

PETITE ENFANCE, SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS ET DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

État des connaissances

Sous la direction de **Nathalie Bigras** et **Lise Lemay**
Avec la collaboration de **Mélissa Tremblay**

Préface de **Carl Lacharité**



PETITE ENFANCE,
SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS
ET DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec)
J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

PETITE ENFANCE,
SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS
ET DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

État des connaissances

Sous la direction de **Nathalie Bigras** et **Lise Lemay**
Avec la collaboration de **Mélissa Tremblay**

Préface de **Carl Lacharité**



Presses de l'Université du Québec

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre:

Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants:
état des connaissances

(Collection Éducation à la petite enfance)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3348-6

1. Garderies. 2. Tout-petits - Développement. 3. Éducation de la première enfance.

4. Enfants - Développement. I. Bigras, Nathalie, 1964- . II. Lemay, Lise, 1981- .

III. Collection: Collection Éducation à la petite enfance.

HQ778.5.P47 2012

362.71'2

C2011-942606-4

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada
pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC)
pour son soutien financier.

Mise en pages: INFO 1000 MOTS

Couverture – Conception: MICHÈLE BLONDEAU

Photographies des auteurs: ÉMILIE TOURNEVACHE, SERVICE DE L'AUDIOVISUEL (UQAM)

2012-1.1 – Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque et Archives Canada – Imprimé au Canada

Nous désirons dédier ce livre à toutes les femmes de nos vies.

À nos mères (Lise et Victoria), grand-mères (Marguerite, Gracia, Irène, Cécile et Lucille), belles-mères (Claire et Ginette) et tantes, ces femmes combattantes qui inspirent notre génération par leurs luttes et leur générosité.

À nos sœurs et belles-sœurs (Hélène, Sophie, Karina, Louise, Lynn, Genie, Annie et Judith), cousines, amies (Julie, Mélissa, Carole, Lise) et collègues (Annie, Claudia, Caroline, Geneviève, Julie, Liesette, Nathalie et Virginie), des femmes efficaces qui maintiennent les progrès accomplis par leurs prédécesseurs, et qui trouvent aussi le temps de nous apporter l'inspiration, leur soutien bienveillant et leurs précieux conseils.

À nos nièces (Valérie, Anne-Marie, Émily, Sarah, Kelly-Anne, Audrey-Anne, Mélanie) et filleules (Marianne et Frédérique), une relève remarquable dont nous prenons plaisir à observer les découvertes et qui nous incite à poursuivre nos engagements.

Enfin, à toutes les femmes présentes et à venir pour lesquelles nous souhaitons un monde meilleur.

**Toutes, par vos gestes quotidiens,
vous contribuez à changer le monde!**



Préface

La société québécoise, comme la plupart des sociétés occidentales, considère la famille comme une institution centrale de son fonctionnement et de son développement. Toutefois, ce n'est qu'au cours des quatre dernières décennies que les familles sont devenues des cibles systématiques des actions de l'État. Qu'on pense aux efforts pour doter le Québec d'une politique familiale cohérente, notamment le régime d'allocations familiales, les congés parentaux à la suite de la naissance d'un enfant, les services de médiation familiale, les formules de garde des enfants et le régime de pensions alimentaires dans les situations de séparation ou de divorce, les services sociosanitaires aux familles vivant en situation de vulnérabilité socioéconomique et psychosociale et la protection de l'enfance et de la jeunesse. Qu'on pense aussi à d'autres préoccupations qui sont encore peu touchées directement par une politique générale de la famille, mais qui pointent de plus en plus dans le discours public : par exemple, la conciliation travail-famille et les services aux pères en

difficultés. De toute évidence, il faut ajouter à cet éventail de mesures étatiques la création, après des années d'efforts et de revendications de la part de milliers de parents un peu partout au Québec, d'un réseau public de services de garde éducatifs. En particulier, la mise sur pied de centres de la petite enfance constitue certainement une réponse sociale se situant à l'intersection de plusieurs préoccupations qui charpentent une politique générale de la famille au Québec.

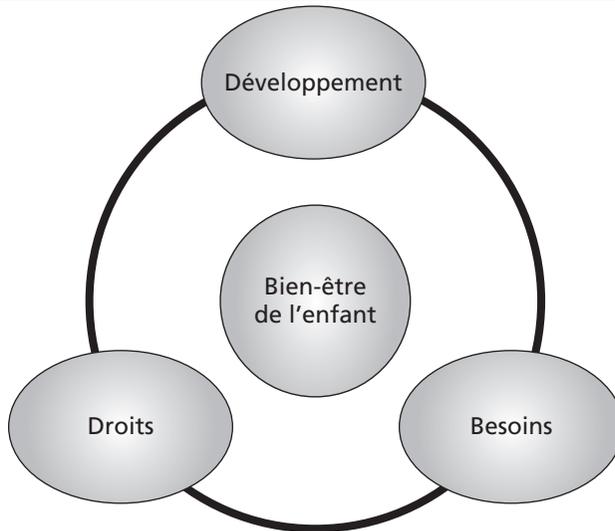
Pourquoi préfacier un livre portant sur les effets des services de garde sur le développement des enfants en commençant par présenter le cadre historique et sociopolitique de ces services? Pourquoi, plus particulièrement, rappeler ici le rôle qu'ont joué et continuent de jouer les parents (par exemple, par leur présence majoritaire sur le conseil d'administration des CPE) dans l'architecture des services de gardes éducatifs? Deux raisons motivent ce choix.

La première raison repose sur la nature des travaux qui sont présentés dans cet ouvrage dirigé par Nathalie Bigras et Lise Lemay. La référence à des thèmes touchant la famille, les parents, les mères et les pères s'avère omniprésente dans la plupart des chapitres, ce qui tend à démontrer que la nature des effets des services de garde sur l'enfant peut difficilement être examinée hors du contexte des relations familiales que ce dernier entretient. Et c'est là l'une des qualités majeures du livre. Le lecteur y trouve non seulement des connaissances nuancées et à jour sur des thèmes tels que les répercussions des liens éducatrice-enfant et des activités des programmes éducatifs sur les différentes dimensions du développement des jeunes enfants, mais aussi des connaissances sur des thèmes tels que l'impact des caractéristiques de l'environnement familial et des relations parent-enfant sur les jeunes enfants.

L'autre raison tient à la conception même de *l'enfant qui se développe* dans les sociétés occidentales. Cette conception s'appuie, comme certains auteurs le suggèrent dans le livre, sur une perspective écosystémique du développement humain, c'est-à-dire sur le fait qu'il existe une organisation sociale qui est responsable du bien-être et de l'évolution individuelle de l'enfant. Trois piliers conceptuels charpentent cette organisation sociale. Ainsi, l'enfant contemporain est « conçu » en termes de ses *besoins*, de son *développement* et de ses *droits* (voir la figure à la page suivante). Ces trois idées fondamentales servent à constituer un espace sociocognitif à l'intérieur duquel l'ensemble des acteurs autour de l'enfant (ceux qui sont directement en contact avec lui au quotidien, mais aussi ceux qui agissent sur lui de manière indirecte, à distance, sans le connaître personnellement) peuvent collaborer, se compléter, se questionner et s'épauler. Le but ultime de cette coopération sociale est, en premier lieu, de produire, pour tous les enfants, des modes de vie qui leur assurent qu'ils deviendront des adultes accomplis et des

personnes qui apporteront une contribution positive à leur communauté. Mais aussi, en second lieu, elle permet de produire des modes de vie qui accordent une valeur inaliénable à leur existence actuelle et à leur présence *en tant qu'enfants* parmi les acteurs de notre société.

Triade conceptuelle sur laquelle repose l'organisation sociale autour des enfants permettant d'assurer leur bien-être



Dans le cadre de cette triade conceptuelle, les services de garde et les familles représentent vraisemblablement les principaux protagonistes de cette organisation sociale autour des jeunes enfants. Dès lors, la nature de leurs rapports constitue un facteur complexe d'influences sur le bien-être des enfants dont ils sont responsables. Cet ouvrage en fait notamment état dans une recommandation qui pointe vers la nécessité de soutenir et d'évaluer la qualité des services de garde dans une perspective écosystémique.

Je ne peux compléter la préface de l'ouvrage de Nathalie Bigras, Lise Lemay et de leurs collaborateurs sans évoquer le rôle central que joue la formation dans la qualité des pratiques éducatives envers les enfants et la qualité des pratiques de soutien envers leurs parents. Ce livre est sans contredit un outil significatif de formation des éducatrices et éducateurs en services de garde. L'appropriation de savoirs probants

concernant le développement des enfants et les réponses appropriées à leurs besoins, par les professionnelles et professionnels des services de garde, exerce une triple influence sur le bien-être de ces derniers.

Premièrement, il existe un lien direct (le livre en fait la démonstration) entre, d'une part, la maîtrise d'un large ensemble de savoirs à propos du fonctionnement psychomoteur, neuropsychologique, cognitif, langagier, affectif et social du jeune enfant et, d'autre part, les actions que l'entourage général pose dans la vie de celui-ci. Ces savoirs ne sont pas seulement des guides pour l'action qui permettent de remplacer les croyances plus ou moins adéquates, voire les préjugés sans fondements à l'égard des enfants. Ils sont aussi de puissants déclencheurs de conscientisation concernant les besoins particuliers de ces derniers. En d'autres termes, ces savoirs, chez les personnes qui apprennent à les maîtriser suffisamment, ont une fonction relationnelle de *portage* de l'enfant; ils contribuent à leur permettre de *porter* psychologiquement l'enfant qui leur est confié. Ils ont aussi une fonction relationnelle de *contenance* de l'expérience vécue par l'enfant. Ainsi, mieux une personne comprend ce qu'un enfant vit, ressent, etc., plus elle est en mesure d'accueillir ces expériences et de les refléter à l'enfant pour qu'il les intègre en un tout cohérent.

Deuxièmement, une appropriation approfondie des savoirs concernant le développement des enfants exerce une influence sur la capacité des autres personnes à prendre soin et à répondre aux besoins d'un enfant. Cette influence se manifeste évidemment sous la forme d'un soutien informatif aux personnes concernées (par exemple, aux parents d'un enfant). Elle se manifeste également, et c'est peut-être sous cette forme qu'elle est la plus prégnante, par le fait que l'enfant dispose ainsi d'un *porte-parole* qui exprime de manière intelligible ce dont il a besoin et que ce témoignage contribue à soutenir un riche et dense dialogue entre ce dernier et son entourage.

Finalement, l'acquisition de savoirs sur le développement de l'enfant par une masse critique de personnes à l'intérieur d'une communauté et d'une société contribue à élever le niveau de conscience collective à propos du bien-être de l'ensemble des enfants. C'est cette élévation de la conscience collective qui a ouvert la voie à l'idée qu'un enfant n'est pas juste un futur adulte ou un individu en attente d'un statut social, mais plutôt une personne à part entière à l'intérieur de sa famille et de sa communauté. Idée qui a permis la promulgation d'une charte internationale des droits de l'enfant et de lois ayant pour but de les protéger contre les dangers qu'ils peuvent rencontrer et les sévices qu'ils peuvent subir, de même que l'élaboration de toute une série de politiques publiques les concernant. De plus, cette élévation de la conscience collective ne concerne pas seulement les adultes d'une

communauté, elle touche également les enfants eux-mêmes qui disposent maintenant d'outils socioculturels et psychologiques pour comprendre leur propre vie.

Je salue donc le travail remarquable accompli par les auteurs de cet ouvrage. Mon objectif, dans cette préface, a été d'y apporter une modeste contribution en tentant de le mettre en perspective par rapport aux enjeux sociaux entourant l'éducation des enfants dans nos sociétés.

Carl Lacharité

Professeur titulaire

Département de psychologie

Université du Québec à Trois-Rivières

Janvier 2012



Remerciements

Cet ouvrage est le fruit de la collaboration de nombreux acteurs du milieu de la recherche en éducation de la petite enfance. Avant tout, il n'aurait pu voir le jour sans la précieuse contribution des auteurs et coauteurs de chacun des chapitres: Nathalie Bigras, Julie Lemire et Mélissa Tremblay (chapitre 1), Bénédicte Blain-Brière, Joëll Éryasa, Caroline Bouchard et Isabelle Boucher (chapitre 2), Geneviève Tardif (chapitre 3), Lise Lemay et Sylvain Coutu (chapitre 4) et Nathalie Bigras, Lise Lemay, Geneviève Cadoret et Marie Jacques (chapitre 5). En raison de l'importance de leur contribution du point de vue tant qualitatif que quantitatif, il nous apparaissait important de les nommer tous. Nous les remercions pour la rigueur dont ils ont fait preuve dans leur rédaction précise et minutieuse de cette recension d'écrits. Des remerciements également pour leur persistance et leur patience à notre endroit tout au long du processus d'édition.

Nous remercions aussi les réviseurs externes, tous des experts dans leur domaine, qui ont pris le temps de relire les chapitres et ont fait de précieuses recommandations afin de les affiner et de les améliorer au regard de leurs domaines d'expertise.

Pour le chapitre 1 sur le développement cognitif, il s'agit de Geneviève Cadoret, diplômée en neurosciences et professeure agrégée au Département de kinanthropologie de l'UQAM. G. Cadoret mène des recherches sur les bases neurologiques du développement et sur les effets de l'expérience sur le développement moteur et cognitif de l'enfant (motricité manuelle et intégration sensorimotrice chez l'enfant, développement des fonctions de la mémoire).

Pour le chapitre 2 sur le langage, la réviseuse est Diane Daviault, titulaire d'un doctorat en linguistique de l'Université de Montréal et professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. D. Daviault s'est vue décerner le prix Laure-Gaudreault du mérite scientifique en 1995 pour l'ensemble de ses travaux. Elle a publié en 2011 un ouvrage intitulé *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*.

Pour le chapitre 3 sur l'attachement, l'expert est Diane Dubeau, titulaire d'un doctorat en psychologie et spécialisée en attachement parent-enfant. Professeure titulaire au Département de psychoéducation et psychologie de l'Université du Québec en Outaouais, elle a remporté en 2002 le Prix d'excellence en enseignement décerné par l'Université du Québec en Outaouais.

Pour le chapitre 4 sur le développement socioémotionnel, il s'agit de Thérèse Besnard, titulaire d'un doctorat en éducation et professeure adjointe au Département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. T. Besnard s'intéresse aux pratiques éducatives des parents et du personnel éducateur qui peuvent entretenir les difficultés de comportement des enfants pendant la petite enfance ou, au contraire, favoriser leurs compétences sociales.

Et enfin, pour le chapitre 5 sur le développement moteur, le réviseur est Mario Leone, directeur des programmes en sciences de l'activité physique et de la santé à l'Université du Québec à Chicoutimi. Le D^r Leone a obtenu son diplôme de doctorat à l'Université de Montréal en physiologie de l'exercice. Ses recherches portent plus particulièrement sur l'analyse physiologique des besoins bioénergétiques à l'exercice. Il a également été conseillé en entraînement auprès d'une centaine d'athlètes de niveau national et international.

À tous, nous exprimons notre reconnaissance pour le temps consacré à relire les chapitres de leur spécialité et à nous faire part de précisions et de références à ajouter ou encore de nuances à apporter afin d'accroître la qualité de notre ouvrage.

Des remerciements sont aussi adressés à Mélissa Tremblay pour sa précieuse collaboration à l'édition du volume et à l'orientation du contenu des chapitres. Nous remercions également Carl Lacharité, professeur au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ainsi que Geneviève Bélisle, responsable du volet qualité de l'Association québécoise des CPE, pour leur relecture et la rédaction des préface et postface. Leurs synthèses et commentaires ont contribué à améliorer cet ouvrage que nous souhaitons rendre accessible au plus grand nombre d'intervenants en petite enfance.

Également, nous souhaitons souligner le rôle de nos collaborateurs et des étudiants de premier cycle et de cycles supérieurs qui ont assumé certaines tâches et permis de rédiger ce volume. En outre, nous remercions Valérie Dupré-Lévesque, bachelière en psychologie pour son travail de recherche sur les bases de données.

Nous désirons aussi souligner le rôle de nos étudiantes en petite enfance auxquelles nous avons le privilège de nous adresser. C'est elles qui sont à l'origine de notre intérêt pour ce volume.

En dernier lieu, nous remercions nos familles, parents, enfants et amis qui sont de précieuses aides et nous procurent un soutien inconditionnel, et acceptent de nous partager avec ce travail d'auteur accaparant, mais combien important.

Nathalie Bigras souhaite souligner l'excellence du travail d'édition de Lise Lemay, doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Sans son soutien constant et son engagement inébranlable, ce manuscrit n'aurait pu voir le jour. **Merci encore Lise!** Enfin, Lise Lemay tient à mentionner l'engagement du professeur Nathalie Bigras envers les enfants et les familles du Québec comme en témoigne cet ouvrage. Sa motivation et ses idées sont sources d'inspiration et de dépassement pour ses collaborateurs étudiants, chercheurs et praticiens. **Merci Nathalie!**

Nathalie Bigras
Ph. D, Psychologie

Lise Lemay
M. A., Éducation

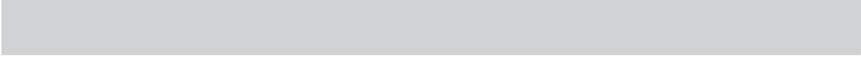


Table des matières

PRÉFACE	IX
<i>Carl Lacharité</i>	
REMERCIEMENTS	XV
<i>Nathalie Bigras et Lise Lemay</i>	
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	XXV

Introduction

POURQUOI UN LIVRE SUR L'EFFET DES SERVICES DE GARDE?..... 1*Nathalie Bigras et Lise Lemay*

- | | |
|---|----|
| 1. Pourquoi ce livre?..... | 2 |
| 2. L'intérêt de l'étude du développement pendant la petite enfance..... | 3 |
| 3. Les services de garde..... | 4 |
| 4. Le programme éducatif et les effets possibles des services de garde sur le développement des enfants..... | 6 |
| 5. L'évolution de la recherche sur la question de l'effet des services de garde sur le développement des enfants..... | 8 |
| 6. La structure de l'ouvrage..... | 11 |

Annexe

- | | |
|--|----|
| Légende pour comprendre les symboles de l'ensemble des tableaux..... | 14 |
|--|----|

- | | |
|-----------------|----|
| Références..... | 15 |
|-----------------|----|

Chapitre 1

LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF DES ENFANTS QUI FRÉQUENTENT LES SERVICES DE GARDE..... 21*Nathalie Bigras, Julie Lemire et Mélissa Tremblay*

- | | |
|--|----|
| 1. Qu'est-ce que le développement cognitif?..... | 24 |
| 1.1. Une définition du développement cognitif..... | 24 |
| 1.2. Les composantes du développement cognitif..... | 26 |
| 1.3. Le développement cognitif et le développement global..... | 38 |
| 1.4. Les approches théoriques concernant le développement cognitif des enfants..... | 40 |
| 1.5. Quelles sont les mesures du développement cognitif chez le jeune enfant?..... | 44 |
| 2. Quel est le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs (SGÉ) pendant la petite enfance?..... | 48 |
| 2.1. L'expérience en service de garde peut-elle compenser les effets négatifs des conditions de vie des enfants issus de milieux vulnérables?..... | 59 |
| 2.2. La qualité éducative du service de garde modère-t-elle la relation entre l'expérience de garde et le développement cognitif?..... | 60 |

2.3. La durée de fréquentation et l'âge d'entrée des enfants en service de garde importent-ils?.....	63
2.4. Les effets positifs de la fréquentation d'un service de garde sur le développement cognitif des enfants persistent-ils dans le temps?	65
Conclusion	65
Que conclure de cette recension?.....	65
Les avenues de recherche sur les services de garde dans le domaine du développement cognitif	66
Annexe	
Description des composantes des 14 sous-tests du WPPSI-III*	69
Références.....	72

Chapitre 2

DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT ET FRÉQUENTATION D'UN SGÉ.....

Bénédicte Blain-Brière, Caroline Bouchard, Joëll Éryasa et Isabelle Boucher

1. Le langage pendant la petite enfance.....	85
1.1. Les composantes du langage et leur évaluation.....	86
1.2. Le développement du langage de 0 à 6 ans.....	90
1.3. Les facteurs influençant le développement du langage.....	93
2. Les effets de la fréquentation d'un service de garde sur le langage de l'enfant	97
2.1. Les types de services de garde	98
2.2. La quantité de l'expérience de garde.....	107
2.3. La qualité de l'expérience de garde.....	118
Conclusion	132
Références.....	134

Chapitre 3

L'ATTACHEMENT ET LES SERVICES DE GARDE, QUE DIT LA RECHERCHE?

Geneviève Tardif, avec la collaboration de Lise Lemay

1. Une définition de l'attachement	153
1.1. L'évaluation de l'attachement chez les tout-petits et chez les adultes	154
1.2. Les styles d'attachement.....	156

1.3. Les répercussions des styles insécurisés sur le développement de l'enfant	159
1.4. La sensibilité maternelle et les facteurs influençant le style d'attachement de l'enfant.....	160
1.5. L'évaluation de la sensibilité maternelle	161
1.6. Le développement de l'attachement de l'enfant aux parents et aux autres adultes	162
1.7. L'attachement principal et l'attachement secondaire.....	165
1.8. En résumé	166
2. L'attachement, la sensibilité du donneur de soin et les services de garde	167
2.1. Quels sont les effets de la fréquentation d'un SG sur l'établissement d'un attachement sécurisé mère-enfant chez les enfants de moins de trois ans?.....	167
2.2. Comment les éducatrices peuvent-elles contribuer à la sécurité du lien d'attachement mère-enfant?	180
2.3. L'enfant s'attache-t-il à l'éducatrice?.....	184
2.4. Comment favoriser l'établissement d'un lien d'attachement sécurisé entre l'éducatrice et l'enfant?	191
2.5. L'éducatrice peut-elle soutenir les enfants ayant des difficultés d'attachement?.....	202
Conclusion	211
Références.....	215

Chapitre 4

LES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES DES ENFANTS DE 0 À 5 ANS EN SERVICE DE GARDE

227

Synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir

Lise Lemay et Sylvain Coutu

1. Des définitions	229
1.1. Quels sont les comportements susceptibles d'entraver le développement?.....	229
1.2. Quels facteurs individuels et familiaux sont associés aux difficultés comportementales?.....	236
1.3. Quelles hypothèses permettent d'expliquer les difficultés comportementales?	241
2. La prévention et l'intervention en service de garde.....	245
2.1. Quels sont les effets des services de garde sur les comportements des enfants?.....	245

2.2. Quelles sont les stratégies de prévention et d'intervention éprouvées dans le contexte des milieux éducatifs préscolaires?.....	256
Conclusion.....	276
Références.....	277

Chapitre 5

LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR DES ENFANTS QUI FRÉQUENTENT LES SERVICES DE GARDE..... 289

Nathalie Bigras, Lise Lemay, Geneviève Cadoret et Marie Jacques

1. Le développement moteur et son évolution pendant la petite enfance.....	291
1.1. Une définition du développement moteur.....	291
1.2. L'évolution des composantes du développement moteur.....	293
1.3. Le rôle de la dimension motrice dans le développement global.....	302
1.4. Les facteurs qui affectent le développement moteur.....	306
1.5. Les mesures du développement moteur.....	315
2. Les services de garde et le développement moteur.....	322
2.1. Les taux d'activités physiques ou sédentaires observés en services de garde.....	324
2.2. Les recommandations liées à l'activité physique chez les enfants de moins de 5 ans.....	325
2.3. Les recommandations liées à l'activité physique en milieu de garde.....	328
2.4. Les effets de la qualité, de la quantité et du type de service.....	330
2.5. Est-ce que la quantité et le mode de garde sont associés à la dimension physique et motrice des enfants pendant la petite enfance?.....	356
2.6. Les caractéristiques de l'éducatrice associées à l'activité physique et aux habiletés motrices des enfants en service de garde.....	359
Conclusion.....	360
Que conclure de cette recension?.....	360
Les avenues de recherche sur les services de garde dans le domaine du développement physique et moteur.....	362
Références.....	365

Conclusion

EST-IL BÉNÉFIQUE POUR LES ENFANTS DE FRÉQUENTER UN SERVICE DE GARDE ?	377
--	------------

Constats et recommandations

Nathalie Bigras et Lise Lemay

1. Une synthèse des résultats	378
2. Un constat pour en arriver à ces résultats : l'importance de la qualité	382
3. La qualité structurelle pour soutenir indirectement le développement de l'enfant.....	384
4. Des recommandations pour l'avenir : vers un modèle écosystémique de la qualité	387
Conclusion	391
Références.....	393

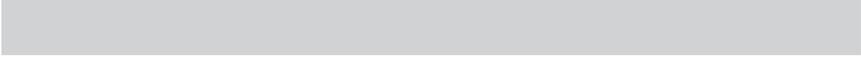
Postface

SERVICES DE GARDE ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT	395
---	------------

État des connaissances

Geneviève Bélisle

NOTICES BIOGRAPHIQUES DES AUTEURS	399
--	------------



Liste des figures et tableaux

Figure 4.1	Conceptualisation des comportements susceptibles d'entraver le développement	232
Tableau 1.1	Recension des écrits entre 2000-2010 sur le développement cognitif des enfants en service de garde éducatif (SGÉ).....	49
Tableau 2.1	Travaux ayant étudiés les effets du type de service de garde (SG) fréquenté sur le langage de l'enfant.....	99
Tableau 2.2	Effets de l'âge d'entrée en service de garde éducatif (SGÉ) sur le langage de l'enfant.....	108
Tableau 2.3	Effet de la fréquence de fréquentation d'un service de garde éducatif (SGÉ) sur le langage de l'enfant.....	114
Tableau 2.4	Effet de la durée de la fréquentation d'un service de garde (SG).....	117

Tableau 2.5	Effet du rapport éducatrice-enfants sur le niveau de langage des enfants.....	120
Tableau 2.6	Effet de la formation des éducatrices sur le langage des enfants.....	122
Tableau 3.1	Recension des écrits portant sur les effets de la fréquentation d'un SG sur l'établissement d'un attachement sécurisé mère-enfant.....	170
Tableau 3.2	Recension des écrits portant sur ce que peuvent faire les éducatrices pour favoriser la sécurité du lien d'attachement mère-enfant.....	181
Tableau 3.3	Recension des écrits portant sur l'attachement éducatrice-enfant.....	185
Tableau 3.4	Recension des écrits portant sur les facteurs qui influencent le lien d'attachement à l'éducatrice.....	192
Tableau 3.5	Recension des écrits portant sur les stratégies à mettre en place afin de favoriser une modification d'un style d'attachement insécurisé vers un style d'attachement sécurisé éducatrice-enfant.....	203
Tableau 4.1	Recension des écrits entre 2000-2010 sur les comportements des enfants en service de garde.....	246
Tableau 4.2	Recension des écrits entre 2000-2010 sur les variables de la qualité structurelle influençant la qualité des processus et les comportements des enfants.....	264
Tableau 5.1	Lignes directrices de la NASPE aux États-Unis (2002).....	326
Tableau 5.2	Lignes directrices gouvernementales liées à l'activité physique et à l'inactivité physique des enfants de moins de 5 ans.....	327
Tableau 5.3	Sommaire des recommandations du Nutrition and Physical Activity Self-assessment for Child Care Best - Practice Recommendations.....	329
Tableau 5.4	Recension des écrits entre 2000 et 2010 sur le développement physique et moteur des enfants en service de garde éducatif (SGÉ).....	331



Introduction

Pourquoi un livre sur l'effet des services de garde?

Nathalie Bigras, Ph. D.

*Département de didactique,
Université du Québec à Montréal*

Lise Lemay, M. A.

*Département de didactique,
Université du Québec à Montréal*

1. POURQUOI CE LIVRE?

Ce volume vise à faire un état des connaissances actuelles sur les relations entre les services de garde éducatifs (SGÉ) et le développement de l'enfant. En nous inspirant des recherches sur l'éducation à la petite enfance menées à travers le monde au cours de la dernière décennie, nous dressons un portrait de l'évolution des connaissances concernant cinq dimensions du développement des enfants de 0 à 5 ans, soit les dimensions cognitive, langagière, affective, socioémotionnelle et motrice.

Notre premier objectif dans la rédaction de ce volume était de rétablir ce qui est réellement connu à ce jour concernant l'influence des services de garde (SG). Ceci afin que les chercheurs, praticiens, décideurs et intervenants œuvrant dans le domaine de la petite enfance puissent disposer d'un ouvrage en français qui fait le point sur les constats se dégageant des écrits empiriques concernant les SG et le développement de l'enfant pendant la période de la petite enfance. Ce livre a été rédigé en réponse aux besoins de nos étudiants et étudiantes qui sont éducatrices ou futures éducatrices des SG au Québec, mais aussi de ceux qui œuvrent dans ce contexte éducatif partout dans la francophonie.

Dans un premier temps, l'introduction relate l'évolution des connaissances dans l'étude des SG au cours des quarante dernières années; connaissances ayant conduit à étudier ce phénomène de façon plus complexe que par le passé. Les avancées conceptuelles de ce domaine confèrent la pertinence de ce livre, qui s'intéresse en particulier aux écrits empiriques les plus récents sur le sujet. Dans un deuxième temps, chacun des cinq chapitres composant ce volume porte sur l'une des dimensions abordées et adopte une structure similaire. D'abord, nous présenterons une définition de la dimension et son importance dans le développement de l'enfant ainsi qu'un bref aperçu de son évolution dans le temps. Nous abordons ensuite les différentes façons de mesurer la dimension dans le cadre des études sur les SG. S'ensuit alors un état des connaissances du domaine au cours de la dernière décennie concernant la relation entre la dimension traitée dans le chapitre et la fréquentation des services de garde. Il est à noter qu'au cours des dix dernières années, certaines composantes des dimensions développementales ont été au cœur des préoccupations sociales, ce qui justifie que certains chapitres examinent une composante développementale particulière plutôt que la dimension traditionnelle globale. C'est notamment le cas du chapitre sur le développement affectif, qui se concentre précisément sur la question de l'attachement, et du chapitre sur le développement socioémotionnel, qui aborde les difficultés comportementales des enfants en service de garde.

2. L'INTÉRÊT DE L'ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT PENDANT LA PETITE ENFANCE

La période développementale faisant l'objet précis de ce volume, soit la petite enfance, forme la base du développement ultérieur de l'enfant. Elle constitue une période de croissance neurologique rapide au cours de laquelle l'organisation du cerveau de l'enfant s'avère particulièrement malléable (McCain, Mustard et Shanker, 2007). Ainsi, chaque nouvelle expérience, ou sa répétition, semble avoir une incidence sur les connexions neurologiques s'établissant dans le cerveau de l'enfant. Par conséquent, les premières années de vie apparaissent comme une période déterminante pour le développement et l'apprentissage des enfants. En effet, au cours de cette période, ceux-ci doivent avoir la chance d'expérimenter des stimulations sociales et physiques appropriées dans leur environnement afin de développer leur plein potentiel.

Il s'agit donc d'une étape de vie pleine de potentiel pour assurer des assises solides dans l'évolution subséquente d'un individu. Par exemple, les enfants exposés à une variété d'objets qu'ils peuvent manipuler seraient avantagés sur le plan de leurs représentations catégorielles, ce qui facilite le traitement de l'information et diminue l'effort cognitif (chapitre 1). Dans le même ordre d'idées, l'expérience d'activités de lecture partagée et d'éveil à l'écrit stimulerait la conscience phonologique, le vocabulaire, le langage expressif et réceptif et les habiletés narratives des enfants (chapitre 2). Aussi, les enfants qui développent une relation d'attachement sécurisant avec leur principale figure d'attachement au cours de la petite enfance formeraient ultérieurement des relations plus positives avec les autres (chapitre 3). Ces relations avec les autres seraient par ailleurs favorisées lorsque l'enfant manifeste des comportements sociaux appropriés appris au contact de modèles de socialisation positifs (chapitre 4). Enfin, le développement moteur est également assujéti à l'exposition aux modèles positifs favorisant le niveau d'activité physique des enfants durant l'enfance et au-delà (chapitre 5). Autant d'exemples qui pointent vers l'importance de stimulations sociales et physiques appropriées au cours de la petite enfance afin de favoriser la réussite éducative ultérieure.

Toutefois, la petite enfance peut aussi constituer une période comportant son lot de risques pour l'évolution de l'enfant. En effet, un tout-petit qui n'aurait pas accès à du matériel physique qu'il peut voir, toucher et manipuler pourrait avoir plus de difficulté à développer sa compréhension des concepts et à organiser ses nouvelles connaissances, ce qui accroît son effort cognitif lors du rappel des informations (chapitre 1). Également au cours de cette période, l'absence d'activités

stimulantes d'éveil à l'écrit, comme la lecture, les comptines, etc., serait associée à un vocabulaire restreint (chapitre 2). De plus, un enfant qui recevrait des réponses insuffisantes, inadéquates ou incohérentes à ses besoins de la part des adultes de son environnement risquerait de développer un lien d'attachement insécurisant avec sa principale figure d'attachement et de recourir à des comportements inadaptes pour exprimer sa détresse, demander de l'aide, favoriser le rapprochement de l'adulte ou se protéger (chapitre 3). Ces comportements inadéquats qui tendent à perdurer pourraient également avoir été appris lors de l'observation de modèles de socialisation moins positifs (p. ex. agressivité, conflits conjugaux, stress élevé, détresse psychologique – chapitre 4). Enfin, un jeune enfant évoluant dans un environnement moins favorable pour son développement physique et moteur (p. ex. mauvaise alimentation, beaucoup de télévision, peu d'activité physique, peu de ressources matérielles et d'espace, etc.) risque d'avoir peu d'occasions de développer de saines habitudes de vie (chapitre 5). De telles conditions présentes dans l'environnement familial, et ailleurs, peuvent constituer des facteurs de risque pour le développement de l'enfant en l'exposant à des expériences moins susceptibles de le placer sur une trajectoire de développement et d'apprentissage optimale. Visiblement, le développement au cours de la petite enfance, et les expériences qui lui sont associées, met en place les fondations sur lesquelles s'érigeront les diverses trajectoires développementales de l'enfant.

En outre, pour vivre dans une société équilibrée, juste et florissante, il importe de s'assurer que chaque enfant ait la chance de vivre des expériences qui favoriseront son développement et le dirigeront vers des trajectoires optimales. À cet effet, pour favoriser l'égalité des chances pour tous avant l'éducation primaire, une expérience éducative en SG vécue désormais par une majorité d'enfants semble jouer un rôle majeur.

3. LES SERVICES DE GARDE

Au cours des dernières décennies, l'un des plus importants changements sociaux ayant influencé le développement des enfants de la naissance à leur entrée à l'école est sans aucun doute l'augmentation rapide de l'intégration des mères au marché du travail et l'accroissement consécutif de la fréquentation des SG par leurs enfants (Phillips, McCartney et Sussman, 2006). Au Canada, le taux d'activité des femmes avec enfants s'est accru de 35,8% entre 1976 et 2009, celui des mères d'enfants de moins de 3 ans aussi, passant de 27,6% en 1976 à 64,4% en 2009 (Ferrao et Williams, 2010). Au Québec, la proportion de mères d'enfants de moins de 6 ans occupant un emploi a plus que doublé ces trente dernières années, passant de 29,8% en 1976 à 76,1% en 2008, celui des

mères d'enfants de moins de 3 ans allant de 28,6% en 1976 à 74,8% en 2008 (Institut de la statistique du Québec, 2009). En 1997, devant cette nouvelle réalité, le gouvernement du Québec crée un réseau universel de SGÉ à la petite enfance. L'État s'engage alors à développer des places à contribution réduite au cours des sept années subséquentes. Ces deux mesures visent notamment à promouvoir l'égalité des chances pour les enfants avant leur entrée à l'école. Ces services éducatifs, destinés aux enfants dès leur naissance jusqu'à leur fréquentation de la maternelle (5 ans), doivent leur permettre «[...] de bénéficier d'un encadrement qui favorise leur développement, de se familiariser progressivement avec un environnement d'apprentissage stimulant et d'acquérir des habiletés qui les placeront en situation de réussite à l'école» (Ministère du Conseil exécutif, 1997, p. 21). Les SGÉ du Québec connaissent alors une très rapide expansion (Cleveland *et al.*, 2008; Godbout et St-Cerny, 2008). En 1998, le Québec comptait 82 302 places en SGÉ, alors qu'en 2011, on recense maintenant 232 628 places (Ministère de la Famille et des Aînés, 2011). Selon la plus récente enquête sur le sujet, ce serait 67,3% des enfants âgés de moins de 5 ans qui seraient gardés régulièrement dans un mode de garde régi ou non régi (Gingras, Audet et Nanhou, 2011). La mise en place de ce réseau des SGÉ a aussi donné lieu à des transformations sociales importantes. L'une d'elles concerne le profil des utilisateurs des SGÉ eux-mêmes.

On note par ailleurs que, depuis les dix dernières années, le nombre d'utilisateurs de SG régis, tels que les CPE et garderies, s'est accru considérablement comparé au nombre d'enfants qui fréquentent un SG en milieu familial. Ainsi, la toute dernière enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des parents sur les SG au Québec (EUSG) réalisée en 2009 nous apprend que 73% des familles utilisent régulièrement ces services pour au moins un enfant, ce qui représente une augmentation de 8% par rapport à 2004 (65%) (Gingras *et al.*, 2011). On y note également qu'en 2009, parmi les enfants qui fréquentaient un milieu de garde de façon régulière, 43% avaient comme principal mode de garde les garderies et CPE à 7\$, ce qui est un changement majeur par rapport à 2000-2001, où seulement 31% utilisaient alors ces modes de garde. On y constate aussi que 74% des enfants tous âges confondus fréquentaient un milieu de garde à temps plein, soit plus de 4 heures par jour et 5 jours par semaine (Gingras *et al.*, 2011).

Possiblement en raison de l'offre de services, les préférences des parents à l'égard de la garde des enfants se modifient aussi depuis dix ans. En effet, à l'exception des enfants de moins d'un an, pour lesquels la garde au domicile est la plus fréquemment souhaitée, c'est plutôt pour la garderie ou le CPE à 7\$ et la garde en milieu familial à 7\$ que les parents opteraient s'ils étaient facilement accessibles ou qu'une place était disponible. En particulier, la préférence pour la garderie ou le CPE

à 7\$ s'accroît depuis 2000-2001, augmentation qui semble s'accroître depuis 2004, surtout pour les enfants d'un an. La garde au domicile de l'enfant de même que la garde en milieu familial à 7\$ sont toutes deux en baisse de préférences d'environ 10%, pour presque tous les âges au cours de cette période (Bigras et Gingras, 2011). Par ailleurs, en ce qui concerne l'utilisation du mode de garde préféré, on note, de façon générale dans l'EUSG 2009, que lorsque les familles n'utilisent pas le mode de garde qu'elles préfèrent, c'est surtout pour la garderie ou le CPE à 7\$ qu'elles opteraient, et ce, quel que soit l'âge des enfants. Ce fait est particulièrement notable chez les familles qui utilisent d'« autres modes de garde non régis » car deux tiers d'entre elles aimeraient mieux la garderie ou le CPE à 7\$ si elles y avaient accès (Bigras et Gingras, 2011).

En parallèle, on note un intérêt accru au cours de la dernière décennie pour mieux comprendre et expliquer l'utilisation par les parents de certains types de services de garde. Il semble à ce sujet que l'accès des familles démunies aux SGÉ soit moindre au Québec (Japel, Tremblay et Côté, 2005) comme ailleurs dans le monde (Capizzano et Adams, 2003; Early et Burchinal, 2001; Li-Grining et Coley, 2006; NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, 2003; Whitebook *et al.*, 2004). De plus, certains suggèrent que les enfants vivant dans des conditions de précarité économique qui fréquentent des SGÉ expérimenteraient plus souvent des services de qualité inférieure à ceux fréquentés par les enfants de familles plus favorisées (Peyton *et al.*, 2001; Pungello et Kurtz-Costes, 1999). On manque cependant encore de données pour bien comprendre ces phénomènes en contexte québécois.

En somme, cet intérêt en croissance des familles québécoises pour les modes de garde régis à 7\$ rejoint ainsi la préférence marquée des parents pour les modes de garde régis quand ils sont accessibles dans le monde. De plus, alors qu'une visée importante des SGÉ consiste à favoriser l'égalité des chances, force est de constater que les enfants qui bénéficieraient le plus de leur fréquentation semblent s'y retrouver en moindre proportion ou encore tendent à expérimenter des services de plus faible qualité. Ceci souligne l'intérêt de mieux faire connaître les effets de ces services sur le développement des enfants qui les fréquentent.

4. LE PROGRAMME ÉDUCATIF ET LES EFFETS POSSIBLES DES SERVICES DE GARDE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Dans la foulée de la mise en place de la mission des SG en 1997, un premier programme éducatif destiné aux centres de la petite enfance a d'abord été publié en 1997 (Gouvernement du Québec, 1997). On y

mettait de l'avant cinq grands principes auxquels on souhaitait que le personnel éducateur adhère en s'inspirant de l'approche proposée par le programme américain *High/Scope*, centré sur la notion d'apprentissage actif par le jeu chez l'enfant. Cette notion implique de placer l'enfant au centre de ses apprentissages, puisque c'est en explorant et en expérimentant qu'il découvre de lui-même le monde qui l'entoure. Dix ans plus tard, on publie une mise à jour de ce programme éducatif, intitulé *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007), qui s'adresse alors à tous les SG régis du Québec. Il est alors soumis à la loi sur les SGÉ à l'enfance, ce qui signifie que tous les SG régis doivent maintenant l'appliquer.

Ce programme s'appuie sur de nombreuses études qui suggèrent qu'une telle approche serait plus favorable au développement des enfants que les programmes fondés sur un enseignement direct et explicite, les avantages de ces derniers étant limités au développement cognitif et souvent transitoires (Dunn et Kontos, 1997). Plus précisément, les enfants qui évoluent dans un environnement mettant l'accent sur l'apprentissage actif présenteraient davantage de créativité, de stratégies de résolution de problèmes, d'estime de soi, de compétences sociales renforcées en ce qui touche à la capacité de prendre des initiatives et une plus grande capacité à établir des relations interpersonnelles stables, ainsi que des compétences intellectuelles et motrices plus élevées que le groupe témoin (Schweinhart *et al.*, 2005; Schweinhart et Weikart, 1993a, 1993b). Notons que ce programme éducatif du Québec (Gouvernement du Québec, 2007) présente plusieurs points en commun avec d'autres programmes éducatifs diffusés reposant sur des perspectives piagétienne (Piaget, 1970; Piaget et Inhelder, 1971) et vygotskienne (Vygotski, 1997) du développement et de l'apprentissage. De ces perspectives théoriques découle la conception de la qualité éducative véhiculée au Québec, et ailleurs dans le monde, qui a été mesurée dans la toute première enquête québécoise sur la qualité des SG régis, «Grandir en qualité» (Drouin *et al.*, 2004). Alors que la qualité des services est désormais reconnue comme une variable importante pour le développement des enfants qui fréquentent les SG (Belsky *et al.*, 2007; Burchinal *et al.*, 2010; Crockenberg et Leerkes, 2005; McCartney *et al.*, 2010; McCartney *et al.*, 2007; Pierrehumbert *et al.*, 2002; Pluess et Belsky, 2009, 2010; Tran et Weinraub, 2006; Votruba-Drzal *et al.*, 2010), celle-ci est récemment incluse dans les études sur les sujets. Voici un bref aperçu de l'évolution historique des recherches sur les effets des SG sur le développement des enfants.

5. L'ÉVOLUTION DE LA RECHERCHE SUR LA QUESTION DE L'EFFET DES SERVICES DE GARDE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Depuis maintenant plus de quarante ans, la communauté scientifique se demande s'il est bon ou mauvais pour les jeunes enfants de fréquenter des services de garde. L'analyse de ces écrits permet d'identifier plusieurs changements conceptuels s'étant opérés au cours de ces années. Ces changements de la nature des questions ont été désignés «vagues de recherche» pour la première fois par Belsky en 1984 (Erel, Oberman et Yirmiya, 2000; McCartney, 2004; Rosenthal, 1999). Ainsi, trois grands courants de recherche se sont intéressés aux effets de l'expérience de la garde non maternelle (McCartney et Marshall, 1989; Phillips et Howes, 1987; Zaslow, 1991). **Le premier courant de recherche**, qui débute dans les années 1970, se préoccupe des possibles effets négatifs de la fréquentation des SG sur le développement de l'enfant. Belsky (1980) souligne l'importance de l'attachement unique à la mère et postule que la fréquentation d'un service de garde avant l'âge d'un an favoriserait l'émergence d'un attachement «évitant» chez l'enfant. Selon cet auteur, l'attachement «évitant» pourrait engendrer des difficultés relationnelles entraînant, en particulier, l'apparition ultérieure de comportements agressifs. Des études publiées dans les années 1980 rapportent alors quelques effets négatifs de la fréquentation sur la qualité de l'attachement, les conduites à l'école et l'ajustement avec les pairs (Barglow, Vauhn et Molitor, 1987; Baydar et Brooks-Gunn, 1991; Belsky et Eggebeen, 1991; Belsky et Rovine, 1988; Clarke-Stewart, 1989; Gamble et Zigler, 1986; Vandell et Corasaniti, 1988; Vaughn, Deane et Waters, 1985). D'autres travaux viennent cependant contredire ces résultats (Clarke-Stewart, 1987, 1989; Clarke-Stewart, Fox et Fein, 1987; McCartney et Galanopoulos, 1988; Phillips *et al.*, 1987). Ils indiquent, par exemple, que les enfants ayant fréquenté un service de garde avant l'âge d'un an auraient des scores supérieurs sur les plans de la sociabilité, des compétences sociales, du langage, de la persistance à la tâche, de la confiance en soi et de la résolution de problèmes (Andersson, 1989; Burchinal, Lee et Ramey, 1989; Fields, 1991; Haskins, 1985; McCartney *et al.*, 1981; Moore, Snow et Peteat, 1988; Rubenstein et Howes, 1979; Rubenstein, Howes et Boyle, 1981; Schwartz, 1983). En somme, les études issues de cette première vague de recherche se sont intéressées à comparer le développement des enfants demeurant à la maison avec leurs parents à celui des enfants en service de garde. La question de recherche la plus représentative de ce courant pourrait être posée ainsi: *la garde non maternelle est-elle bonne ou mauvaise pour le développement?* Les résultats issus de ces recherches indiquaient en général que la garde non parentale des enfants n'entravait pas le développement des enfants.

Dans *le deuxième courant de recherche* (fin des années 1980 et début des années 1990), les chercheurs du domaine ont élargi le concept de garde extraparentale pour examiner un ensemble de modes de garde de niveau variable de qualité et leurs éventuels conséquences sur le développement de l'enfant (Bates *et al.*, 1994; Borge et Melhuish, 1995; Burchinal *et al.*, 1996; Howes, 1990; Phillips, Scarr et McCartney, 1987; Prodromidis *et al.*, 1995). Dès ce moment, l'argumentation sous-jacente à ce changement de la nature des questions de recherche indiquait que ce n'est pas tant les séparations mère-enfant qui importent lorsque l'enfant fréquente un service de garde, mais plutôt la qualité de l'expérience vécue par l'enfant. Ainsi, les questions de recherche caractéristiques de cette période se formulaient plutôt ainsi : *comment les différents types de garde non maternelle et leur niveau de qualité affectent-ils le développement?* Développé au cours de cette période, on reconnaît aujourd'hui que le concept de qualité éducative est une mesure assujettie à sa société d'appartenance (Moss, Dahlberg et Pence, 2000), bien que certains traits communs puissent être partagés par des sociétés (Sheridan, 2009). D'abord, le concept de qualité éducative traiterait de la correspondance entre les objectifs visés par une société en particulier, les moyens permettant d'y parvenir et les pratiques concrètement observées dans un milieu (Moss, Dahlberg et Pence, 2000). Ce concept de qualité des SGÉ recouvre deux catégories de variables, elles-mêmes composées de différents indicateurs : les indicateurs de la qualité structurelle et ceux de la qualité des processus (Bigras et Gingras, 2011; Cryer *et al.*, 1999; Doherty *et al.*, 2006; Goelman *et al.*, 2006). La qualité structurelle inclut des indicateurs influençant indirectement le développement de l'enfant, dont certains sont réglementés par la loi sur les SG (taille des groupes, formation et rémunération du personnel, etc.) et d'autres ne le sont pas (satisfaction, croyances, bien-être du personnel, etc.). Le rapport éducatrice-enfants, la taille des groupes, la formation et l'expérience du personnel sont, parmi les indicateurs structurels de qualité, ceux qui sont les plus souvent liés au développement de l'enfant (Tout, Zaslow et Berry, 2006). La **qualité des processus fait plutôt référence à des composantes** reliées au programme d'activités, ainsi qu'aux interactions entre le personnel éducateur et les enfants. Parmi ces composantes, on retrouve les attitudes chaleureuses et la sensibilité du personnel, la capacité d'organiser un environnement physique et social répondant aux besoins des enfants en fonction de leur niveau de développement et l'habileté à interagir positivement avec les parents (Bigras *et al.*, 2010). Ainsi, les documents administratifs des SG et les écrits empiriques présentent des recommandations ou exigences concernant ces indicateurs, et ce, afin de soutenir les pratiques du personnel éducateur favorisant le développement des enfants comme le stipule leur mission. Pour évaluer la qualité d'un milieu, il faut alors observer les pratiques qui y sont adoptées

(interactions, lieux et activités pour la qualité des processus; rapport éducatrice–enfants, formation, expérience, rémunération et autres pour la qualité structurelle) et les mettre en lien avec les recommandations à cet égard et l’objectif de soutien au développement des enfants. Lorsque la correspondance entre ces pratiques et le développement de l’enfant est élevée, ceci favorise l’atteinte des objectifs poursuivis et constitue un niveau de qualité élevé; inversement, l’absence de correspondance nuirait à l’atteinte des objectifs et constitue un niveau faible de qualité. En résumé, les études de cette vague de recherche indiquaient que le développement social, affectif et cognitif est susceptible d’être affecté de façon négative par la fréquentation d’un SG de faible qualité, alors que la fréquentation d’un SG de qualité élevée est associée à de meilleurs performances cognitives, ce qui expliquait les effets supérieurs observés dans la vague de recherche précédente (Burchinal *et al.*, 1989; Melhuish *et al.*, 1990; O’Connell et Farran, 1982; Robert *et al.*, 1989).

Le troisième courant de recherche, débutant à la fin des années 1990, s’est intéressé à l’influence conjointe de la famille de l’enfant et du SG qu’il fréquente sur son développement (Galinsky *et al.*, 1994a, 1994b; NICHD Early Child Care Research Network, 1997, 1998). Il est possible d’illustrer cette vague de recherche par la question suivante: *comment la qualité du service de garde conjuguée à certaines caractéristiques familiales influence-t-elle le développement de l’enfant?* Les résultats de ce courant indiquent qu’il y aurait une relation entre le niveau de qualité du SG et le statut socioéconomique de la famille. Les enfants de milieux socioéconomiques défavorisés qui fréquentent des SG de qualité élevée obtiennent de meilleurs scores aux mesures de développement que ceux qui fréquentent des SG de moindre qualité (Jacob, 2009; McCartney *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2000; O’Brien Caughy, DiPietro et Strobino, 1994; Romano, Kohen et Findlay, 2010). Ces données expliqueraient pourquoi les études publiées dans les années 1990 rapportaient que les enfants de milieux socioéconomiques favorisés seraient moins touchés par la fréquentation d’un SG, qu’elle soit de bonne ou de faible qualité (Gore et Eckenrode, 1994; Rutter et Rutter, 1992).

En somme, les SG poursuivent l’objectif de favoriser le développement optimal des enfants. Les recherches des dernières vagues ont indiqué que cet objectif serait plus aisément atteignable lorsque des niveaux élevés de qualité sont observés. Dans une optique d’égalité des chances, la fréquentation de services de garde de qualité pourrait diminuer l’influence de facteur de risque sur le développement des enfants qui sont exposés à des conditions moins favorables dans leur environnement familial. Mais, à ce jour, qu’en sait-on vraiment? Cette publication vise à présenter les connaissances les plus récentes sur cette question, qui demeure encore présente aujourd’hui.

6. LA STRUCTURE DE L'OUVRAGE

Dans le présent ouvrage, nous répondons à cette question en abordant chacune des dimensions du développement de l'enfant. Autrement dit, chaque chapitre traite d'une dimension développementale, ou d'une composante particulière de cette dimension ayant fait l'objet de la majorité des études sur le sujet au cours des dernières années. On examine ensuite cette question sous différents angles par le biais de synthèses des connaissances sur les liens entre la fréquentation d'un service de garde et la dimension faisant l'objet du chapitre. Les résultats des articles recensés de chacun des chapitres de l'ouvrage sont présentés dans les tableaux synthèse (voir l'annexe à la fin de l'introduction pour la légende permettant d'interpréter ces tableaux).

Dans le chapitre 1, Bigras, Lemire et Tremblay décrivent d'abord la dimension cognitive et son importance dans le développement global de l'enfant. Elles y présentent aussi certaines des composantes du développement cognitif afin de bien comprendre les notions sous-jacentes mesurées dans les études recensées sur le développement cognitif dans la toute dernière partie du chapitre. Elles font ensuite une brève présentation de certains instruments utilisés en recherche pour mesurer la dimension cognitive, ce qui permet une mise en contexte des résultats qui suivent. Par la suite, elles analysent les écrits ayant pour thème la fréquentation des SG et le développement cognitif publiés entre 2000 et 2010 sous l'angle des questions suivantes: 1) L'expérience en service de garde peut-elle compenser les effets négatifs sur le développement cognitif des conditions de vie des enfants issus de milieux vulnérables? 2) La qualité éducative du service de garde modère-t-elle la relation entre l'expérience de garde et le développement cognitif des enfants? 3) La durée de fréquentation et l'âge d'entrée des enfants en service de garde important-ils? 4) Les effets positifs notés dans les études recensées sur le développement cognitif persistent-ils au fil du temps? Elles terminent par une synthèse des études actuelles et proposent des avenues de recherche concernant le développement cognitif pendant la période de la petite enfance.

Au chapitre 2, Blain-Brière, Bouchard, Éryasa et Boucher abordent ensuite la dimension langagière et proposent de répondre aux deux questions suivantes: 1) Dans quelle mesure les SGÉ influencent-ils le développement langagier des enfants de 0 à 6 ans? 2) Quels sont les aspects de l'expérience en SGÉ qui influencent le langage des enfants? Plus précisément, elles décrivent le langage, ses différentes composantes et les façons de les évaluer. Le développement du langage pendant la petite enfance et les facteurs qui en influencent le développement sont

également exposés. Elles terminent par un sommaire des connaissances portant sur les effets de l'expérience de garde sur le langage de l'enfant en raison du type, de la quantité et de la qualité de la fréquentation.

Dans le chapitre 3, Tardif, avec la collaboration de Lemay, analyse une composante importante de la dimension affective en présentant d'emblée la définition, les mesures et l'évolution de l'attachement, afin de bien comprendre les concepts abordés dans la recension des écrits. L'auteure propose ensuite un aperçu des études ayant porté sur les effets liés à la fréquentation d'un service de garde sur l'attachement mère-enfant. Elle y traite aussi du rôle de l'éducatrice pour faciliter l'attachement mère-enfant. Enfin, elle soulève la question de la relation éducatrice-enfant de même que les stratégies qu'elle peut employer afin de maintenir ou d'augmenter la sécurité de l'attachement des enfants qui fréquentent un service de garde.

Le chapitre 4 porte, quant à lui, sur une composante particulièrement étudiée de la dimension socioémotionnelle. En effet, Lemay et Coutu tentent d'y cerner la problématique des comportements susceptibles d'entraver le développement de l'enfant et de nuire à son adaptation dans le service de garde. Après une définition des difficultés comportementales en bas âge, ils identifient les conditions associées à leur manifestation ainsi que leurs répercussions possibles sur le développement ultérieur. Ils terminent par une synthèse des connaissances issues de la recherche au sujet des difficultés comportementales en SGÉ, et ce, en fonction de deux angles d'approche : 1) les connaissances sur les effets de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements des enfants; et 2) les connaissances sur les stratégies de prévention et d'intervention éprouvées dans le contexte des milieux éducatifs préscolaires.

Enfin, au chapitre 5, Bigras, Lemay, Cadoret et Jacques présentent le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde. Elles y définissent le développement physique et moteur et son évolution pendant la petite enfance. Elles abordent ensuite les composantes du développement physique et moteur, les facteurs qui en affectent le développement ainsi que certains instruments utilisés en recherche pour les mesurer. La seconde partie recense les études qui traitent du développement physique et moteur des enfants fréquentant les services de garde. D'entrée de jeu, afin de bien comprendre la signification des résultats présentés dans la recension qui s'ensuit, on présente certaines normes d'activité physique pour les enfants de moins de 5 ans. Puis, on recense les études ayant été effectuées entre 2000 et 2010 afin de répondre aux questions suivantes : 1) Quels sont les effets de la qualité sur la composante physique et motrice du développement pendant la petite enfance? 2) Quels sont les effets de la quantité et

du type de service de garde sur la composante physique et motrice du développement pendant la petite enfance? 3) Quels autres facteurs sont associés à l'activité physique en service de garde? Le chapitre se termine par une conclusion qui intègre des recommandations pour les décideurs et les milieux de pratique de même que pour les futures recherches du domaine.

Nous terminons par une synthèse des principaux constats tirés de cet ouvrage, de leur portée, ainsi que des avenues de recherche à explorer. De plus, nous toucherons aux questions non résolues et émergentes dans l'étude de l'influence des services de garde. En bref, l'objectif de ce livre est avant tout d'informer et de contribuer à la formation du lecteur avisé sur le sujet du développement des enfants qui fréquentent les services de garde, et ce, à l'aide des écrits ayant été publiés au cours de la première décennie du XXI^e siècle. Il est le fruit d'une étroite collaboration entre plusieurs experts du domaine et se veut aussi un hommage aux chercheurs et aux auteurs qui en ont inspiré la rédaction, de même qu'une reconnaissance de leur formidable travail. Le lecteur y trouvera une analyse critique des écrits empiriques, mais aussi de l'information de pointe sur les plus récentes études qui permettront, nous le souhaitons, de rétablir les faits concernant la réelle contribution des SGÉ au développement de l'enfant. En effet, en y relevant les conditions dans lesquelles les SGÉ peuvent exercer une influence sur le développement de l'enfant, nous souhaitons préciser certaines affirmations qui manquaient de nuance tant sur le plan des sources que sur celui de la rigueur des analyses réalisées et qui, malheureusement, ont contribué à accroître les préjugés de la population à l'égard de ces services. Enfin, cette synthèse des connaissances permettra de proposer des changements concrets, mais aussi de faire des recommandations qui, nous l'espérons, pourront influencer les décideurs concernant cet environnement éducatif que plus des deux tiers des jeunes enfants fréquenteront au cours de leur vie.

ANNEXE

Légende pour comprendre les symboles de l'ensemble des tableaux

Auteurs	auteurs de l'article, du livre, du chapitre, etc., consulté
N ^{bre}	nombre de participants impliqués dans l'étude
Âge	âge des participants de l'étude
Instruments	instruments utilisés pour mesurer la variable dépendante (définitions des acronymes en bas de page)
Variables	variable dépendante mesurée
Résultats	effets des modalités des variables indépendantes sur la variable dépendante présentée
>	la modalité de gauche donne un niveau plus élevé de la variable dépendante que celle de droite
<	la modalité de gauche donne un niveau plus faible de la variable dépendante que la modalité de droite
=	la modalité de gauche et la modalité de droite donnent un niveau équivalent de la variable dépendante
→	les modalités de la variable indépendante prédisent la variable dépendante
≠	la variable indépendante n'est pas associée à la variable dépendante

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables	Résultats	Comprendre ainsi...
ABCD et al. (2000)	10 000	20	CBCL ¹	Anxiété de garde	Service de garde parentale	Scores anxiété au CBCL VI _{gauche} supérieurs (>)VI _{droite} . P. ex. Les enfants en service de garde ont des scores supérieurs (>) d'anxiété à ceux sous la garde parentale.
				≠	Quantité	Scores anxiété au CBCL ne varient pas (≠) selon la VI. P. ex. L'anxiété ne varient pas (≠) selon la quantité de garde.
				→	Genre	Scores anxiété au CBCL prédit par (→) VI. P. ex. Le score d'anxiété est prédit (→) par le genre des enfants.

1. CBCL = Child Behavior Checklist.

RÉFÉRENCES

- ANDERSSON, B. (1989). « Effect of public day-care: A longitudinal study », *Child Development*, 60(4), p. 857-866.
- BARGLOW, P., VAUHN, B.E. et MOLITOR, N. (1987). « Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low-risk sample », *Child Development*, 58(4), p. 945-954.
- BATES, J.E. et al. (1994). « Child care history and kindergarten adjustment », *Developmental Psychology*, 30(5), p. 690-700.
- BAYDAR, N. et BROOKS-GUNN, J. (1991). « Effects of maternal employment and behavioral outcomes: Evidences from the children of the National Longitudinal Survey of Youth », *Developmental Psychology*, 27(6), p. 932-945.
- BELSKY, J. (1980). « Futures directions for day care research: An ecological analysis », *Child Care Quarterly*, 9(2), p. 82-99.
- BELSKY, J. et EGGEBEEN, D. (1991). « Early and extensive maternal employment and young children's socioemotional development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth », *Journal of Marriage and the Family*, 53(4), p. 1083-1110.
- BELSKY, J. et ROVINE, M. (1988). « Nonmaternal care in the first year of life and infant-parent attachment security », *Child Development*, 59(1), p. 157-167.
- BELSKY, J. et al. (2007). « Are there long-term effects of early child care? », *Child Development*, 78(2), p. 681-701.
- BIGRAS, N. et GINGRAS, L. (2011). « Que préfèrent les parents pour la garde régulière de jeunes enfants? Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde », *Portrait québécois et régional*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 221-243.
- BIGRAS, N. et al. (2010). « A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services », *Child and Youth Care Forum*, 39(3), p. 129-150.
- BORGE, A.I.H. et MELHUISH, E.C. (1995). « A longitudinal study of childhood behaviour problems, maternal employment, and day care in a rural Norwegian community », *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), p. 23-42.
- BURCHINAL, M.R., LEE, M. et RAMEY, C.T. (1989). « Type of day-care and preschool intellectual development in disadvantaged children », *Child Development*, 60(1), p. 128-137.
- BURCHINAL, M.R. et al. (2010). « Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs », *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p. 166-176.
- BURCHINAL, M.R. et al. (1996). « Quality of center child care and infant cognitive and language development », *Child Development*, 67(2), p. 606-620.
- CAPIZZANO, J. et ADAMS, G. (2003). « Children in low-income families are less likely to be in center-based child care », *Snapshots of America's Families*, 16, <<http://www.urban.org/url.cfm?ID=310923>>, consulté le 10 janvier 2006.
- CLARKE-STEWART, K.A. (1987). « Does day care affect development? », *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 9(2-3), p. 67-79.
- CLARKE-STEWART, K.A. (1989). « Infant day care: Maligned or malignant? », *American Psychologist*, 44(2), p. 266-273.

- CLARKE-STEWART, K.A., FOX, N. et FEIN, G.G. (1987). «The "effects of infant day care reconsidered" reconsidered: Risks for parents, children, and researchers», dans Anonymous (dir.), *Infant Day Care: The Current Debate*, Norwood, Ablex Publishing, p. 61-86.
- CLEVELAND, G. *et al.* (2008). «New evidence about child care in Canada. Use patterns, affordability and quality», *IRPP Choices*, 14(2).
- CROCKENBERG, S.C. et LEERKES, E.M. (2005). «Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 ½ years», *Infant Behavior & Development*, 28(1), p. 20-35.
- CRYER, D. *et al.* (1999). «Predicting process quality from structural quality in pre-school programs: A cross-country comparison», *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), p. 339-361.
- DOHERTY, G. *et al.* (2006). «Predictors of quality in family child care», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 296-312.
- DROUIN, C. *et al.* (2004). «Grandir en qualité 2003», *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Gouvernement du Québec.
- DUNN, L. et KONTOS, S. (1997). «What have we learned about developmentally appropriate practice?», *Young Children*, 52(5), p. 4-13.
- EARLY, D.M. et BURCHINAL, M.R. (2001). «Early childhood care: Relations with family characteristics and preferred care characteristics», *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), p. 475-497.
- EREL, O., OBERMAN, Y. et YIRMIYA, N. (2000). «Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development», *Psychological Bulletin*, 126(5), p. 727-747.
- FERRAO, V. et WILLIAMS, C. (2010). «Femmes au Canada: rapport statistique fondé sur le sexe», 6^e éd., Ottawa, Statistique Canada, n° 89-503-X au catalogue.
- FIELDS, T. (1991). «Quality infant day-care and grade school behavior and performance», *Child Development*, 62(4), p. 863-870.
- GALINSKY, E. *et al.* (1994a). *The Study of Children in Family Child Care and Relative Care*, New York, Families and Work Institute.
- GALINSKY, E. *et al.* (1994b). «The study of children in family child care and relative care: Key findings and policy recommendations», *Young Children*, 50(1), p. 58-61.
- GAMBLE, T.J. et ZIGLER, E. (1986). «Effects of infant day care: Another look at the evidence», *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(1), p. 26-42.
- GINGRAS, L., AUDET, N. et NANHOU, V. (2011). «Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009», *Portrait québécois et régional*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- GODBOUT, L. et ST-CERNY, S. (2008). *Le Québec, un paradis pour les familles? Regards sur la famille et la fiscalité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GOELMAN, H. *et al.* (2006). «Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 280-295.
- GORE, S. et ECKENRODE, J. (1994). «Context and process in research on risk and resilience», dans M. Rutter *et al.* (dir.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 19-63.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Québec, Les Publications du Québec.

- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*, Québec, Les Publications du Québec.
- HASKINS, R. (1985). «Public school aggression among children with varying day-care experience», *Child Development*, 56(3), p. 689-703.
- HOWES, C. (1990). «Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten?», *Developmental Psychology*, 26(2), p. 292-303.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2009). *Taux d'activité des femmes, personne de référence ou conjointe, de 25 à 54 ans selon la présence d'enfants et l'âge du plus jeune enfant*, Québec, Ontario et Canada, 1976-2008, <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/tendances_travail/tab_web_fam_tab_8.htm>, consulté le 28 novembre 2011.
- JACOB, J.I. (2009). «The socioemotional effects of nonmaternal childcare on children in the USA: A critical review of recent studies», *Early Child Development and Care*, 179(5), p. 559-570.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005). «La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde», *IRPP Choix*, 11(4).
- LI-GRINING, C.P. et COLEY, R.L. (2006). «Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), p. 125-141.
- MCCAIN, M.N., MUSTARD, J.F. et SHANKER, S. (2007). *Early Years Study - 2. Putting Science Into Action*, Toronto, Council for Early Child Development.
- MCCARTNEY, K. (2004). *Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, <<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/McCartneyFRxp.pdf>>, consulté le 30 septembre 2008.
- MCCARTNEY, K. et GALANOPOULOS, A. (1988). «Child care attachment: A new frontier the second time around», *American Journal of Orthopsychiatry*, 58(1), p. 16-24.
- MCCARTNEY, K. et MARSHALL, N. (1989). «The development of child care research», *Youth Services Newsletter*, 12(4), p. 14-15.
- MCCARTNEY, K. et al. (1981). «Environmental differences among day care centers and their effects on children's level of intellectual, language and social development», dans E.F. Zigler et E.W. Gordon (dir.), *Day Care: Scientific and Social Policy Issues*, Boston, Auburn House Publishing Company.
- MCCARTNEY, K. et al. (2007). «Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), p. 411-426.
- MCCARTNEY, K. et al. (2010). «Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior», *Developmental Psychology*, 46(1), p. 1-17.
- MELHUISS, E.C., LLOYD, E., MARTIN, S. et MOONEY, A. (1990). «Type of child care at 18 months: II. Relations with cognitive and language development», *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 31(6), p. 861-870.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE et DES AÎNÉS - MFA (2011). *Places en services de garde*, <<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx>>, consulté le 6 décembre 2011

- MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale. Les enfants au cœur de nos choix*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOORE, B.F., SNOW, C.W. et PETEAT, G.M. (1988). « Effects of variant types of child care experiences on the adaptive behavior of kindergarten children », *American Journal of Orthopsychiatry*, 58(2), p. 297-303.
- MOSS, P., DAHLBERG, G. et PENCE, A. (2000). « Getting beyond the problem with quality », *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), p. 103-115.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1997). « Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants », *Journal of Marriage and the Family*, 59(2), p. 389-408.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1998). « Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care? », *Developmental Psychology*, 34(5), p. 1119-1128.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000). « Interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months », *Applied Developmental Science*, 6(3), p. 154-156.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK et DUNCAN, G.J. (2003). « Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development », *Child Development*, 74(5), p. 1454-1475.
- O'BRIEN CAUGHY, M., DIPIETRO, J.A. et STROBINO, M. (1994). « Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children », *Child Development*, 65(2), p. 457-471.
- O'CONNELL, J.C. et FARRAN, D.C. (1982). « Effects of day-care experience on the use of intentional communicative behaviors in a sample of socioeconomically depressed infants », *Developmental Psychology*, 18(1), p. 22-29.
- PEYTON, V. et al. (2001). « Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality, and satisfaction », *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), p. 191-208.
- PHILLIPS, D. et HOWES, C. (1987). « Indicators of quality in child care: Review of research », dans D. Phillips (dir.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Rapport de recherche, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children, p. 1-19.
- PHILLIPS, D., MCCARTNEY, K. et SUSSMAN, A. (2006). « Child care and early development », dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, Malden, Blackwell Publishing, p. 471-489.
- PHILLIPS, D., SCARR, S. et MCCARTNEY, K. (1987). « Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda study », dans D. Phillips (dir.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children, p. 43-56.
- PHILLIPS, D. et al. (1987). « Selective review of infant day care research: A cause for concern! », *Zero to Three*, 7, p. 18-21.
- PIAGET, J. (1970). « Piaget's theory », dans P.H. Mussen (dir.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3^e éd., New York, Wiley, p. 703-732.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. (1971). *Psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », n° 369.

- PIERREHUMBERT, B. *et al.* (2002). «Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome», *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), p. 385-396.
- PLUESS, M. *et* BELSKY, J. (2009). «Differential susceptibility to rearing experience: The case of childcare», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), p. 396-404.
- PLUESS, M. *et* BELSKY, J. (2010). «Differential susceptibility to parenting and quality child care», *Developmental Psychology*, 46(2), p. 379-390.
- PRODROMIDIS, M. *et al.* (1995). «Aggression and noncompliance among Swedish children in centre-based care, family day care, and home care», *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), p. 43-62.
- PUNGELLO, E.P. *et* KURTZ-COSTES, B. (1999). «Why and how working women choose child care: A review with a focus on infancy», *Developmental Review*, 19(1), p. 31-96.
- ROBERT, J.E. *et al.* (1989). «Language skills of children with different preschool experiences», *Journal of Speech and Hearing Research*, 32(4), p. 773-786.
- ROMANO, E., KOHEN, D. *et* FINDLAY, L.C. (2010). «Associations among child care, family, and behavior outcomes in a nation-wide sample of preschool-aged children», *International Journal of Behavioral Development*, 34(5), p. 427-440.
- ROSENTHAL, M.K. (1999). «Out-of-home child care research: A cultural perspective», *International Journal of Behavioral Development*, 23(2), p. 477-518.
- RUBENSTEIN, J.L. *et* HOWES, C. (1979). «Caregiving and infant behavior in day care and in homes», *Developmental Psychology*, 15(1), p. 1-24.
- RUBENSTEIN, J.L., HOWES, C. *et* BOYLE, P. (1981). «A two year follow-up of infants in community infant day care», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), p. 209-218.
- RUTTER, M. *et* RUTTER, M. (1992). *Developing Minds*, Londres, Penguin Press.
- SCHWARTZ, P. (1983). «Length of day-care attendance and attachment behavior in eighteen-month-old infants», *Child Development*, 54, p. 1073-1078.
- SCHWEINHART, L. *et* WEIKART, D.P. (1993a). *High Quality Preschool Program Found to Improve Adults Status*, Ypsilanti, High-Scope Educational Research Foundation.
- SCHWEINHART, L. *et* WEIKART, D.P. (1993b). *Preschool Child-initiated Learning found to Help Prevent Later Problems*, Ypsilanti, High-Scope Educational Research Foundation.
- SCHWEINHART, L. *et al.* (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*, Ypsilanti, High/Scope Press.
- SHERIDAN, S. (2009). «Discerning pedagogical quality in preschool», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), p. 245-261.
- TOUT, K., ZASLOW, M. *et* BERRY, D. (2006). «Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings», dans M. Zaslow *et* I. Martinez-Beck (dir.), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- TRAN, H. *et* WEINRAUB, M. (2006). «Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life», *Developmental Psychology*, 42(3), p. 566-582.
- VANDELL, D.L. *et* CORASANTI, M.A. (1988). *Variations in Early Child Care: Do They Predict Subsequent Social, Emotional, and Cognitive Differences?*, Dallas, University of Texas at Dallas.

- VAUGHN, B.E., DEANE, K.E. et WATERS, E. (1985). «The impact of out-of-home care on child-mother attachment quality: Another look at some enduring questions», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), p. 110-135.
- VOTRUBA-DRZAL, E. et al. (2010). «Child care and the development of behavior problems among economically disadvantaged children in middle childhood», *Child Development*, 81(5), p. 1460-1474.
- VYGOTSKI, L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La dispute.
- WHITEBOOK, M. et al. (2004). *Two Years in Early Care and Education: A Community Portrait of Workforce and Stability*, Berkeley, Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.
- ZASLOW, M.J. (1991). «Variation in child care quality and its implications for children», *Journal of Social Issues*, 47(2), p. 125-138.

Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde

Nathalie Bigras, Ph. D.

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Julie Lemire, M. A.

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Mélissa Tremblay, doctorante en psychologie

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal



Depuis déjà plus de quarante ans, les chercheurs se questionnent sur les effets des services de garde (SG) sur le développement cognitif des enfants qui les fréquentent. Comme l'ont abordé Bigras et Lemay dans l'introduction de cet ouvrage, les études sur les effets de la fréquentation des SG ont d'abord porté sur l'attachement de l'enfant (voir le chapitre de Tardif pour cet historique particulier). Ce n'est que plus tard que les experts du domaine ont relevé que les SG pouvaient avoir des effets positifs sur le développement cognitif des enfants. Ces premières études s'appuyaient en bonne partie sur des recherches démontrant l'importance de déployer des efforts pour, d'une part, atténuer les facteurs de risque les plus susceptibles de compromettre le développement des enfants et, d'autre part, accroître les facteurs de protection qui sont reconnus pour assurer le bon fonctionnement de celui-ci (Appleyard *et al.*, 2005; Hubbs-Tait *et al.*, 2002; Middlemiss, 2005). Parmi ces travaux de recherche, on retrouve le *Perry Preschool Project* qui est, sans aucun doute, l'étude évaluative longitudinale la plus souvent citée par les experts (Chambers, Cheung et Slavin, 2006). Ce projet a donné naissance au programme *High/Scope*, qui est largement implanté aux États-Unis et qui a servi de modèle à bon nombre de programmes éducatifs. Schweinhart et ses collègues (2005) rapportent qu'à l'âge de 40 ans, les adultes ayant expérimenté ce programme étant enfants sont moins dépendants des services sociaux, vivent moins de démêlés avec la justice et présentent un taux d'emploi supérieur aux adultes issus de milieux similaires, mais qui n'ont pas expérimenté ce programme pendant leur enfance.

Depuis ces premières études évaluatives de projets d'intervention ciblant les enfants issus de milieux défavorisés, une quantité phénoménale de recherches, de synthèses et de méta-analyses ont été publiées sur le développement cognitif des enfants qui fréquentent les SG pendant la petite enfance (Anderson *et al.*, 2003; Barnett, 1995; Belsky, 2006; Burger, 2010; Camilli *et al.*, 2010; Gomby *et al.*, 1995; Karoly, Kilburn et Cannon, 2005; Lamb, 2000; Vandell, 2004). Nombre d'entre elles font état de résultats positifs, particulièrement pour les enfants issus de milieux défavorisés (Anderson *et al.*, 2003; Barnett, 1995; Belsky, 2006). Certains remettent toutefois en question la pertinence de la fréquentation des SG, précisément pour les enfants caucasiens issus de milieux aisés (Currie, 2001), alors que d'autres ne rapportent aucune ou très peu de différences pour les enfants qui fréquentent ces services (Burger, 2010; Erel, Oberman et Yirmiya, 2000). Bien que ces études aient été menées de manière rigoureuse et qu'elles aient porté sur des échantillons représentatifs de diverses populations partout dans le monde, elles présentent une limite considérable. En fait, les recensions ont couvert des études publiées avant les années 1990 ou 2000, périodes pendant lesquelles on contrôlait peu pour certaines variables importantes, notamment pour la qualité éducative des SG observés.

Ce chapitre vise à présenter les données disponibles sur le développement cognitif des enfants qui fréquentent les SG pendant la petite enfance, en analysant des études ayant été publiées au cours de la dernière décennie (soit entre 2000 et 2010). Nous souhaitons, par cette publication, contribuer aux écrits du domaine et ainsi mieux faire ressortir un état des connaissances récentes sur les effets des SG sur le développement cognitif des enfants. Ce chapitre se divise en quatre sections distinctes et complémentaires. Dans un premier temps, nous décrivons la dimension cognitive et son importance dans le développement global de l'enfant. Plus précisément, dans cette première section, nous définissons la sphère cognitive au regard du programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007). Nous présentons aussi certaines des composantes du développement cognitif, soit la conceptualisation, la mémoire, le raisonnement et les fonctions exécutives. Cette section est essentielle pour bien comprendre les notions sous-jacentes mesurées dans les études recensées sur le développement cognitif (dernière partie du chapitre). Elle se justifie aussi par l'absence d'écrits en français et adaptés au contexte québécois concernant ces notions théoriques fondamentales liées au développement cognitif des enfants de moins de 5 ans. Par la suite, nous abordons brièvement les principales approches théoriques qui influencent notre conception des plus récentes données portant sur le développement cognitif des enfants en contexte de service de garde éducatif (SGÉ). De plus, nous exposons sommairement les modèles de Piaget, de Vygotski et de Sameroff, théories qui permettent de mettre en lumière les résultats de recherche présentés. Enfin, nous concluons cette première partie en présentant quatre instruments d'évaluation utilisés pour mesurer le développement cognitif des enfants (*BSID*: Bayley, 1969; 1993; 2006; *WPPSI*: Wechsler, 1967; 1989; 2002; *BBCS*: Bracken, 1984; 1998; 2007; *WJ*: Woodcock et Johnson, 1977; 1989; 2001). Ces instruments sont parmi les plus utilisés dans les recherches portant sur le développement cognitif des enfants durant la période de la petite enfance.

La deuxième section du chapitre dresse un portrait de l'avancement des connaissances au cours de la dernière décennie au sujet du développement cognitif des enfants qui ont fréquenté les SGÉ pendant la petite enfance. Nous visons à répondre à quatre questions fondamentales sur le sujet: 1) L'expérience en SG peut-elle compenser les effets négatifs des conditions de vie des enfants issus de milieux vulnérables? 2) La qualité éducative du SG modère-t-elle la relation entre l'expérience de garde et le développement cognitif des enfants? 3) La durée de fréquentation et l'âge d'entrée des enfants en SG important-ils? 4) Les effets positifs notés dans les études recensées sur le développement cognitif persistent-ils au fil du temps?

Nous concluons ce chapitre par une synthèse des études actuelles où nous proposons de futures avenues de recherche concernant le développement cognitif des enfants fréquentant les SG pendant la petite enfance.

1. QU'EST-CE QUE LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ?

Qu'est-ce que le développement cognitif? Quel est son rôle dans le développement global de l'enfant? Pourquoi l'étudier en relation avec la fréquentation d'un SG? Voilà quelques questions auxquelles cette section du chapitre tente de répondre.

1.1. Une définition du développement cognitif

Le développement global de l'enfant concerne les changements qui se produisent à travers le temps (Overton, 1998; 2002). On y distingue les variations interindividuelles (comparaison des différences entre les enfants du même âge) et intra-individuelles (comparaison des différences chez un même individu au fil de sa propre évolution), ainsi que des transformations qualitatives (p. ex. les enfants d'âge préscolaire sont capables d'inventer des histoires, alors que les plus jeunes n'ont pas acquis cette capacité) et quantitatives (p. ex. l'enfant de deux ans possède un plus grand registre de vocabulaire que celui d'un an) quant aux connaissances, aux capacités et aux comportements des enfants (Valsiner, 1998).

Le **développement cognitif** se réfère au processus de développement d'un ensemble de capacités et de connaissances précises liées à l'organisation de la pensée (Gaux et Boujon, 2007). L'enfant acquiert progressivement des connaissances qui lui permettent de s'adapter à son environnement et d'en venir à mieux comprendre le monde qui l'entoure. Ces connaissances se présentent d'abord sous forme de relations causales. L'enfant apprend qu'il existe des relations entre les objets, les événements et les gestes qu'il pose. L'observation de ces relations lui permet graduellement d'identifier, de classer et d'organiser ces expériences. Il s'agit des premiers balbutiements de la compréhension des concepts et de leur catégorisation. Pour soutenir l'émergence de la conceptualisation, les adultes ont la responsabilité de procurer à l'enfant un environnement physique et social qu'il peut maîtriser et explorer en sécurité. À ce sujet, le programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007) rappelle que :

[...] la dimension cognitive se développe aussi grâce aux interactions de l'enfant avec les personnes et les objets de son environnement, d'où l'importance que son milieu de vie soit stimulant. On trouve idéalement dans cet environnement du matériel et des jeux qui rejoignent ses goûts, qui l'amènent à découvrir, à expérimenter et à persévérer pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés (p. 27).

Cette conception du développement cognitif s'inspire grandement des écrits de Piaget (1970) qui seront abordés dans la section consacrée aux modèles théoriques. Soulignons que cette approche du développement cognitif est largement utilisée et répandue en éducation à la petite enfance; elle a mené au développement de pratiques éducatives qui insistent sur l'importance des stimulations fournies à l'enfant. Offrir des stimulations apparaît fondamental, dans la mesure où les adultes valorisent l'engagement actif de l'enfant dans son propre développement. En fait, au cours de leurs premiers mois de vie, les enfants présentent une grande plasticité cérébrale ou neurologique et les capacités qu'ils démontrent subséquemment varient en fonction des expériences offertes à ce moment de croissance rapide ainsi que de leur tempérament (Cadoret, Bouchard et Cantin, 2011). Conséquemment, il semble que l'approche à privilégier par le personnel éducateur en SG soit de fournir aux enfants des stimulations qui tiennent compte de cette plasticité cérébrale (plutôt que de se concentrer uniquement sur les capacités innées de ceux-ci) et, puisque chaque enfant est unique, de personnaliser l'approche à chacun des enfants pour favoriser son apprentissage. À ce sujet, Lemelin et ses collaborateurs (2007) ont réussi à quantifier la contribution de facteurs génétiques et environnementaux pour la préparation à l'école en comparant les résultats aux tests de maturité scolaire cognitive de 840 jumeaux monozygotes et dizygotes. Leurs résultats suggèrent que les habiletés liées à la maturité scolaire cognitive, telles qu'elles sont estimées par le test du *Lollipop* (Chew, 1989), sont déterminées à 29 % par des facteurs génétiques; la variation restante dans les scores étant attribuable aux autres facteurs de l'environnement des enfants.

Par ailleurs, Tayler et Nuria (2007) soulignent l'importance des expériences vécues par les enfants ainsi que de leur environnement dans leurs apprentissages et dans leur développement en général. Ils rappellent, à l'instar de plusieurs (Davies, 2002; Sylva *et al.*, 2004; Thorpe *et al.*, 2004), que «les deux premières années sont considérées comme très sensibles pour la création de réseaux neuronaux dédiés à l'attention, la perception, la mémoire, le contrôle moteur, la régulation des émotions, ainsi qu'au langage et à la capacité à établir des relations» (Taylor et Nuria, 2007, p. 182). Ces constats soulignent le rôle prépondérant de l'environnement physique et social dans le développement cognitif

chez l'enfant. En outre, les expériences procurées par les adultes (par exemple, les parents et le personnel éducateur) soutiennent ainsi le déploiement de connexions neuronales essentielles aux apprentissages ultérieurs. C'est ce que le programme éducatif suggère: l'enfant se développe grâce à ses interactions bidirectionnelles avec son environnement. La section suivante présente un aperçu des principales composantes du fonctionnement cognitif et des actions à mettre en place pour en favoriser l'évolution.

1.2. Les composantes du développement cognitif

1.2.1. La conceptualisation

Les concepts sont des représentations mentales qui correspondent aux catégories perceptives des objets ou des individus considérés équivalents d'un certain point de vue (Neisser, 1987, cité par Bonthoux et Blaye, 2007). Selon Gelman (2006), les concepts seraient les fondations de la pensée. Cette auteure rapporte qu'à la base, la conceptualisation s'effectuerait en passant progressivement du point de vue de l'enfant à celui de l'adulte, soit du perceptuel au conceptuel (Bruner, Olver et Greenfield, 1966), du concret à l'abstrait (Piaget, 1977) et du général au particulier (pensée inductive; Quine, 1977). Ainsi, les expériences concrètes et répétées d'interaction avec l'environnement physique et social permettraient aux enfants de développer graduellement leurs connaissances des objets et d'utiliser trois grands types de catégories de représentations mentales, telles qu'elles sont déterminées par Bonthoux et Blaye (2007). D'abord, les catégories *perceptives*, qui renvoient à des regroupements selon l'apparence (forme, couleur ou parties communes). En deuxième lieu, les catégories *taxonomiques*, constituées de regroupements d'objets partageant des propriétés communes (nom, fonction, propriétés internes). En troisième lieu, des catégories *thématiques*, composées de regroupements d'objets hétérogènes liés par leur appartenance à une scène ou à un événement habituel (p. ex. l'ameublement d'une chambre à coucher).

Ainsi, grâce à cette capacité cognitive de catégorisation, les très jeunes enfants développeraient peu à peu leur capacité d'abstraction. De surcroît, le processus de catégorisation conduirait l'enfant à traiter de la même façon divers objets, lui permettant ainsi de dépasser les spécificités de chacun au profit de sa catégorie générale (Bonthoux et Blaye, 2007). Cette capacité cognitive de catégoriser serait en lien avec un meilleur traitement de l'information. En reconnaissant qu'un élément appartient à une catégorie (ou à un concept), l'enfant pourrait plus aisément inférer sur les propriétés de cet élément et traiter les informa-

tions qui y sont reliées. Par exemple, savoir qu'un animal est un chat permet de prédire qu'il est susceptible de griffer; savoir qu'un animal possède une caractéristique de la catégorie plus spécifique « chat » (p. ex. miauler) permet de le considérer comme un chat. La catégorisation réduit ainsi l'effort cognitif en se représentant des aspects du monde d'une manière plus précise et donc plus rapide. Toutefois, cette capacité serait dépendante de la capacité de flexibilité catégorielle, c'est-à-dire la connaissance de plusieurs représentations catégorielles pour un même objet. Ainsi, pour reprendre l'exemple d'un chat, ou plus précisément d'un chat noir, on peut classer celui-ci selon son appartenance à une catégorie générale (animal, catégorie taxonomique), selon sa couleur (noir, catégorie perceptive), ou selon son appartenance à une scène connue (fête d'Halloween, catégorie thématique). Cette capacité de passer d'un critère à l'autre pour catégoriser un objet se développerait plus tard chez l'enfant, soit entre l'âge de 5 à 8 ans. Nous y reviendrons dans la section consacrée aux fonctions exécutives.

Au plan des applications pratiques, Gelman (2006) suggère que le développement conceptuel serait fortement influencé par les expériences précoces réalisées par les enfants. Ces expériences joueraient un rôle fondamental dans leurs apprentissages de nouveaux concepts ainsi que sur l'organisation de leurs connaissances. À cet effet, les études qui portent sur des enfants experts (p. ex. les spécialistes des dinosaures) indiquent que l'acquisition de ces connaissances spécialisées influencerait positivement leurs processus cognitifs. Ces enfants organiseraient l'information dans un réseau de concepts hiérarchiques qui leur permettrait de faire des inférences inductives plus aisément (Chi, Hutchinson et Robin, 1989; Chi et Koeske, 1983; Gobbo et Chi, 1986). De plus, les enfants ayant développé ce type d'expertise seraient avantagés sur le plan de leurs capacités d'organisation de la mémoire et de leurs habiletés de résolution de problèmes (Chi, Hutchinson et Robin, 1989; Gobbo et Chi, 1986). Ainsi, lorsqu'on permet aux enfants de manipuler et d'explorer plusieurs catégories d'objets et de les organiser dans de nouvelles catégories, ils augmenteraient leur registre de catégories, de même que l'efficacité de l'organisation en mémoire de celles-ci. On comprend ici aisément que la possibilité pour le très jeune enfant (avant deux ans) de voir, toucher et manipuler divers objets issus de plusieurs catégories (perceptives, taxonomiques et thématiques) lui permette d'acquérir de nouvelles connaissances sur ces objets et, ultimement, d'interpréter ses expériences en relation avec ces objets et les concepts leur étant associés.

Par ailleurs, l'accroissement du registre des concepts ainsi que leur catégorisation de plus en plus flexible permettraient aussi aux jeunes enfants d'augmenter leurs capacités de raisonnement causal. En effet, l'enfant a la possibilité de développer ses capacités de raisonnement

causal quand il peut lui-même expérimenter les effets des gestes et actions sur les objets et les personnes (p. ex. : « j'entends un aboiement et je devine qu'un chien est proche »), un apprentissage à la base de la compréhension des phénomènes naturels et des relations humaines.

1.2.2. Le raisonnement causal

Le raisonnement est une activité mentale qui conduit à une conclusion à partir d'un ensemble d'affirmations, de prémisses ou à partir de l'observation d'une situation (Sander et Bosc-Miné, 2007). Chez les jeunes enfants, on parlera d'abord de raisonnement causal, c'est-à-dire de l'attribution d'une relation de cause à effet entre des caractéristiques d'une situation. Au cours des deux premières années de vie, l'attribution d'une relation de cause à effet se développe d'abord grâce aux expériences de l'enfant avec son entourage social. Ainsi, l'enfant observe rapidement que le fait de pleurer d'une certaine façon amène son parent à le prendre dans ses bras. Il comprend aussi que certaines caractéristiques des objets qu'il manipule produisent des effets sur lui-même, sur son environnement physique et sur les comportements des gens qui l'entourent. En effet, l'enfant qui agite un hochet constate que celui-ci produit un son, que lorsqu'il l'agite trop près de son visage, il peut se frapper et que cela produit de la douleur, et enfin, il constate aussi que lorsqu'il lance l'objet, ce dernier peut atteindre d'autres enfants qui, à leur tour, se mettent à pleurer. Tous ces exemples sont le fruit de la relation de cause à effet à partir de laquelle l'enfant apprend que lorsqu'il pose des gestes, il produit des réactions. Il est donc logique que le raisonnement causal soit impliqué dans la compréhension des règles de sécurité et des règles sociales et dans la prise de décision. Par exemple, si un enfant a établi une relation de causalité entre sauter d'une certaine hauteur et se blesser, il sera prudent et évitera cette action. Par ailleurs, si l'enfant comprend le lien de causalité entre un geste agressif et la douleur physique, il sera plus susceptible d'inhiber certains gestes ou actions qui peuvent procurer de la douleur. Toutefois, l'exploration des liens de causalité peut aussi amener certains jeunes enfants à répéter un geste inapproprié afin d'observer la constance de cette causalité. En d'autres mots, l'enfant qui retire un jouet à son ami qui se met alors à pleurer peut vouloir répéter ce geste afin de vérifier si l'ami pleure à chaque fois qu'il lui retire le jouet. Il peut aussi répéter un comportement inapproprié afin de vérifier si l'adulte qui le supervise interviendra auprès de lui chaque fois qu'il exécute ce comportement.

Enfin, les études démontrent que les enfants de deux ans peuvent utiliser de l'information causale pour guider la dénomination de l'objet et l'induction de ses propriétés (Bonthoux et Blaye, 2007). Par exemple, un élément de mon environnement miaule : c'est un chat. La compré-

hension des phénomènes et leur dénomination seraient donc fonctions de certaines relations de causalité. Encore faut-il que l'enfant ait d'abord expérimenté puis emmagasiné en mémoire ces éléments (p. ex. le chat, le miaulement).

1.2.3. La mémoire

Pendant les premières années de vie, l'enfant emmagasine une incroyable quantité de concepts et de mots tels que ceux reliés aux objets et aux personnes qui l'entourent ainsi que des actions et des gestes qu'il pose. Ce sont encore une fois ses expériences de manipulation de son environnement physique et ses relations avec les gens qui soutiennent ses capacités mnésiques. La mémoire joue un rôle fondamental dans le fonctionnement cognitif général. Selon les écrits du domaine (Lamb, Bornstein et Teti, 2002), elle impliquerait trois processus complémentaires. Dans un premier temps, les structures permettraient d'emmagasiner temporairement l'information à laquelle on porte attention dans la mémoire à court terme (encodage) pour ensuite l'emmagasiner dans la mémoire à long terme, un réservoir illimité de données (stockage, consolidation). Puis, enfin, le rappel (ou la récupération) de ce qui a été acquis et retenu s'effectuerait à l'aide de stratégies de mémorisation. Celles-ci ne seraient toutefois pas encore suffisamment développées chez les nourrissons et les tout-petits.

Au plan des distinctions à établir, soulignons que les théories structurales de la mémoire (Fayol et Gaonac'h, 2007) font état de deux types de mémoire à long terme qu'il importe de connaître lorsque l'on s'intéresse à la mémoire du jeune enfant et à son développement cognitif précisément. Il s'agit de la mémoire épisodique et de la mémoire sémantique. La *mémoire épisodique*, associée à la mémoire autobiographique, renferme de l'information en lien avec notre vie personnelle. Cette mémoire traite les événements en conservant leur contexte et leur valeur émotionnelle. Cela signifie que la récupération du type de souvenir qui s'y trouve est à la fois en lien avec l'évocation des conditions émotives présentes lors de l'encodage et avec la valeur du souvenir comme tel. Chez les jeunes enfants, particulièrement pendant la petite enfance, la mémoire épisodique serait associée à des événements qui ont procuré du plaisir ou une forte émotion positive ou, au contraire, un grand déplaisir ou une forte émotion négative. C'est ce qui explique que les jeunes enfants, lorsque questionnés sur leur journée, sont souvent incapables de la raconter sur demande, mais que, subitement, une situation ou une conversation évoque une situation vécue pendant la journée qu'ils racontent alors spontanément. Par exemple, un enfant pourra avoir de la difficulté à raconter les activités qu'il a réalisées au SG à son parent, mais lorsque ce dernier lui proposera de lui lire une histoire avant de

le mettre au lit, il pourra alors se rappeler du livre que l'éducatrice leur a lu dans l'après-midi et qu'il a beaucoup apprécié. De plus, à l'heure du bain, alors qu'il jouera à faire éclabousser l'eau avec son canard et ses bateaux, il ne serait pas surprenant que l'enfant se rappelle tout à coup des jeux d'eau dans lesquels il a joué pendant la journée et qui lui ont fait vivre beaucoup de plaisir. Il est aussi possible qu'il se rappelle alors de l'activité très amusante animée par l'éducatrice où ses amis et lui expérimentaient que des objets flottent sur l'eau alors que d'autres coulent au fond de l'eau. Ainsi, l'apprentissage de nouvelles notions chez les jeunes enfants peut être facilité en utilisant un contexte de jeu et des conditions plaisantes et amusantes qui facilitent alors l'encodage et l'emmagasinage de nouvelles informations et en favorisent la récupération (le rappel).

De son côté, la *mémoire sémantique* inclut surtout les connaissances académiques (p. ex. le bleu est une couleur, le carré est une forme, l'alphabet est composé de 26 lettres, dont six voyelles et 20 consonnes) qui transitent surtout par le langage et la dimension verbale. Selon Fayol et Gaonac'h (2007):

[...] la mémoire sémantique exploite différents types de représentations: des représentations taxonomiques qui présentent des structures hiérarchiques (p. ex. la mammifères incluent les carnivores, les herbivores et les omnivores), des représentations prototypiques (concepts) et des représentations schématiques qui correspondent à des séquences d'activités régulièrement associées en fonction d'un but (p. ex. aller à la garderie, se préparer au coucher, se laver, etc.). Les connaissances sémantiques ne conserveraient pas la trace des conditions de mémorisation, ce qui expliquerait la difficulté à se rappeler de celles-ci et pourquoi on les nomme connaissances abstraites (p. 129).

Comme le soulignent à nouveau Fayol et Gaonac'h (2007), une diversification des stratégies d'apprentissage faciliterait le rappel des informations. En ce sens, toutes les activités de répétition alliant simultanément de multiples modalités sensorielles perceptives pour traiter l'information (comme la parole associée à des gestes ou des mimiques dans une chanson, une comptine ou un jeu de mots) en favoriseraient l'encodage, l'emmagasinage et la récupération. De surcroît, la mémorisation et le rappel seraient facilités quand un lien logique existerait entre les différents éléments. La chanson apprise à la maternelle « tête-épauls-genoux-orteils », que les enfants apprennent dès 18 mois en SG, illustre bien l'utilité de la répétition, stratégie de mémorisation la plus commune. De plus, la chanson organise de façon logique (de haut en bas) les divers éléments (de la tête aux orteils, du haut du corps jusqu'au bas du corps), en facilitant ainsi la mémorisation et le rappel subséquents. Cela dit, les stratégies de répétition seraient plus efficaces lorsqu'elles sont cumulatives (Orstein, Naus et Liberty, 1975). Par exemple, le jeu, « je pars en voyage et j'apporte dans ma valise... »

illustre bien cette répétition cumulative. Le premier enfant énonce : « je pars en voyage et j'apporte une brosse à dents », le deuxième répète et ajoute : « je pars en voyage et j'apporte une brosse à dents (répétition de l'enfant 1) et mon pyjama », le troisième ajoute : « je pars en voyage et j'apporte une brosse à dents (enfant 1), mon pyjama (enfant 2) et ma serviette de plage » et ainsi de suite. Cette stratégie serait aussi plus efficace lorsque les éléments répétés sont familiers (Fayol et Gaonac'h (2007), d'où la pertinence d'utiliser des catégories connues des enfants comme les objets de la maison que l'on apporte en voyage. Cela souligne l'importance particulière des connaissances antérieures pour favoriser l'entrée en mémoire de nouvelles informations (Ornstein et Naus, 1985).

Or, bien qu'il soit crucial que les enfants soient capables d'emmagasiner l'information en mémoire, il importe également qu'ils puissent la récupérer afin de pouvoir l'utiliser (Lamb, Bornstein et Teti, 2002). Selon ces auteurs, la mémoire soutient la conscience de ce qui entoure l'enfant, ses expériences, ses connaissances et son interprétation du monde. Les difficultés de rappel des tout-petits seraient surtout liées à l'incapacité de récupérer de façon volontaire ou en réponse à un questionnement l'information en mémoire plutôt qu'à une perte de l'information. Les stratégies mnémotechniques seraient particulièrement importantes pour accroître les capacités de récupération de l'information, puisque lorsque l'information est structurée efficacement, elle est plus facile à récupérer. Ces modalités se réfèrent à la structuration des informations, une fonction exécutive (voir la section suivante pour une définition de ce terme). Dans ce contexte, toutes les activités réalisées avec les enfants qui leur permettent d'organiser, de structurer l'information à l'intérieur de la mémoire sémantique et épisodique seraient utiles pour soutenir leurs capacités d'emmagasinage et, conséquemment, de rappel. Par exemple, si mon amie Laurence est associée au SG et Maude au cours de natation, je peux plus facilement répondre à une question relative à Maude (« as-tu vu Maude aujourd'hui ? ») en me référant au contexte du cours de natation.

Cette structuration de l'information peut s'effectuer de façon naturelle avec les enfants au SG, au moment de la lecture interactive d'une histoire. Par exemple, l'éducatrice peut, au fil du récit, sélectionner quelques éléments ou mots de vocabulaire moins familiers et demander aux enfants à quelle catégorie ils appartiennent, en élaborant sur ce concept ou en faisant de l'expansion : « un tamanoir mangeur de fourmis, qu'est-ce qu'un tamanoir ? Un animal ? Quels sont les autres animaux que vous connaissez ? Et un tamanoir mange des fourmis ? Une fourmi, est-ce un animal aussi ? etc. ». De cette façon, dans un contexte ludique, l'enfant apprend à structurer l'information nouvelle « tamanoir » dans la catégorie « animal », aux côtés des autres animaux qu'il connaît déjà.

En résumé, pour favoriser l'encodage, l'emmagasinage et le rappel d'informations, il serait particulièrement efficace de mettre l'accent sur les répétitions, notamment grâce à une pluralité d'activités différentes axées sur un même thème et impliquant plusieurs modalités sensorielles ainsi que des émotions positives. Il serait également efficace de favoriser l'organisation des nouveaux concepts en permettant aux enfants de faire des liens entre ceux-ci et leurs connaissances antérieurement acquises. Pour ce faire, on doit leur laisser le temps d'évoquer leurs expériences antérieures (récupérer leurs connaissances stockées en mémoire), en leur permettant de se rappeler par eux-mêmes et de verbaliser ce dont ils se rappellent (p. ex. questionner l'enfant sur l'activité qu'il a préférée aujourd'hui au SG et attendre sa réponse). Ce sont les fonctions exécutives qui sous-tendent les stratégies de récupération de l'information.

1.2.4. Les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives (FE) renvoient aux processus cognitifs sous-jacents à l'exécution d'activités cognitives. Leur base neurologique se situe au niveau du cortex frontal (Welsh, Friedman et Spieker, 2006). Bien qu'il n'existe pas de consensus à ce sujet, Gaux et Boujon (2007), en se basant sur leur recension des écrits du domaine, proposent que les FE « désignent un ensemble de fonctions générales qui permettent la coordination de fonctions cognitives spécifiques requises dans les activités quotidiennes » (p. 255). Selon Welsh, Friedman et Spieker (2006), ces fonctions sont essentielles à la coordination d'actions orientées vers un but. Parmi les différentes fonctions exécutives, les plus souvent évoquées sont l'inhibition de la réponse, la gestion de la mémoire de travail (MdT), la flexibilité, de même que la planification de l'information (Blair, 2002; Eslinger, 1996; Klein, 2003; Shonkoff et Phillips, 2000; Welsh, 2002; Zelazo et Frye, 1998; Zelazo *et al.*, 2003, cités par Welsh, Friedman et Spieker, 2006; Lehto *et al.*, 2003; Miyake *et al.*, 2000, cités par Gaux et Boujon, 2007). Cette section présente la définition de chacune de ces fonctions exécutives en mettant l'accent sur des exemples typiques d'activités vécues en SG pour en favoriser le développement ou l'émergence. L'importance des fonctions exécutives pour la gestion des composantes cognitives ainsi que le peu de publications en français et destinées à un contexte d'éducatrices en SG ayant porté sur ces fonctions expliquent l'importante portion de ce chapitre qui y est consacrée ici.

La composante *inhibition* « permet de supprimer temporairement une réponse habituelle, dominante, sur-apprise ou automatisée (Logan et Cowan, 1984), ou d'interdire l'entrée d'informations inappropriées en MdT » (Carreti *et al.*, 2005; Cornoldi, de Beni et Pazzaglia, 1996; Hasher et Zacks, 1988; Hasher, Zacks et May, 1999; cités par Gaux et Boujon, 2007, p. 255). Cette fonction exécutive module l'impulsivité. Elle permet

notamment à l'enfant de manifester des comportements plus adaptés en contexte social. C'est en outre ce qui lui permet d'attendre son tour de parole lors d'une causerie au SG même s'il a très hâte de raconter une anecdote aux camarades de son groupe. L'inhibition permet également de freiner l'envie de dévoiler un secret à l'ami dont c'est la fête au SG, comme lui dire qu'après la sieste, nous allons lui faire une surprise et manger du gâteau au chocolat pour l'occasion!

La composante de *gestion de l'information en MdT* « permet d'actualiser les informations contenues en mémoire, et ce, tout en assurant le suivi des informations qui se succèdent, en filtrant certaines d'entre elles et en substituant des informations devenues désuètes au profit des plus actuelles » (Cowan, 1998, cité par Gaux et Boujon, 2007, p. 255). Ainsi, lors d'un jeu de mémoire, l'enfant s'applique à mémoriser où sont positionnées les cartes à renverser, informations qu'il actualise chaque fois qu'une nouvelle carte est retournée ou qu'une paire de cartes quitte le jeu. Ou, encore, au moment où l'éducatrice lit une histoire aux enfants du groupe, ceux-ci peuvent suivre le déroulement de l'histoire racontée. Au fil des événements du récit, ils actualisent et mettent à jour les nouvelles informations. La gestion de l'information en MdT permet de manier plusieurs informations à la fois; par exemple, c'est grâce à cette fonction qu'un enfant est capable d'inventer une histoire dans sa tête puis de la raconter à ses amis. Par ailleurs, les habiletés de gestion de l'information en MdT sont grandement sollicitées lors des conversations entre pairs et elles permettent de suivre le fil des interactions verbales en actualisant continuellement les informations en fonction du contenu des échanges verbaux.

La composante de *flexibilité mentale* « permet de se désengager d'un ensemble de réponses ou d'un type de représentations reliées à une situation spécifique afin de s'engager dans une nouvelle catégorie de réponses ou de représentations pertinentes pour cette situation ou une autre » (Gaux et Boujon, 2007, p. 255). Cette fonction exécutive est très utile dans les processus de résolution de problèmes, quels qu'ils soient. En outre, dans un contexte de groupe comme au SG, quand un enfant désire le jouet d'un de ses pairs, sa flexibilité mentale lui permet de considérer plus d'une solution possible afin de résoudre la situation problématique, plutôt que de reproduire sans cesse la même réaction (p. ex. arracher le jouet des mains de son camarade, pleurer). Ainsi, il peut demander à l'autre enfant de jouer avec lui, il peut lui proposer de partager le jouet tour à tour, après un certain laps de temps déterminé par une minuterie, l'enfant peut aussi demander à son éducatrice s'il peut emprunter le même jouet dans un autre local, etc. Dans un contexte individuel où l'enfant réalise un jeu de table, comme un casse-tête complexe, celui-ci fait preuve de flexibilité mentale

si, devant des pièces difficiles à placer, il considère plusieurs stratégies différentes pour trouver la solution plutôt que de répéter sans arrêt la même stratégie inefficace. Ainsi, il peut agencer les pièces selon leur forme et leur couleur; si cela ne fonctionne pas, il peut les regrouper selon le contenu qu'il déchiffre sur chacune des images; si cela ne fonctionne toujours pas, il peut tenter l'opération selon le numéro inscrit à l'arrière de la pièce, etc.

Les habiletés liées à la *planification* « consistent à prévoir une séquence d'actions différentes avant de les mettre en œuvre. Elles nécessitent de structurer l'ordre de chaque action réalisée pour produire la suivante » (Gaux et Boujon, 2007, p. 255). Dans le contexte du SG, au moment de l'habillage pour les jeux extérieurs, l'enfant se rappelle la séquence des étapes afin de s'habiller de façon autonome: mettre son pantalon de neige en premier, puis ses bottes, puis son cache-cou, puis son manteau, puis sa tuque, puis ses mitaines. Il a appris qu'il ne peut pas mettre ses bottes avant de se vêtir de son pantalon de neige et qu'il vaut mieux mettre ses mitaines à la toute fin, puisqu'il aura besoin de ses mains pour enfiler les autres vêtements. En plus de lui permettre une plus grande autonomie, cette habileté de planification facilite l'intégration des séquences des routines de la vie en groupe. L'enfant sait alors qu'au moment de la collation, il range d'abord ses jouets, puis se lave les mains et ensuite va s'asseoir à la table avec un livre en attendant la collation. À cet effet, lorsque l'éducatrice annonce et rappelle le déroulement des activités de la journée aux enfants, elle les aide à structurer les différents moments de la journée de façon séquentielle et organisée. Par exemple: « ce matin, après les jeux libres, on mange la collation, puis on fait la causerie. Ensuite, [...] ». Lorsqu'elle utilise des pictogrammes (modalité visuelle) pour illustrer la séquence, elle favorise davantage le développement de cette fonction exécutive chez les enfants. Enfin, la planification concerne aussi l'organisation et la structuration des informations. Cette capacité permet à l'enfant de classer de nouveaux mots de vocabulaire qu'il apprend; il peut les organiser dans des catégories telles que « fruits », « animaux », « jouets », etc. (voir à ce sujet la section sur la catégorisation).

Plusieurs tâches ont été mises au point afin de mesurer et de documenter les quatre principales FE (inhibition, gestion de la MdT, flexibilité et planification) chez l'enfant. Nous les abordons sommairement afin qu'en soient inspirées des activités pouvant être réalisées avec les jeunes enfants qui en stimulent l'émergence et le développement (Gaux et Boujon, 2007).

1.2.4.1. L'inhibition

Selon Gaux et Boujon (2007), les tâches qui évaluent l'inhibition chez l'enfant se classent en quatre catégories. Tout d'abord, un type de tâche cognitive qui sollicite la capacité de l'enfant à supprimer un comportement spontané, impulsif ou dominant consiste à présenter des cartes sur lesquelles sont illustrés des personnages de dessins animés familiers et à demander aux enfants d'en donner le nom, en chuchotant (Carlson, 2005). À la vue des personnages de dessins animés (haute teneur en contenu émotif), les enfants ont envie de crier spontanément le nom des personnages qu'ils connaissent bien; toutefois, selon la consigne émise, ils doivent inhiber ce comportement spontané (crier le nom) pour le remplacer par un autre comportement (chuchoter le nom).

En deuxième lieu, afin de mesurer chez le jeune enfant sa capacité à différer un comportement visant à obtenir un objet attrayant, une tâche de délai peut être réalisée. L'évaluatrice propose un cadeau tout emballé à un jeune enfant; elle prétexte devoir s'absenter de la pièce trois minutes en disant avoir oublié le ruban pour mieux le décorer. Elle demande à l'enfant d'attendre son retour avant de déballer le cadeau (Carlson, 2005). Pour réussir cette tâche, l'enfant doit inhiber son geste impulsif qui serait de déballer le cadeau rapidement parce qu'il a hâte de le découvrir.

En troisième lieu, dans le but de solliciter la capacité de l'enfant à initier une réponse non dominante en conflit avec une réponse spontanée, une tâche de conflit portant sur une caractéristique du stimulus est utilisée. On présente deux cartes à l'enfant. Sur la première carte est illustré un soleil (dire « jour »); sur la seconde, une lune et des étoiles (dire « nuit »). Puis, on demande à l'enfant d'inverser ses réponses, c'est-à-dire de dire « nuit » à la vue de la carte à l'image du soleil et de dire « jour » à la vue de celle où sont illustrées la lune et les étoiles (Perner, Stummer et Lang, 1999; Carlson, 2005). L'enfant doit alors supprimer sa réponse spontanée pour la remplacer par une réponse non dominante apprise (dire l'inverse).

Finalement, pour mesurer chez l'enfant sa capacité à produire une réponse d'une seule catégorie quand plusieurs catégories sont présentes, de nombreux types de tâches sont utilisés. Il y a notamment celles de type « *go/no-go* », comme « Jean dit » (« Jacques a dit »; Carlson, 2005), où l'enfant est appelé à répondre à un stimulus « *go* » (« Jean dit: touchez vos sourcils! ») et à inhiber sa réponse face à un stimulus « *no-go* » (uniquement « Touchez vos sourcils! »). Également, pour cette dernière catégorie, des types de tâches « *stop-signal* » sont utilisées, où l'on demande à l'enfant d'avancer d'un pas à l'audition d'un son, sur une planche comportant des traces de pas, mais de ne pas avancer si ce

même son est suivi d'un bruit d'explosion (*Tea-ch*¹). Dans ces tâches, les « réponses à inhiber sont motrices ou verbales, naturellement impulsives ou apprises au préalable » (Gaux et Boujon, 2007, p. 257).

1.2.4.2. La flexibilité

Les tâches qui mesurent la flexibilité cognitive évaluent « la capacité des enfants à modifier leurs réponses de façon flexible en réorientant leur attention du traitement d'un objet (p. ex. selon sa couleur) vers un traitement qui porte sur une autre dimension de l'objet (p. ex. selon la forme) » (Gaux et Boujon, 2007, p. 261). Pour mesurer la flexibilité du jeune enfant, on utilise une tâche de classement d'objets (Smidts, Jacobs et Anderson, 2004), où l'on demande aux enfants (de 3 à 7 ans) de catégoriser, parmi un ensemble de quatre jouets, ceux qui sont d'une couleur particulière (premier critère). Puis, on leur demande de trier les mêmes jouets selon leur taille (second critère). On exige donc de l'enfant d'être suffisamment flexible pour délaisser complètement le premier critère (la couleur) afin d'adopter un nouveau critère (la taille) pour traiter l'information. Le fait de passer d'un critère de sélection à un autre, plus ou moins facilement et rapidement, constitue un indice de flexibilité cognitive. Lorsque les enfants sont habiles avec deux critères (enfants plus âgés), on ajoute un troisième critère, soit celui de la fonction de l'objet, et on augmente à six le nombre d'objets parmi lesquels choisir.

1.2.4.3. La gestion de la mémoire de travail (MdT)

Les épreuves liées à la gestion des informations en MdT « mesurent la capacité de garder à l'esprit un certain nombre de consignes qui permettent de sélectionner des informations à incorporer dans la MdT, de remplacer celles qui ne sont plus pertinentes et d'utiliser les nouvelles informations mémorisées » (Gaux et Boujon, 2007, p. 262). Ainsi, la tâche d'*Empan de chiffres à rebours* (Carlson, 2005) exige de l'enfant (de 3 à 5 ans) d'effectuer le rappel, et ce, dans l'ordre inverse, des chiffres énoncés à haute voix par l'expérimentateur (Carlson, 2005). Celui-ci énonce de 2 à 5 chiffres selon une gradation du niveau de difficulté d'un essai à l'autre. À chaque nouvel essai, l'enfant doit à la fois oublier les chiffres de l'essai précédent, mémoriser les nouveaux et les rappeler dans la séquence inversée.

1. *Tea-ch*: Test d'évaluation de l'attention chez l'enfant (Manly et al., 2006).

1.2.4.4. La planification

Les tâches de planification « mesurent la mise en œuvre d'une opération dynamique complexe, pour laquelle une séquence d'actions programmées doit constamment être contrôlée, réévaluée et mise à jour » (Gaux et Boujon, 2007, p. 264). Dans ce type de tâches, l'enfant est appelé à planifier la séquence d'actions nécessaires afin de résoudre la situation problématique, tout en maintenant l'objectif de départ. Dans des tâches simples, une séquence d'étapes à suivre est donnée à l'enfant. Dans les tâches plus difficiles, l'enfant doit trouver par lui-même cette séquence, à l'intérieur d'un nombre précis d'étapes déterminé par l'expérimentateur (le nombre d'étapes et de possibilités différentes étant souvent plus élevé, de façon à complexifier l'épreuve). Par exemple, la tâche de la *Tour de Hanoï* (enfants de 3 à 4 ans; Carlson, Mandell et Williams, 2004) ou de la *Tour de Londres* (enfants de 3 à 12 ans; Welsh, 1991), qui consistent à transférer des perles sur des tiges de longueurs différentes pour reproduire un modèle, exigent de tenir compte d'une série de règles telles que « seules les perles supérieures peuvent être déplacées », « ne déplacer qu'une seule perle à la fois ». De plus, le nombre de déplacements nécessaires à la réalisation du modèle est prédéterminé, variant de 1 à 7. Ainsi, une démarche en plusieurs étapes doit être respectée dans la réalisation de l'épreuve. Pour réussir ce type de tâche, l'enfant doit faire appel à ses capacités d'organiser les étapes et de planifier ses actions avant de les réaliser.

Ces quelques tâches évaluatives mises au point pour évaluer les FE chez les enfants montrent que les fonctions exécutives sont présentes et sous-jacentes à d'autres fonctions cognitives (Goldstein et Green, 1995; Keil et Kaszniak, 2002; cités par Welsh, Friedman et Spieker, 2006). Entre autres, les FE permettent d'opérer la catégorisation, essentielle à la compréhension conceptuelle. Elles soutiennent aussi la mise en mémoire de l'information ainsi que la récupération de l'information. En plus de jouer un rôle crucial au sein des habiletés cognitives, les FE sont également impliquées au plan comportemental. En effet, celles-ci sont essentielles pour vivre de saines interactions sociales et pour respecter des règles de vie en groupe puisqu'elles permettent à l'enfant d'inhiber des gestes ou des paroles inappropriés, de faire preuve de flexibilité dans la résolution de conflits interpersonnels ou d'une situation problématique, de suivre le fil des conversations, d'histoires ou d'événements grâce à la MdT et de planifier les étapes requises (séquences d'actions) vers l'atteinte d'un objectif ou pour réaliser une activité de façon autonome.

Au plan des applications pratiques en SG, certaines recherches (Welsh, Friedman et Spieker, 2006) suggèrent que les enfants améliorent leurs habiletés en étant soumis à des tâches requérant des fonctions exécutives en contexte d'interaction avec des individus plus experts qui étaient, modèlent et complètent avec l'enfant les activités (Gauvain, 2001).

Enfin, compte tenu de leur importance dans les activités de tous les jours, et pour les autres fonctions cognitives en général, de nombreuses recherches soulignent l'apport fondamental des FE pour la préparation à l'école et la réussite scolaire ultérieure (Gauvain, 2001; Gathercole et Pickering, 2000; cités par Welsh, Friedman et Spieker 2006). En effet, la préparation à l'école est intégrée dans le concept de maturité scolaire, habituellement utilisé pour décrire la constellation d'habiletés académiques et d'autres habiletés que les enfants auraient développées lorsqu'ils arrivent à l'école (Ahearn, Nalley et Marsh, 2000). La maturité scolaire inclut généralement les domaines suivants: 1) l'approche de l'apprentissage, qui concerne l'intérêt à utiliser ses connaissances et ses habiletés, l'enthousiasme, la curiosité et la persistance face à une tâche; 2) le développement du langage et de la communication, qui comprend les habiletés verbales et de littératie; 3) le développement cognitif et les connaissances générales, telles que les habiletés académiques, les connaissances des dimensions et des relations spatiales, les connaissances numériques, l'identification de certains sons et lettres; et 4) le bien-être physique et le développement moteur, dont l'état de santé général et le développement des habiletés de motricité fine et globale.

À titre d'exemple, les enfants qui présentent de plus grandes capacités de catégorisation et dont les habiletés de mise en mémoire à long terme sont supérieures ont habituellement plus de facilité à apprendre les concepts abstraits associés à la mémoire sémantique, ce qui, par le fait même, serait associé à la réussite scolaire ultérieure (Chi, Hutchinson et Robin, 1989; Chi et Koeske, 1983; Gobbo et Chi, 1986). Ces aptitudes les avantageraient au plan de la communication langagière et leur donneraient notamment des outils pour mieux gérer les conflits sociaux.

1.3. Le développement cognitif et le développement global

Le développement global inclut les sphères physique et motrice, sociale et morale, affective, cognitive et langagière (Gouvernement du Québec, 2007). Ces sphères développementales interagissent entre elles; par exemple, la composante cognitive exerce une influence directe sur les autres composantes du développement, et inversement.

D'abord, en ce qui concerne les **habiletés langagières**, on observe que les personnes ayant une lésion au niveau du cortex préfrontal présentent des problèmes langagiers incluant une absence de spontanéité et de fluidité (Middelton et Stirck, 1994, cités dans Lieberman, 2002). Par exemple, comme le relate Bourassa (2006), lorsqu'on leur pose une question, ils prennent un tel délai pour répondre qu'on doit répéter la question croyant que la personne n'a pas entendu. Selon Bourassa (2006), ces comportements sont des manifestations de difficultés à maintenir une attention focale. Cette dernière explique que « Tout se passe comme si elles ne savaient pas mobiliser leur attention de manière à ne pas se laisser distraire par autre chose » (Bourassa, 2006, p. 64). Ainsi, cela expliquerait pourquoi certains enfants qui présentent des problèmes d'attention ou de gestion de la MdT tendraient à présenter un registre de vocabulaire expressif plus faible que les enfants présentant un développement typique. De plus, des observations cliniques de ces enfants indiquent qu'ils associeraient plus difficilement les mots aux concepts et effectueraient des erreurs courantes d'identification et d'utilisation de mots en contexte social. Bien que ces observations n'aient pas fait l'objet de recherches systématiques, ils soulignent les relations étroites entre les habiletés langagières et les fonctions exécutives. À ce sujet, la thèse de Blain-Brière (en préparation) permettra de préciser le rôle des fonctions exécutives dans le langage, notamment la pragmatique².

En ce qui concerne le développement des **sphères sociale et affective**, les enfants aux prises avec des difficultés cognitives seraient susceptibles d'éprouver également des difficultés dans leurs relations sociales. En outre, les relations sociales exigent une bonne maîtrise du langage et des capacités de contrôle de l'inhibition afin d'inhiber des gestes ou des paroles inappropriés à la vie en société (voir la section sur les fonctions exécutives). En effet, des difficultés de contrôle des gestes agressifs sont souvent rapportées chez les enfants dont le niveau d'impulsivité est plus élevé, en lien avec le contrôle de l'inhibition à l'intérieur de la sphère sociale (Rhodes, Greenberg et Domitrovich, 2009).

Aussi, en ce qui concerne la sphère **motrice**, les enfants dont les fonctions exécutives sont davantage développées (notamment au niveau de l'inhibition motrice, de la MdT et de la planification) auraient plus de facilité à maîtriser certaines séquences de gestes moteurs impliquant des activités de tous les jours (monter les escaliers en alternant les jambes, frapper un ballon afin qu'il atteigne une cible) et l'apprentissage de certains sports (Gallahue et Donnely, 2003). En ce qui concerne la MdT, celle-ci est entre autres sollicitée lorsque les enfants de 5 ans apprennent à jouer au hockey. En fait, il arrive que plusieurs d'entre

2. Voir chapitre 2, page 88, pour une définition de la pragmatique du langage.

eux ne se souviennent pas, pendant la partie, où se situe leur but; ils peuvent aller jusqu'à compter dans leur propre but. Pour ce qui est de la planification des gestes moteurs ou des déplacements, celle-ci est également impliquée dans l'apprentissage d'un sport comme le soccer puisque celui-ci exige de la coordination motrice, plus particulièrement de la planification des gestes en fonction des obstacles du terrain, des déplacements des autres joueurs et de la stratégie adoptée par l'équipe (s'il y a lieu).

Les éléments mentionnés précédemment soulignent le rôle essentiel des fonctions cognitives à l'intérieur du développement global, et, surtout, l'interrelation ou l'interdépendance des différentes sphères de développement. Ils font aussi ressortir l'importance de l'expérience procurée par l'environnement proximal de l'enfant dans la pratique d'activités, celles-ci pouvant accroître les capacités liées à toutes les autres dimensions du développement global chez les enfants. La prochaine section aborde une synthèse des trois principales approches théoriques qui expliquent comment mieux soutenir le développement cognitif des jeunes enfants. Pour une recension plus exhaustive du domaine, le lecteur pourra se référer aux écrits de Lamb, Bornstein et Teti (2002) et de Goswami (2011).

1.4. Les approches théoriques concernant le développement cognitif des enfants

1.4.1. Piaget

Contrairement aux tenants de l'inné ou de l'acquis, Piaget postule que les connaissances ne sont pas dérivées uniquement des sensations ou des perceptions, pas plus qu'acquises uniquement par le biais des informations provenant de l'environnement social (Lamb, Bornstein et Teti, 2002). Piaget affirme plutôt que les individus construisent d'abord leurs connaissances grâce à leur propre activité motrice. Piaget ne nie pas l'importance des sensations et des perceptions; il met plutôt l'accent sur leur rôle dans l'activité motrice. Pour lui, les représentations mentales sont le fruit de l'internalisation d'activités motrices. Ainsi, puisque les connaissances passent par l'action, l'acquisition des connaissances dépend donc de ce que l'on expérimente plutôt que de ce que l'on observe passivement. Piaget est un constructiviste parce qu'il croit que l'individu contribue activement à son développement, qu'il le construit par son action et ses relations avec son environnement et que l'élaboration de nouvelles connaissances s'effectue à partir de connaissances préalables. Il accorde ainsi une importance particulière au rôle actif de l'enfant dans le jeu. Le précepte suivant: «J'entends, j'oublie. Je vois, je

me souviens. Je fais, je comprends³ » (Confucius) illustre bien la théorie de Piaget. Par ailleurs, pour Piaget, le rôle de l'adulte serait d'abord d'organiser l'environnement physique de l'enfant afin de lui procurer des expériences d'apprentissage appropriées à ses capacités. Malgré tout, Piaget suggère que les contacts sociaux ont aussi leur importance pour favoriser le développement. En outre, le travail d'équipe, les discussions critiques et les réflexions constitueraient aussi des stratégies qui favoriseraient le développement cognitif selon Piaget. Les conceptions du développement cognitif de Piaget et ses successeurs (Legendre, 2005, p. 243) ont donné lieu à l'approche préconisée par les auteurs du programme *High/Scope*, soit l'apprentissage actif et l'intérêt pour les expériences clés (voir Hohman, Weikart et Epstein, 2008). Par ailleurs, Miller (2011) suggère également que plusieurs concepts élaborés par Piaget (centration, séquence de développement, interactions entre les composantes génétiques et environnementales) ont inspiré les travaux actuels sur le rôle des FE dans la compréhension des capacités cognitives des jeunes enfants ainsi que le *neuroconstructivisme*. Cette approche récente (Westermann, Thomas et Karmiloff-Smith, 2011) s'appuierait sur la position épistémologique de Piaget, soit que le développement est le produit de l'interaction entre les caractéristiques innées du sujet (génétiques) et de l'objet, qui implique à la fois l'action du sujet sur le réel et du réel sur le sujet (Legendre, 2005).

1.4.2. Vygotski

Pour Vygotski (1978), les interactions de l'adulte avec l'enfant jouent un rôle central dans le développement de celui-ci. C'est pourquoi cet auteur est associé à l'approche socioconstructiviste. Comme le souligne Legendre (2004), « Vygotski considère que les situations de jeu vont fournir à l'enfant un support lui permettant d'accomplir, à l'aide d'objets symboliques, certaines activités qu'il n'aurait pu réaliser seul » (p. 368). Un concept clé du socioconstructivisme vygotkien, la notion de « zone proximale de développement », désigne la distance entre le niveau de développement de l'enfant, tel qu'il est déterminé par les problèmes qu'il est capable de résoudre seul, par rapport au niveau de développement potentiel, correspondant aux problèmes qu'il parvient à résoudre sous la guidance d'un adulte compétent ou en collaboration avec des pairs. Cette zone se situe ainsi à mi-chemin entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il n'arrive pas à faire sans aide. Vygotski constate en effet qu'avec l'aide d'une autre personne, l'enfant peut résoudre des problèmes plus complexes que lorsqu'il agit seul. Il

3. Citation tirée de Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, p. 31.

ne peut toutefois y parvenir qu'à l'intérieur de certaines limites définies par l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles, autrement dit, à l'intérieur de sa zone proximale de développement. Selon Legendre (2004), cette notion a des répercussions importantes sur les méthodes d'éducation utilisées aujourd'hui afin de favoriser le développement cognitif.

En effet, cette perspective est largement mise de l'avant dans les programmes éducatifs destinés au personnel éducateur; ils privilégient une vision éducative centrée sur l'enfant et ses apprentissages. En outre, les travaux de Vygotski mettent l'accent sur le rôle primordial de l'adulte comme médiateur des relations de l'enfant avec son environnement physique et social. À cet égard, Bodrova (2008) rapporte que pour le jeune enfant, le jeu s'avère le véhicule naturel de l'apprentissage qui lui permet d'expérimenter, d'explorer et de se développer. Par le jeu, l'enfant entre en interaction avec son environnement physique et social et il élabore sa compréhension du monde qui l'entoure. Toutefois, il ne suffit pas de placer du matériel à la disposition des enfants pour qu'ils se développent et apprennent (Bouchard, 2008). Le jeu de l'enfant, comme processus d'apprentissage, doit être soutenu par l'adulte qui l'accompagne, son niveau de complexité étant notamment lié au degré et à la qualité du soutien offert par l'adulte (Karpov, 2005; Pramling Samuelsson et Asplund Carlsson, 2008). Ainsi, l'adulte a le rôle d'étayer le jeu de l'enfant, de l'amener à un niveau de complexité et de maturité plus élevé afin de permettre la réalisation de nouveaux apprentissages (Bodrova et Leong, 2005). Cet étayage, élaboré notamment par Bruner⁴, implique que l'adulte (ou un pair) aide l'enfant à réaliser des activités, des tâches que celui-ci n'est pas encore en mesure de réaliser seul. L'étayage du jeu de l'enfant constituerait d'ailleurs une stratégie de soutien à l'apprentissage favorisant le développement de certaines fonctions exécutives associées à la réussite scolaire ultérieure des enfants (Bodrova, 2008). Selon cet auteur, le jeu, soutenu par l'étayage, s'avérerait une modalité d'apprentissage particulièrement importante à mettre en place auprès des jeunes enfants en SGÉ.

Bref, selon Piaget et Vygotski, le rôle de l'adulte serait d'aménager l'environnement, de procurer des défis à la mesure des capacités de l'enfant et de l'amener à développer des stratégies pour surmonter ces défis (physiques et sociaux). En se basant sur ces approches, il apparaît que de faciliter et de soutenir le jeu de l'enfant favoriseraient ses apprentissages et, par le fait même, son développement global. La connaissance

4. Ce concept a été proposé par Jerome S. Bruner (1966). Nous le mentionnons ici étant donné son lien intrinsèque avec la zone proximale de développement de Vygostki (Gilly, 1995).

de ces théories détermine des assises solides concernant les pratiques éducatives souhaitées de la part des membres du personnel des SG dans l'objectif de favoriser la qualité éducative de leurs interventions auprès des jeunes enfants, favorisant en outre le développement de la dimension cognitive chez ceux-ci.

1.4.3. *Sameroff*

Arnold J. Sameroff est à l'origine du modèle transactionnel du développement (Sameroff, 1993) qui invoque un processus dynamique des multiples interactions de l'enfant avec son environnement. Plus précisément, selon ce modèle, les caractéristiques de l'enfant, telles que son tempérament, ses forces et ses vulnérabilités biologiques, entreraient en interaction avec les divers systèmes du contexte dans lequel il vit. De l'ensemble de ces interactions résulteraient les différences individuelles observées dans le développement des enfants (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2004). Le modèle transactionnel de Sameroff (1993) est utilisé par les chercheurs qui s'intéressent aux facteurs influençant le développement de l'enfant, notamment le développement cognitif. En effet, grâce à cette approche, on ne considère plus aujourd'hui les différentes fonctions cognitives comme exclusivement associées aux capacités neurologiques ou aux stimulations de l'environnement, reflétant essentiellement le traditionnel débat entre l'inné et l'acquis. Cette approche fait plutôt valoir l'interaction complexe entre les capacités innées de l'enfant, son rôle actif, et celui de son environnement social tel que le rôle de ses parents et de ses proches, dont les éducatrices font partie. Selon cette théorie, les enfants ne sont donc plus perçus comme de simples récepteurs passifs de stimulations externes, mais comme des acteurs qui participent activement à ces échanges (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2004; Pomerleau et Malcuit, 1983).

Sameroff (2010) a récemment mis à jour son modèle en y ajoutant des précisions concernant le rôle des adultes dans l'entourage de l'enfant. Ainsi, les pratiques éducatives, prenant la forme d'actions initiées par les parents et le personnel éducateur, seraient parmi les interactions les plus susceptibles de produire des effets sur le développement de l'enfant (Sameroff, 2010). Ces interactions seraient influencées par des processus de régulation qui se déroulent au fil du temps et qui mènent à des changements dans les relations multiples se produisant entre l'enfant, sa famille et les contextes dans lesquels il évolue. Selon cette approche, les personnes situées dans l'environnement proximal de l'enfant, telles que ses parents, mais aussi le personnel éducateur de son SG, auraient plus d'influence au début de la vie, soit dans les premiers stades du développement de l'enfant (chez les nourrissons et trotteurs), alors que cette influence diminuerait à mesure que ses

capacités développementales lui permettent plus d'autonomie (période préscolaire et ensuite scolaire). Pour Sameroff (2010), les processus de régulation intègrent la « zone proximale de développement » de Vygotski (1978), qu'il définit comme les transactions provenant des autres tiers et qui permettent de soutenir l'autorégulation du développement de l'enfant, dont la dimension cognitive. Enfin, Sameroff (2010) postule que les croyances éducatives influencent les pratiques des éducatrices. Selon ce modèle, le personnel éducateur entrerait en interaction avec les enfants et les parents en fonction de ses croyances au sujet des pratiques éducatives à adopter avec l'enfant et sa famille.

En somme, ces trois modèles théoriques sont actuellement les plus utilisés pour comprendre les fonctions et bases du développement cognitif. Par ailleurs, puisque les fonctions cognitives sont en émergence pendant la petite enfance, plusieurs mesures globales destinées aux jeunes enfants ont été développées pour les évaluer; la prochaine section aborde certaines de ces mesures.

1.5. Quelles sont les mesures du développement cognitif chez le jeune enfant?

Il existe plusieurs instruments de mesure des fonctions cognitives des jeunes enfants; ceux que nous présentons ci-dessous sont parmi les plus utilisés en Amérique du Nord. Ils sont également les plus souvent cités dans les écrits scientifiques du domaine. Il est à noter que les professionnels qui administrent ce genre de tests se doivent d'être dûment formés. En plus de posséder une formation rigoureuse en psychométrie et en interprétation clinique, ils doivent bien connaître le test en question et détenir des aptitudes à établir et maintenir de bons liens avec les enfants et avec ceux qui en prennent soin. Aussi, quand l'enfant est très jeune, afin d'obtenir sa performance optimale et pour éviter une réaction négative à la séparation d'avec son parent, il est possible de demander au parent de rester dans la pièce pendant l'administration du test. Il ne doit toutefois pas interférer ou influencer le test afin de ne pas invalider les résultats de son enfant.

1.5.1. L'épreuve de développement global

Le test *Bayley Scales of Infant Development* (BSID ou Bayley) est l'instrument d'évaluation du développement des nourrissons et des tout-petits le plus connu et le plus utilisé dans le monde. Créé en 1969, deux nouvelles versions ont vu le jour depuis. Une deuxième édition (BSID-II, 1993) et une troisième édition (*Bayley Scales of Infant and Toddler Development-Third Edition*; Bayley-III; 2006) ont été mises sur le

marché. Cette toute dernière version du test a permis de mettre à jour les données de normalisation de l'instrument ainsi que de développer de nouvelles échelles afin de respecter les recommandations fédérales américaines et les lois de certains États concernant les cinq principales dimensions développementales pour l'évaluation des jeunes enfants entre la naissance et l'âge de 3 ans. Également dans cette troisième édition, les propriétés psychométriques et cliniques de l'instrument ont été améliorées, les procédures d'administration simplifiées, les éléments et le matériel mis à jour, tout cela de façon à rehausser la qualité générale de l'instrument (Bayley, 2006).

Le Bayley-III est un test de développement global qui mesure notamment les capacités cognitives de l'enfant âgé de 1 à 42 mois. Il a été conçu pour identifier de possibles retards de développement et pour informer les professionnels au sujet des forces et des faiblesses de l'enfant dans des zones précises de son développement, le but étant de planifier des interventions adaptées à l'enfant et de suivre son évolution. Le test est administré individuellement. Pour les enfants de 12 mois et moins, la durée de passation est d'environ 50 minutes, alors qu'elle peut aller jusqu'à 90 minutes pour les enfants de 13 à 42 mois. Le matériel de test est attrayant de façon à capter et maintenir l'attention des enfants.

Ce qui distingue principalement le Bayley-III de la deuxième édition du Bayley concerne la création de cinq échelles distinctes qui évaluent de façon plus précise chacune des cinq dimensions du développement des enfants de la naissance à 3 ans. Alors que le BSID-II incluait trois échelles, soit mentale, motrice et comportementale, la troisième édition du Bayley inclut maintenant les cinq échelles suivantes : cognitive, langagière, motrice, socioémotionnelle et une échelle liée aux comportements adaptatifs de l'enfant. Le test se base également sur des construits qui sont inspirés d'études plus récentes, notamment en ce qui a trait au traitement de l'information et à l'intelligence préverbale (Colombo et Frick, 1999; Dougherty et Haith, 1997; Kail, 2000; Schatz *et al.*, 2000).

Parmi les études répertoriées au tableau 1.1 (p. 49), c'est davantage le BSID-II qui est utilisé pour évaluer le développement des enfants. L'échelle mentale de cette deuxième édition du test mesure à la fois la sphère cognitive, langagière, personnelle et sociale. Plus précisément, les éléments évaluent la mémoire, l'habituation, la résolution de problèmes, la conceptualisation numérique précoce, la généralisation, la classification, la vocalisation, le langage et les habiletés sociales chez l'enfant (Bayley, 1993).

1.5.2. L'épreuve d'intelligence

D'abord conçu en 1967, le test *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI; Wechsler), un instrument de mesure des aptitudes intellectuelles chez les enfants, a subi une première révision en 1989 (WPPSI-R) avant d'être révisé à nouveau en 2002 (WPPSI-III). Principalement, les différences entre cette dernière version du WPPSI et les autres concernent une mise à jour des normes, l'ajout de nouveaux sous-tests et d'un score composite de langage, dans l'optique de se conformer aux théories contemporaines du développement cognitif et de l'intelligence. Ce test est abondamment utilisé en Amérique du Nord, comme en témoigne la recension d'écrits récents présentée au tableau 1.1.

Le WPPSI-III évalue les habiletés intellectuelles de deux tranches d'âge d'enfants, les enfants âgés de 2 ans et demi à 3 ans et 11 mois, et les enfants âgés de 4 ans à 7 ans et 3 mois. Il comporte cinq échelles : l'échelle verbale (VQI), l'échelle performance (PQI), l'échelle globale (EGQI), l'échelle vitesse de traitement de l'information (VTQ) et un score composite de langage (GLC). Le nombre de sous-tests et d'éléments varie en fonction de l'âge et des capacités cognitives de l'enfant évalué. L'annexe à la fin du chapitre présente la description détaillée des composantes des 14 sous-tests du WPPSI-III.

Le WPPSI-III est normalisé et permet d'obtenir un score de quotient intellectuel pour l'échelle verbale, l'échelle performance et pour l'échelle globale. Il permet également d'obtenir un score normalisé ($M = 100$, É.T. = 15) pour la vitesse de traitement de l'information et pour le score composite de langage. Également, des scores pondérés pour chaque sous-test ($M = 10$, É.T. = 3) peuvent être obtenus. L'évaluation est d'une durée variant de 25 à 30 minutes pour les plus jeunes et de 40 à 50 minutes pour les enfants de 4 ans et plus.

1.5.3. Les tests cognitifs

Le *Bracken Basic Concept Scale* (Bracken, 1984) est un instrument de mesure standardisé utilisé pour évaluer le niveau d'acquisition des concepts de base de même que les habiletés de langage réceptif chez les enfants âgés de 2 ans et 6 mois à 7 ans et 11 mois. Il mesure le niveau de préparation scolaire des enfants grâce à une cote normalisée ($M = 100$, É.T. = 15). Le test est administré individuellement, pour un temps de passation d'environ 30 minutes. Pour chacun des éléments, l'enfant doit pointer ou exprimer verbalement, parmi un choix de plusieurs images, le concept énoncé par l'évaluateur.

Cet instrument est composé de 258 concepts fondamentaux qui se répartissent en 11 sous-tests ou catégories de concepts: 1) identification et reconnaissance de couleurs; 2) identification et reconnaissance de lettres; 3) nombres et calcul; 4) comparaisons; 5) identification et reconnaissance de formes; 6) tailles et proportions; 7) directions et positions dans l'espace; 8) conscience de soi et conscience sociale; 9) texture et matériaux physiques; 10) quantités; et 11) temps et séquence des événements (traduction libre; Bracken, 1984). L'ensemble des 11 sous-tests rend compte d'un score total. Les cinq premiers sous-tests (51 éléments) permettent l'obtention d'un score composite de préparation scolaire (*School Readiness Composite*; SRC).

Depuis la première édition de 1984, le test a été révisé deux fois. D'abord, l'édition de 1998 (*Bracken Basic Concept Scale-Revised*; BBCS-R) présentait des normes actualisées pour l'année en cours, l'ajout de nouveaux éléments (pour un total de 308 éléments) et un matériel de test plus attrayant et coloré. La plus récente édition, le *Bracken Basic Concept Scale-III* (BBCS-III; 2007) comporte des normes actualisées à la période en cours et l'ajout d'un nouveau sous-test destiné à évaluer les compétences langagières expressives des enfants. Au tableau 1.1, on peut constater que c'est davantage la version de 1984 du BBCS qui a été utilisée dans les études récemment recensées.

Le *Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery* (Woodcok et Johnson; WJ) a d'abord été créé en 1977 dans le but d'identifier les difficultés d'apprentissage. Il a ensuite été révisé en 1989 (*Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery*, version révisée; WJ-R). Il s'agit d'une batterie de tests mesurant les capacités cognitives et les aptitudes académiques. Le WJ-R permet d'évaluer les habiletés des individus de 2 à plus de 80 ans. Les différences entre les deux versions consistent principalement en l'ajout de nouveaux sous-tests: 10 cognitifs et trois de performance.

Le WJ-R comprend 35 sous-tests répartis en deux catégories: cognitive (21) et performance (14). Les 35 sous-tests évaluent huit aspects de la dimension cognitive (la mémoire à court terme, la mémoire à long terme, les habiletés de compréhension, les habiletés de raisonnement, les processus visuels, les processus auditifs, la vitesse de traitement de l'information et les habiletés mathématiques), quatre aspects de la performance (la lecture, les mathématiques, le langage écrit et l'étendue des connaissances), de même que le langage oral. Il existe des normes pour chacun des sous-tests ($M = 10$, É.T. = 3). Le WJ-R inclut des sous-tests qui, administrés isolément ou collectivement, mesurent les habiletés académiques liées à la lecture et aux mathématiques chez les élèves. Grâce à cette batterie de tests, il est possible de calculer des scores pour plusieurs échelles différentes, dont, entre autres, une échelle de développement précoce (*Early Developmental Scale*), des échelles cognitives, de

performance et de langage oral. À l'intérieur du tableau 1.1, qui présente les études recensées sur le développement cognitif des enfants en SG, c'est davantage le WJ-R (1989) qui a été utilisé.

Enfin, l'année 2001 marque la parution d'une troisième version de cet instrument de mesure (WJ-III). Les principales différences entre la deuxième et la troisième version du WJ se situent au niveau de l'introduction d'une échelle d'observation (sous forme de liste d'éléments à cocher), du réaménagement de quelques sous-tests et de la création de nouvelles échelles cognitives et de performance. Cette révision visait principalement à augmenter la capacité du test à pointer vers un diagnostic, à mettre les normes à jour et à y inclure un logiciel effectuant le calcul des résultats.

2. QUEL EST LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF DES ENFANTS QUI FRÉQUENTENT LES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS (SGÉ) PENDANT LA PETITE ENFANCE ?

Plusieurs recherches ont mesuré les effets de la fréquentation d'un SG sur le développement cognitif des jeunes enfants. Depuis les toutes premières études sur les SG publiées dans les années 1970, les chercheurs ont tenté de vérifier si cette expérience était bénéfique pour les enfants. En particulier, ils ont cherché à savoir si les enfants qui fréquentaient les SG en bas âge (avant l'âge d'un an) étaient mieux préparés pour l'école, obtenaient de meilleurs résultats scolaires et s'intégraient mieux dans la société à l'âge adulte. Depuis, plusieurs recensions et méta-analyses ont été publiées sur le sujet (Anderson *et al.*, 2003; Barnett, 1995; Bassok *et al.*, 2008; Burger, 2010; Karoly, Kilburn et Cannon, 2005). La majorité d'entre elles inclut un grand nombre d'écrits publiés avant les années 2000. Afin de continuer à documenter la question, un repérage des écrits récents a été effectué en consultant différentes bases de données informatisées (*PsycInfo*, *PsycArticle*, *ERIC*). Le tableau 1.1 fait état des articles publiés entre les années 2000 et 2010 et portant sur les effets des SG sur les fonctions cognitives des enfants (mots clés utilisés : *Early Childhood Education and Care*, *Cognitive Development*).

Tableau 1.1
Recension des écrits entre 2000-2010 sur le développement cognitif des enfants en service de garde éducatif (SGÉ)

<i>Auteurs</i>	<i>N^bre</i>	<i>Âge</i>	<i>Instruments</i>	<i>Variables</i>	<i>Résultats</i>
Aboud (2006)	401	de 4,5 à 6,5 ans	WPPSI-III ¹ <i>School Readiness Test</i> ²	Vocabulaire Raisonnement verbal Raisonnement non verbal Maturité scolaire	Fréquentation d'un service éducatif au préscolaire > Sans fréquentation d'un service éducatif au préscolaire (maison)
Adj-Japha et Klein (2009)	1363	1, 6, 15, 24 et 36 mois	BBCS ³	Raisonnement verbal Raisonnement non verbal Maturité scolaire	Qualité élevée du service (type/ structuration des activités et interactions) > Qualité faible du service
Bassok et al. (2008)	229	2,5; 4,5; et 7,5 ans	BBCS-R ⁴ WISC-IV ⁵	Maturité scolaire Scores cognitifs à 4,5 ans Scores cognitifs à 7,5 ans	Qualité parentale x Intensité moyenne de fréquentation SGÉ > Qualité parentale x Sans fréquentation de SGE (maison) SGÉ installation à 2,5 et/ou à 4,5 ans > Pas en SGÉ à 4,5 ans SGÉ installation à 2,5 ans > Pas en SGÉ à 2,5 ans

1. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III* (Wechsler, 2002).
2. Test maison élaboré par les auteurs.
3. *Bracken Basic Concept Scale* (Bracken, 1984).
4. *Bracken Basic Concept Scale-Revised* (Bracken, 1998).
5. *Wechsler Intelligence Scale for Children-IV* (Wechsler, 2005).

Tableau 1.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instruments	Variables	Résultats
Bigras et al. (2008)	978	de 20 à 42 mois	BSID-II ⁶	Scores cognitifs	SGÉ structuré > SGÉ peu structuré
				SGÉ peu structuré	> Maison
				0 facteur de risque	> 1 facteur de risque
				1 facteur de risque	> 2 facteurs de risque
				2 facteurs de risque	= 3 facteurs de risque
Bornstein et al. (2006)	113	4,5 ans	MSCA ⁷	Scores cognitifs	Fille x SGÉ > Garçon x SGÉ
				Enfant unique x SGÉ	> Enfant avec fratrie x SGÉ
				SSÉ ⁸ élevé x SGÉ	> SSÉ moindre x SGÉ
				Ratio élevé x SSÉ élevé	> Ratio élevé x SSÉ moyen ou
				SSÉ élevé	> SSÉ moyen
Brooks- Gunn, Han et Waldfogel (2002)	1245	36 mois	BBCS	Maturité scolaire	Mère travaille 1 ^{re} année de vie < Mère ne travaille pas 1 ^{re} année de vie enfant.
					Mère travaille + 30 h/sem. < Mère travaille – 30 h/sem. 1 ^{re} année vie enfant x Sensi- bilité faible mère x Garçon x Parents mariés.
Burchinal et al. (2000a)	1307	4,3 et 4,9 ans	WJ-R ⁹	Habilités scolaires: lecture, mathématiques.	Qualité faible SGÉ < Qualité moyenne ou élevée SGÉ

6. Bayley Scales of Infant Development-II (Bayley, 1993).

7. McCarthy Scales of Children's Abilities (McCarthy, 1972).

8. SSÉ = Statut socioéconomique.

9. Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery-Revised (Woodcock et Johnson, 1989).

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instruments	Variables	Résultats
Burchinal et al. (200b)	89	12, 24 et 36 mois	BSID ¹⁰ BSID-II	Scores cognitifs	Qualité élevée du SGÉ > Qualité moyenne ou faible du SGÉ
Campbell et al. (2002)	104	(48 mois); 21 ans	(WJ-R) WAIS-R	Scores cognitifs à l'âge adulte	Groupe expérimental pendant préscolaire > Groupe témoin (<i>Abecedarian Project</i> : fréquentation d'un SGÉ de qualité élevée, à temps plein, de 1 à 5 ans)
Campbell et al. (2001)	104	3; 4; 5; 6,5; 8; 12; 15; et 21 ans	<i>Stanford-Binet</i> ¹¹ WPPSI ¹² WISC-R ¹³ WAIS-R ¹⁴ WJ ¹⁵ /WJ-R	Scores cognitifs Habiletés scolaires: lecture, mathématiques.	Groupe expérimental > Groupe témoin (<i>Abecedarian Project</i> : fréquentation d'un SGÉ de qualité élevée, à temps plein, de 1 à 5 ans)
Clarke-Stewart et al. (2002)	1216	15, 24 et 36 mois	BSID BSID-II	Scores cognitifs	Différence expérimental/témoin pendant l'intervention (gains effectués au préscolaire) > Différence expérimental/témoin ensuite (gains effectués au primaire, secondaire, âge adulte) SGÉ milieu familial x Scolarité élevée éducatrice x Formation spécialisée (surtout formation niveau collégial) > SGÉ milieu familial x Scolarité faible éducatrice ou Sans formation spécialisée et/ou Sans formation de niveau collégial

10. *Bayley Scales of Infant Development* (Bayley, 1969).
11. *Stanford-Binet Intelligence Scale, Form L-M* (Terman et Merrill, 1972).
12. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (Wechsler, 1967).
13. *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised* (Wechsler, 1974).
14. *Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised* (Wechsler, 1981).
15. *Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery* (Woodcock et Johnson, 1977).

Tableau 1.1. (suite)

Auteurs	N ^b re	Âge	Instruments	Variables	Résultats
Crosnoe et al. (2010)	1364	54 mois; 1 ^{re} , 3 ^e ; 5 ^e année du primaire	WJ-R	Habiletés scolaires: mathématiques, lecture.	<p>SGÉ milieu familial x Qualité élevée du SGÉ x Qualité élevée relation éducatrice-enfant > SGÉ milieu familial x Qualité du SGÉ faible ou moyenne x Qualité moindre éducatrice-enfant</p> <p>Cumul plusieurs contextes éducatifs riches en stimulation dont garde à la maison > Gains x SSÉ faible</p> <p>→ L'écart à 54 mois est ensuite maintenu en 1^{re}, 3^e et 5^e année.</p>
				Mathématiques	Combinaison 3 contextes riches en stimulation (maison, SGÉ, 1 ^{re} année) > Stimulation dans 1 ou 2 de ces contextes uniquement
				Lecture	Combinaison contextes riches en stimulation maison et SGÉ > Autres combinaisons de contextes éducatifs
Dearing, McCartney et Taylor (2009)	1364	de 6 à 54 mois; de 4,5 à 11 ans	BBCS WJ-R	Habiletés scolaires: mathématiques, lecture.	<p>Qualité élevée SGÉ x SSÉ faible > Qualité SGÉ faible ou moyenne x SSÉ faible</p> <p>Facteurs de risques familiaux x Qualité élevée SGÉ > Facteurs de risque familiaux x Qualité faible ou moyenne SGÉ</p>
				Maturité scolaire	Qualité élevée SGÉ > Qualité moyenne ou faible SGÉ
Duncan et NICHD (2003)	1364	15, 24 et 54 mois	BSID BSID-II WJ-R	Scores cognitifs Habiletés scolaires: mathématiques, lecture.	<p>Hausse qualité SGÉ entre 24 et 54 mois > Sans hausse qualité SGÉ entre 24 et 54 mois</p>

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instruments	Variables	Résultats
Goeffroy et al. (2010)	1863	6 et 7 ans	Lollipop ¹⁶ NKT ¹⁷ K-ABC ¹⁸	Maturité scolaire Mathématiques Lecture	Mère scolarisée > Mère peu scolarisée x SGÉ > Mère peu scolarisée x Garde à la maison = Mère scolarisée x Garde à la maison
Han, Waldfogel et Brooks-Gunn (2001)	462	5-6 et 7-8 ans	PIAT ¹⁹	Habiletés scolaires: mathématiques, lecture.	Mère travaille x Enfant caucasien < 9 mois < Mère travaille x Enfant caucasien 9-12 mois = Mère travaille temps plein x Enfant caucasien < 9 mois = Mère travaille x Enfant caucasien < 9 mois x Garçon = Mère travaille x Enfant afro-américain < 9 mois
Lee (2005)	985	36 mois	Stanford-Binet	Scores cognitifs	SSÉ faible x SGÉ installation de 12 à 36 mois x Qualité élevée du SGÉ x Intensité élevée SGÉ (gr. expérimental) > SSÉ faible x Autre mode de garde de 12 à 36 mois x Qualité variable SGÉ x Intensité variable SGÉ (gr. témoin) Gr. expérimental: enfants en SGÉ installation qualité éducative élevée, temps plein, de 12 à 36 mois

16. Lollipop Test (Chew, 1989).

17. Number Knowledge Test (Okamoto et Case, 1996).

18. Kaufman Assessment Battery for Children (Kaufman et Kaufman, 1983).

19. Peabody Individual Achievement Test (Dunn et Markwardt, 1970).

Tableau 1.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instruments	Variables	Résultats	
Loeb et al., (2007)	14	162 5 ans	Test propre à l'ECLS ²⁰	Habilités lecture et mathématiques	Mère travaille+ x SGÉ installation x Intensité élevée (gr. expérimental)	> Mère travaille+ x Autre mode de garde x Intensité élevée (gr. témoin)
					Mère travaille+ x Autre mode de garde x Intensité élevée (gr. témoin)	= Mère travaille+ x Autre mode de garde x Intensité moindre (gr. témoin)
					Mère travaille+ x Autre mode de garde x Intensité élevée (gr. témoin)	> Mère travaille – x Autre mode de garde x Intensité élevée (gr. témoin)
					Nombre d'heures en SGÉ	→ Influence positivement le développement cognitif de l'enfant à 3 ans <i>uniquement</i> si qualité SGÉ est élevée
Loeb et al., (2007)	14	162 5 ans	Test propre à l'ECLS ²⁰	Habilités lecture et mathématiques	SGÉ installation	> Garde par un parent (ou un proche) ou programme <i>Head Start</i>
					Début SGÉ installation entre 2 et 3 ans	> Début SGÉ installation < 2 ans ou > 3 ans
					Début SGÉ installation < 2 ans	< Début SGÉ installation > 2 ans
					Effet de l'intensité du SGÉ installation	→ Dépend du SSÉ ou de l'origine ethnique

20. Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-1999. ECLS, National Center for Educational Statistics.

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instruments	Variables	Résultats
					SGÉ installation x Origine hispanique > SGÉ installation x Autre origine ethnique
					SSÉ faible x SGÉ installation x Intensité élevée (davantage d'heures/semaine) > SSÉ faible x SGÉ installation x Intensité moindre (moins d'heures/semaine)
					SSÉ élevé x SGÉ installation x Intensité élevée (> 30 h/sem) = SSÉ élevé x SGÉ installation x Intensité moyenne (15-30 h/sem)
Loeb et al. (2004)	451	4 ans	BBCS-R FACES ²¹ NHES ²²	Scores cognitifs Maturité scolaire	Mère programme réinsertion au travail x SGÉ installation > Mère programme réinsertion au travail x SGÉ milieu familial Mère programme réinsertion au travail x Durée élevée SGÉ installation > Mère programme réinsertion au travail x Durée moindre SGÉ installation Qualité élevée relation éducatrice-enfant > Qualité moindre relation éducatrice-enfant Scolarité élevée éducatrice > Scolarité moindre éducatrice
Maxwell (2007)	79	3 et 4 ans	MSCA	Scores cognitifs	Qualité élevée environnement physique SGÉ > Qualité faible environnement physique SGÉ
McCartney et al. (2007)	890	36 mois	BBCS	Maturité scolaire	SSÉ faible x Qualité plus élevée SGÉ > SSÉ faible x Qualité moindre SGÉ ou SGÉ non structure

21. *Family and Child Experiences Survey* (Zill, Collins, West et Hausken, 1995).22. *National Household Education Survey* (Zill, Collins, West et Hausken, 1995).

Tableau 1.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instruments	Variables	Résultats
NICHD (2005)	727	1 ^{re} année du primaire	CPT WJ-R Tour d'Hanoi ²³	Attention Mémoire	Qualité élevée cumulée environnements enfant (surtout de 6 à 36 mois et de 54 mois à 1 ^{re} année) > Qualité variable cumulée des environnements de l'enfant Qualité élevée variables familiales > Qualité élevée variables SGÉ ou 1 ^{re} année
Planification → Non reliée au cumul de la qualité des environnements de l'enfant					
NICHD (2002)	813	54 mois	WJ-R CPT ²⁴	Scores cognitifs	Formation élevée éducatrice x rapport éduc.-enf. moindre > Formation moindre éducatrice x rapport éduc.-enf. plus élevé Qualité élevée relation mère-enfant > Qualité moindre relation mère-enfant Qualité élevée relation éducatrice-enfant > Qualité moindre relation éducatrice-enfant
NICHD ²⁵ (2000)	856	15, 24 et 36 mois	BSID BSID-II BBCS	Scores cognitifs Maturité scolaire	Qualité élevée SGÉ > Qualité faible SGÉ Sensibilité élevée éducatrice > Sensibilité moindre éducatrice Intensité élevée SGÉ = Intensité moindre SGÉ

23. Tâche de la Tour d'Hanoi (Welsh, 1991; Welsh *et al.*, 1991).24. *Continuous Performance Task* (Rosvold, Mirsky, Sarason, Bransome et Beck, 1956).

25. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network.

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instruments	Variabiles	Résultats
Peiser-Feinberg et al. (2001)	733	3 et 4 ans ; maternelle ; 2 ^e année du primaire	WJ-R	Habiletés scolaires : mathématiques, lecture.	Qualité élevée SGÉ installation > Qualité moindre SGÉ Qualité élevée pratiques éducatives en classe > Qualité moindre pratiques éducatives en classe Gains x Enfants milieu défavorisés > Gains x Enfants milieu favorisés
Spieker et al. (2003)	99	24 et 36 mois	BSID-II	Scores cognitifs	SSÉ faible x Mère habiletés verbales élevées > SSÉ faible x Mère habiletés verbales moindres SSÉ faible x Attachement insécurisé x SGÉ installation > SSÉ faible x Attachement insécurisé x Tout autre mode de garde
Tran et Weinraub (2006)	419	15 mois	BSID	Scores cognitifs	Hausse Qualité SGÉ dans le temps > Sans hausse Qualité SGÉ dans le temps
Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale (2004)	204	2 et 4 ans	WJ-R	Habiletés scolaires : mathématiques, lecture. Lecture	SSÉ faible x Qualité élevée SGÉ x SGÉ < 45 h/sem = SSÉ faible x Qualité moindre SGÉ x SGÉ < 45 h/sem SSÉ faible x Qualité élevée SGÉ x SGÉ > 45 h/sem > SSÉ faible x Qualité variable SGÉ x SGÉ < 45 h/sem SSÉ faible x Qualité élevée SGÉ x Qualité élevée environnement maison > SSÉ faible x Qualité élevée SGÉ x Qualité moindre environnement maison

En premier lieu, on note que sur les 28 recherches présentées au tableau 1.1, **la totalité d'entre elles** (28 sur 28) rapportent des effets positifs sur l'une ou l'autre des mesures utilisées pour évaluer certaines composantes des dimensions cognitives auprès des enfants. Cependant, c'est souvent sous certaines conditions que la fréquentation d'un SGÉ a un effet positif sur la dimension cognitive du jeune enfant. Les effets rapportés par les auteurs sont en général tributaires des trois types de facteurs particuliers suivants : la qualité éducative du SGÉ, la durée ou l'intensité de la fréquentation du SGÉ, de même que la situation socioéconomique de la famille de l'enfant.

Vingt-et-une études (21 sur 28) présentent des résultats positifs pour les enfants issus de **milieux vulnérables** (Aboud, 2006; Bassok *et al.*, 2008; Bigras *et al.*, 2008; Burchinal *et al.*, 2000a; Burchinal *et al.*, 2000b; Campbell *et al.*, 2001; Campbell *et al.*, 2002; Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Crosnoe *et al.*, 2010; Dearing, McCartney et Taylor, 2009; Goeffroy *et al.*, 2010; Han, Waldfogel et Brooks-Gunn, 2001; Lee, 2005; Loeb *et al.*, 2007; Loeb *et al.*, 2004; McCartney *et al.*, 2007; NICHD, 2000; 2005; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Spieker *et al.*, 2003; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004).

Dix-neuf études (19 sur 28) rapportent des effets positifs associés à la **qualité éducative** du SG (Aboud, 2006; Burchinal *et al.*, 2000a; Burchinal *et al.*, 2000b; Campbell *et al.*, 2001; Campbell *et al.*, 2002; Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Crosnoe *et al.*, 2010; Dearing, McCartney et Taylor, 2009; Duncan et le *National Institute of Child Health and Development* [NICHD], 2003; Lee, 2005; Loeb *et al.*, 2004; Maxwell, 2007; McCartney *et al.*, 2007; NICHD, 2000; 2002; 2005; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Tran et Weinraub, 2006; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004).

Et, finalement, treize études (13 sur 28) rapportent des effets positifs associés à la **durée ou à l'intensité** de l'expérience de garde (Adi-Japha et Klein, 2009; Bassok *et al.*, 2008; Brooks-Gunn, Han et Waldfogel, 2002; Campbell *et al.*, 2001; Campbell *et al.*, 2002; Duncan et NICHD, 2003; Han, Waldfogel et Brooks-Gunn, 2001; Lee, 2005; Loeb *et al.*, 2007; Loeb *et al.*, 2004; NICHD, 2000; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004). La section suivante présente un aperçu des caractéristiques de ces études.

2.1. L'expérience en service de garde peut-elle compenser les effets négatifs des conditions de vie des enfants issus de milieux vulnérables?

Le trois quarts des études (21/28) présentées au tableau 1.1 ont inclus des familles vulnérables dans leur échantillon. La totalité d'entre elles font ressortir des effets positifs de la fréquentation d'un SGÉ concernant des composantes du développement cognitif des enfants, que ceux-ci soient issus d'un milieu vulnérable ou non. Parmi ces dernières, cinq études (5/21) indiquent que les enfant des familles vulnérables bénéficient davantage de l'expérience de garde que les enfant issus des familles non vulnérables (Bassok *et al.*, 2008; Crosnoe *et al.*, 2010; Goeffroy *et al.*, 2010; Loeb *et al.*, 2007; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001), alors que deux études (2/21) indiquent que ce sont les familles non vulnérables qui en bénéficient le plus (Adi-Japha et Klein, 2009; Bornstein *et al.*, 2006). On note aussi que huit autres études (8/21) rapportent des effets positifs pour les enfants des familles vulnérables sans toutefois vérifier les effets sur les enfants des familles qui ne le sont pas, absentes de leur échantillon (Aboud, 2006; Bassok *et al.*, 2008; Lee, 2005; Campbell *et al.*, 2001; Campbell *et al.*, 2002; Loeb *et al.*, 2004; Spieker *et al.*, 2003; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004). Par ailleurs, certaines études précisent les conditions requises pour que des effets positifs sur les composantes du développement cognitif des jeunes enfants en contexte vulnérable soient observés. Par exemple, Spieker et ses collègues (2003) font ressortir que, pour les enfants issus de familles défavorisées, les scores cognitifs sont supérieurs quand la mère possède des habiletés verbales plus élevées. De plus, ces auteurs ont trouvé que, pour les enfants issus de familles défavorisées qui présentent un type d'attachement insécurisé, le fait de fréquenter un SGÉ de type installation serait relié à des scores supérieurs de développement cognitif, par comparaison à tout autre mode de garde. À l'opposé, une étude fait ressortir qu'en présence de certaines situations très précises, comme c'est le cas pour les enfants issus de familles vulnérables (pauvreté, sous-scolarité et monoparentalité) et dont les mères travaillent dans la première année de vie de l'enfant, la fréquentation d'un SGÉ ne serait pas positive pour le développement de ces enfants (Brooks-Gunn *et al.*, 2002).

Les écrits qui portent sur la relation entre les SG et le développement cognitif des enfants suggèrent généralement des effets plus précis pour les enfants issus de familles vulnérables. L'analyse des études de notre recension n'appuie que partiellement cette conclusion. Selon Burger (2010), trois patrons de résultats sont susceptibles d'apparaître lorsque l'on s'intéresse à cette question : les enfants des milieux vulnérables font plus de gains que les enfants non vulnérables, les enfants vulnérables font moins de gains que les enfants issus de familles non

vulnérables et, enfin, les enfants des deux groupes socioéconomiques ont des résultats équivalents. Pour notre recension, les études se répartissent à travers ces trois patrons de résultats.

Il est possible que certaines caractéristiques méthodologiques des études recensées expliquent ces résultats mitigés. En premier lieu, il s'agit d'études qui diffèrent sur le plan des méthodes, des échantillons et des mesures utilisées. En second lieu, des variables importantes telles que la qualité éducative du milieu de garde n'est pas toujours définie ou évaluée de la même façon d'une étude à l'autre, cette variable devant à notre avis toujours être considérée lorsqu'il est question de relier la fréquentation d'un SGÉ au développement des enfants. Par ailleurs, les études recensées impliquent rarement des devis de recherche expérimentaux, ce qui limite la généralisation des résultats obtenus. Enfin, comme l'ont abondamment souligné les écrits du domaine (Belsky, 2006; Burger, 2010; Vandell, 2004; Zaslow *et al.*, 2006), des biais de sélection des participants ne peuvent être exclus des études de nature corrélative, limitant, par le fait même, la compréhension des variables associées aux résultats obtenus.

2.2. La qualité éducative du service de garde modère-t-elle la relation entre l'expérience de garde et le développement cognitif?

Parmi les variables étudiées en relation avec l'expérience de garde, la qualité serait particulièrement déterminante au cours des premières années de vie (Pianta *et al.*, 2005). Comme mentionné dans l'introduction du volume, celle-ci se distingue en deux grandes familles de variables incluses dans le concept de qualité des SGÉ: la qualité structurelle et la qualité des processus (Cryer, 1999; Doherty *et al.*, 2006; Vandell, 2004).

Parmi les 28 études recensées au tableau 1.1, 17 ont pris en compte les effets de la qualité sur le développement cognitif des enfants qui fréquentent les SG. Seize (16/17) études affichent des résultats positifs, alors qu'une seule (1/17) présente des résultats neutres, c'est-à-dire une absence de différences significatives en fonction du niveau de qualité. Parmi les 16 études sur 17 qui montrent des résultats positifs, la totalité (16/16) utilisait des mesures de qualité des processus (relations adulte-enfant, activités, aménagement des lieux), alors que trois (3/16) d'entre elles utilisaient également des mesures de la qualité structurelle (formation du personnel et rapport éducatrice-enfants dans les groupes). Par ailleurs, il importe de souligner que deux des études (2/16) indiquent que la qualité du service de garde doit être combinée à un environnement familial non vulnérable pour que les scores cognitifs s'accroissent (Crosnoe *et al.*, 2010; NICHD, 2005). Plus précisément, ces auteurs

affirment que l'exposition à plusieurs environnements positifs, dont celui de la maison, serait en lien avec des résultats cognitifs supérieurs chez les enfants. Puis, cinq (5/16) des études recensées soulignent des effets positifs de la qualité lorsque la durée de l'expérience est plus importante (Campbell *et al.*, 2001; Campbell *et al.*, 2002; Lee, 2005; Loeb *et al.*, 2007; Votrupal-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004), c'est-à-dire que les effets positifs de la qualité sont supérieurs lorsque les enfants fréquentent plus longtemps le SG. Particulièrement, selon Votrupal-Drzal, Coley et Chase-Lansdale (2004), pour les enfants issus de familles vulnérables, les effets de la fréquentation d'un SGÉ de qualité s'observent dans des conditions d'intensité élevée, soit lorsque l'enfant fréquente le SGÉ 45 heures et plus par semaine.

D'autres auteurs apportent des nuances quant à la qualité des SGÉ. Pour Brooks-Gunn et ses collègues (2002), la qualité du SGÉ importe, certes, mais ce serait davantage le fait que la mère travaille ou non pendant la première année de vie de l'enfant qui aurait une influence, les enfants dont la mère ne travaille pas pendant la première année de vie obtenant de meilleurs scores aux mesures cognitives. Pour Lee (2005), la fréquentation d'un SGÉ influencerait positivement le développement cognitif de l'enfant, et ce, à la condition que ce SGÉ soit de qualité éducative élevée. D'ailleurs, en ce qui concerne le type de milieu de garde, plusieurs auteurs (Lee, 2005; Loeb *et al.*, 2007; Loeb *et al.*, 2004; McCartney *et al.*, 2007; NICHD, 2000; Spieker *et al.*, 2003) s'accordent pour dire que les SGÉ en installation sont de qualité éducative supérieure en comparaison des autres modes de garde.

Enfin, il est à noter que deux (2/16) des études indiquant des résultats positifs associés à la qualité éducative du service de garde précisent que les résultats sont positifs pour un seul aspect mesuré. En effet, Maxwell (2007) rapporte des relations positives entre la qualité et les scores cognitifs pour les enfants de 3 ans et aucune différence pour les enfants de 4 ans. En ce qui concerne Duncan et l'équipe du NICHD (2003), bien que les résultats soient positifs pour les deux scores cognitifs mesurés (BSID à 15 mois, BSID-II à 24 mois et WJ-R à 54 mois), on note que la taille de l'effet est faible pour le BSID à 15 et 24 mois alors que l'effet est modéré pour les compétences scolaires à 54 mois.

Au sujet de la **taille de l'effet**, on note que la moitié des études (8/16) de cette recension rapportent des impacts positifs de la qualité sur les scores de développement cognitif des enfants ne présentent aucune donnée sur la taille de l'effet reliée à la qualité. Lorsque la taille de l'effet est présentée dans certaines études recensées, on constate que celle-ci, sur le développement cognitif, est plus élevée lorsque le niveau de qualité est plus élevé (2/8) (Dearing, McCartney et Taylor, 2009; NICHD, 2000), ou plus élevée pour les enfants dont la famille est

vulnérable (1/8) (McCartney *et al.*, 2007). Toutefois, pour d'autres études, la taille de l'effet de la qualité est très faible lorsqu'on la compare à l'effet des variables familiales comme la pauvreté familiale ou la faible scolarité de la mère (3/8) (NICHD, 2005; 2002; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001). Enfin, une seule étude (1/8) indique que la taille de l'effet de la qualité est plus faible que la taille de l'effet du type de service de garde pour un échantillon d'enfants défavorisés (Loeb *et al.*, 2004).

L'analyse des résultats des études incluses dans cette recension semble donc appuyer ce que l'on retrouve généralement dans les écrits au sujet de l'importance de la qualité éducative du SGÉ pour favoriser le développement cognitif des enfants (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2004; Bigras, Pomerleau, Malcuit et Blanchard, 2008; Bouchard *et al.*, 2008; Marshall, 2004; Montes *et al.*, 2005; NICHD, 2000; Vandell, 2004; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004). Pour plusieurs, la qualité éducative du SGÉ importe, et cette variable apparaît plus déterminante pour les enfants vulnérables, ou pour certains construits tels que la maturité scolaire (Dearing *et al.*, 2009; McCartney *et al.*, 2007; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001). Par ailleurs, la taille de l'effet associée à la qualité serait supérieure lorsque les scores de qualité sont plus élevés, ce qui souligne l'importance de hausser les scores de qualité éducative des SGÉ pour accroître le développement des enfants. On note aussi que les conditions de l'environnement familial semblent souvent avoir plus de poids dans la prédiction du développement de l'enfant que les conditions d'un environnement éducatif destiné à la petite enfance telles que la qualité des SG. Ces derniers constats sont cohérents avec les écrits du domaine (Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; McCartney, 2006) qui expliquent que :

[...] les variables parentales expliquent une part plus grande de la variance du développement de l'enfant pour trois raisons principales : la famille est le premier lieu de stimulation dans la vie de l'enfant, la famille procure l'environnement le plus constant à travers le temps, et les mesures parentales sont le reflet à la fois de l'influence contextuelle et génétique de la famille (McCartney, 2006, p. 166; traduction libre).

Par ailleurs, comme le soulignaient déjà Zaslow *et al.* en 2006, encore trop peu d'études (la moitié dans cette recension) présentent la taille de l'effet associé à la qualité du SG, ce qui nous empêche de saisir la réelle contribution de cette variable. Ainsi, il semble que la qualité éducative des SG importe pour le développement cognitif des enfants qui les fréquentent, sans savoir encore dans quelle mesure précisément. Par ailleurs, l'absence de résultats négatifs associés à la qualité éducative pour les enfants en général de même que les résultats qui indiquent que la taille de l'effet est plus importante pour les familles vulnérables

suggèrent qu'une augmentation du niveau de qualité des SG demeure déterminante pour les enfants issus de familles vulnérables, même si la taille de l'effet associé à cette dernière variable est plus faible.

2.3. La durée de fréquentation et l'âge d'entrée des enfants en service de garde important-ils ?

Les plus récentes recherches sur l'effet éventuel de l'expérience de garde sur le développement des enfants insistent également sur l'importance de tenir compte de la durée de l'expérience de garde dans la compréhension de son effet sur le développement (Belsky, 2006; Bigras *et al.*, 2004; 2008; Hickman, 2006; NICHD, 2005; Shpancer, 2006; Vandell, 2004). En outre, quand les expériences durent moins longtemps, leurs effets seraient moindres (Bronfenbrenner, 1979; 1999; Ramey et Ramey, 1998). Certains auteurs parlent de quantité minimale ou critique nécessaire pour avoir des effets durables sur le développement de l'enfant (Hart et Risley, 1995). D'ailleurs, plusieurs études récentes semblent confirmer cette interprétation. Vandell (2004) de même que Shpancer (2006), dans leurs analyses des écrits, rapportent que la durée de l'expérience de garde serait positivement associée au développement cognitif des enfants. Selon ces auteurs, ainsi que selon Zaslow *et al.* (2011), les plans de recherche longitudinaux permettraient de mieux mesurer les effets éventuels de la durée de l'expérience de garde dans l'étude du développement des enfants. Ainsi, le tableau 1.1 présente 12 études (12/28) s'intéressant à la question des effets de l'âge d'entrée et de la durée de fréquentation.

Certaines des recherches recensées vont dans le sens attendu des écrits du domaine. En effet, huit d'entre elles (8/12) rapportent des gains cognitifs positifs associés à une durée de garde plus élevée (Bassok *et al.*, 2008; Campbell *et al.*, 2001, 2002; Duncan et NICHD, 2003; Lee, 2005; Loeb *et al.*, 2007; Tran et Weinraub, 2006; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004). De surcroît, trois de ces études (3/28) suggèrent plus particulièrement des effets positifs d'une entrée en service de garde tôt dans la vie, soit vers l'âge de 1 an (Campbell *et al.*, 2001; 2002; Lee, 2005). Une seule étude rapporte que l'intensité de la fréquentation du SGÉ n'est pas significative (NICHD, 2000).

Par ailleurs, parmi ces études ayant pris en compte l'intensité de l'expérience de garde, quatre (4/12) rapportent que ce sont les enfants dont les mères ont de faibles revenus qui bénéficient le plus d'une expérience de garde de plus de 30 ou 45 heures par semaine en SGÉ de type installation (Lee, 2005; Loeb *et al.*, 2004; Loeb *et al.*, 2007; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004), ce qui est cohérent avec les conclusions de Vandell (2004) ainsi que de Burger (2010).

Adi-Japha et Klein (2009) suggèrent une interprétation intéressante de ces résultats précisément associés aux enfants issus de milieux vulnérables et à leur mère concernant l'intensité de la fréquentation d'un SGÉ. Pour ces auteurs, c'est la collaboration qui s'établirait entre le personnel éducateur et les parents qui pourrait rehausser la qualité des interventions éducatives des parents auprès de l'enfant.

Enfin, quant à l'âge d'entrée des enfants en SGÉ, trois (3/28) études recensées rapportent des effets mitigés. Dans la première, les enfants dont les mères travaillent plus de 30 heures par semaine et qui ont débuté la fréquentation d'un SG avant l'âge de 9 mois ont de plus faibles résultats au BBCS à l'âge de 36 mois (Brooks-Gunn *et al.*, 2002). Selon les auteurs de l'étude, cette différence serait le reflet de la combinaison d'une plus faible qualité éducative expérimentée avant l'âge de neuf mois, ainsi qu'une plus faible sensibilité maternelle. L'étude de Han, Waldfogel et Brooks-Gunn (2001) soutient aussi que lorsque les mères d'enfants caucasiens travaillent alors qu'ils sont âgés de moins d'un an, les scores cognitifs de ces derniers sont plus faibles aux âges de 3 et 4 ans, ainsi que par la suite à 7 et 8 ans. Toutefois, si le travail des mères débute lorsque les enfants sont âgés entre 9 et 12 mois, ils ne notent pas d'effets négatifs qui persistent à 3 et 4 ans. Les chercheurs soulignent aussi que ces effets significatifs sont notés uniquement pour les enfants caucasiens. En effet, les enfants d'origine afro-américaine ne seraient pas affectés négativement ou positivement (aucune différence significative aux mesures cognitives) par le travail de la mère dans leur première année de vie. Dans le même sens, Loeb *et al.* (2007) suggèrent à partir de leurs résultats qu'il serait préférable pour le développement cognitif de l'enfant d'intégrer un SGÉ entre les âges de 2 et 3 ans, plutôt qu'avant 2 ans ou après 3 ans.

Ainsi, même si plusieurs études, qui ne font pas partie de cette recension, indiquent que de débiter tôt dans la vie la fréquentation d'un SG et, par conséquent, de le fréquenter sur une période plus longue soit associé à des bénéfices pour les participants (Gull et Burton, 1992; Ramey et Ramey, 1998), notre recension, tout comme celle de Burger (2010), n'arrive pas tout à fait aux mêmes conclusions. Ceci suggère que plusieurs facteurs entrent en jeu lorsqu'il est question des effets de l'intensité ou de l'âge d'entrée en service de garde. Toutefois, le peu d'études recensées dans ce chapitre tenant compte de ces variables ne permet pas de conclure à des effets positifs ou négatifs probants.

2.4. Les effets positifs de la fréquentation d'un service de garde sur le développement cognitif des enfants persistent-ils dans le temps?

Seules huit études (8/28) recensées documentent des effets qui persistent à court et à long terme. Les six premières (6/8) documentent des effets qui se maintiennent pendant la période scolaire (Bassok *et al.*, 2008; Crosnoe *et al.*, 2010; Dearing, McCartney et Taylor, 2009; Goeffroy *et al.*, 2010; NICHD, 2005; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001), tandis que deux autres (2/8) rapportent des effets qui persistent aussi pendant l'adolescence et l'âge adulte (Campbell *et al.*, 2001; 2002).

Les résultats de ces études semblent cohérents avec les écrits antérieurs à 2000 et indiquent que les effets persistent généralement avec la même ampleur entre la petite enfance et la fin du primaire, mais s'amenuisent avec le passage du temps. La durée de l'exposition à un SG de qualité élevée semble un facteur déterminant au maintien des effets pendant la période scolaire, ce qui suggère que l'intensité d'une expérience de qualité en SG importe pour le développement cognitif des enfants.

Une seule étude (1/8) mentionne toutefois un effet négatif à court terme (aux âges de 7 et 8 ans) pour des enfants vulnérables dont les mères travaillaient avant qu'ils n'aient atteint l'âge de 9 mois (Han, Waldfogel et Brooks-Gunn, 2001). Ces effets significatifs sont notés uniquement pour les enfants caucasiens, les enfants d'origine afro-américaine de cet échantillon n'étant pas affectés par le travail de la mère dans leur première année de vie. Par ailleurs, il est à noter que les deux études (2/8) qui mentionnent des effets cognitifs positifs se prolongeant au début de l'âge adulte (21 ans) examinent le même échantillon et rapportent un très léger amenuisement des scores avec l'âge. Soulignons toutefois qu'il s'agit des effets d'un programme d'intervention intensive, le projet *Abecedarian* dont le niveau de soutien aux familles et aux enfants est bien supérieur à ce que l'on retrouve généralement dans les SG de qualité éducative élevée.

CONCLUSION

Que conclure de cette recension ?

Les enfants qui fréquentent des SG sont-ils favorisés sur le plan cognitif? Il semble que l'expérience soit généralement positive pour le développement cognitif des enfants. Toutefois, ces résultats seraient plus importants dans certaines conditions. D'abord, des études recensent

des effets précis chez les enfants de milieux vulnérables. Ensuite, les scores de développement cognitif seraient accrus et la taille de l'effet serait plus importante lorsque la qualité du service est élevée et que la durée (nombre d'heures par semaine, nombre d'années cumulées et âge d'entrée) de l'expérience de garde est importante. Enfin, pour une proportion importante des études recensées, la combinaison de l'intensité et de la qualité éducative du service serait plus déterminante pour les enfants issus de milieux vulnérables. C'est le cas notamment des études recensées au Québec (Geoffroy *et al.*, 2010) et au Canada (Geoffroy *et al.*, 2007), issues d'analyses secondaires des études longitudinales sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) et du Canada (*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* – ELNEJ) qui signalent un effet protecteur de cette expérience pour les enfants dont les mères ont une faible scolarité. Néanmoins, il est nécessaire de faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats rapportés dans notre recension, car ceux-ci sont surtout issus d'études menées aux États-Unis, où les conditions de vie et les politiques sociales diffèrent grandement de celles du Québec. Également, la comparaison entre les études demeure difficile compte tenu de la variété des mesures utilisées pour évaluer le développement cognitif. Aussi, encore peu d'études sont publiées au Québec et au Canada au sujet des SG, et, lorsque c'est le cas, les mesures demeurent encore difficilement comparables. Enfin, ces quelques études renseignent peu quant aux mécanismes responsables des effets potentiels de la fréquentation d'un SG sur le développement cognitif des enfants au Canada et ailleurs dans le monde.

Les avenues de recherche sur les services de garde dans le domaine du développement cognitif

Jusqu'à présent, les études sur les SG ont mis l'accent sur les effets de leur fréquentation sur le développement cognitif des enfants et leur niveau de préparation à l'école. Toutefois, peu d'entre elles ont tenté d'identifier les effets de certains aspects de cette expérience éducative précoce sur les enfants pendant la petite enfance. Ainsi, à l'instar de Burger (2010), nous recommandons que les prochaines études prennent non seulement en compte la qualité éducative, l'âge d'entrée, la durée et l'intensité de l'expérience de garde, mais aussi les contenus des programmes et les curriculums qui y sont appliqués. De cette façon, les conclusions ne seront plus limitées aux effets particuliers de l'une de ces variables (qualité, âge d'entrée, intensité et durée) des SG pendant la petite enfance, mais de leur combinaison, et pourront s'appliquer à l'ensemble de l'expérience de garde et des contextes éducatifs reliés au développement de l'enfant. Ce type de recherche requiert des devis

longitudinaux menés sur de larges échantillons ainsi que des mesures pour établir le niveau développemental de base des enfants (prétest), de même que l'évaluation des effets des programmes utilisés. Or l'une des principales difficultés de ce schème de recherche concerne l'attrition des sujets (mortalité expérimentale). En effet, le biais de sélection associé à l'attrition diminue la qualité des résultats ainsi que la validité des conclusions pouvant être tirées de la recherche. Ainsi, si les recherches sur les SG visent à améliorer la qualité de vie des enfants, cela est possible uniquement si ces études sont menées dans le respect de ces derniers et qu'elles maintiennent les plus hauts standards de rigueur de la recherche scientifique.

Par ailleurs, les plus récents écrits sur la qualité des SGÉ suggèrent que d'autres stratégies d'analyse doivent être explorées afin de mieux comprendre les seuils de qualité à partir desquels le développement de l'enfant s'accroît. En particulier, l'équipe de Zaslow *et al.* (2011) a réalisé des analyses secondaires sur plusieurs échantillons de grandes enquêtes longitudinales sur le développement des enfants pendant la petite enfance en lien avec la qualité des SG fréquentées. Leurs constats suggèrent de mettre en relation des pratiques précises de la qualité des processus, telles que l'aménagement des lieux par l'éducatrice, les activités qu'elle réalise avec les enfants, ou la qualité des interactions qu'elle entretient avec eux, afin d'obtenir des résultats dont la taille de l'effet liée à la qualité soit supérieure et déterminante pour le développement des enfants (pour plus de détails sur cette procédure, voir Zaslow *et al.*, 2010).

De plus, bien que certaines études plus précises doivent encore être menées afin de mieux isoler l'effet de certaines variables déterminantes, une constante émerge, l'importance de la qualité éducative du SG pour favoriser le développement cognitif de l'enfant. Or plusieurs études réalisées au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde ont conclu que les niveaux de qualité observés se situent encore largement en deçà des seuils satisfaisants. Plus particulièrement au Québec, les niveaux de qualité observés dans les SG en milieu familial et les garderies, qui sont plus faibles que dans les SG en installation de CPE (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004; Japel, Tremblay et Côté, 2005), devraient faire l'objet d'une attention particulière de la part des décideurs. Somme toute, il apparaît important de s'assurer de niveaux de qualité élevés qui semblent essentiels pour la maturité scolaire des enfants et le développement cognitif des plus vulnérables.

Finalement, en ce qui concerne le développement cognitif des jeunes enfants, comme le font ressortir Monette et Bigras (2008), relativement peu d'études ont examiné l'évolution des fonctions exécutives (FE) chez les enfants de 2 à 6 ans, et encore moins en relation avec la

fréquentation d'un SGÉ. Ces auteurs ont recensé, au cours des vingt dernières années (1987-2007), les études mesurant les FE chez les jeunes enfants. Leur étude fait ressortir également que très peu d'instruments de mesure des FE conçus et standardisés pour les jeunes enfants sont disponibles aux chercheurs et cliniciens. De plus, l'évaluation des fonctions exécutives présenterait tout un défi puisque celles-ci seraient très difficiles à mesurer isolément, étant donné qu'elles interagissent entre elles, de même qu'avec les autres processus cognitifs en général, pour traiter les informations. Cette difficulté d'indissociabilité des FE serait encore plus présente chez les jeunes enfants. Toutefois, puisque plusieurs aspects demeurent imprécisés quant aux FE des jeunes enfants, particulièrement en relation avec la fréquentation d'un SGÉ, il apparaît évident que davantage de recherches sont nécessaires et souhaitées, et ce, même si ce type de recherche soulève des défis importants quant à leur réalisation.

ANNEXE

Description des composantes des 14 sous-tests du WPPSI-III*

- ♦ **Blocs** (principal, pour tous les âges) – À partir d'un modèle construit par l'évaluateur ou observé dans le livret de stimulation, l'enfant utilise des blocs de couleur pour reproduire le modèle dans un temps limité. Ce sous-test évalue la formation de concepts non verbaux chez l'enfant; il nécessite des capacités au niveau de l'organisation perceptuelle, de la visualisation spatiale et de l'abstraction.
- ♦ **Connaissances** (principal, pour tous les âges) – Les enfants de moins de 4 ans pointent des images parmi un choix de quatre possibilités en réponse à une question. Pour les enfants de plus de 4 ans, de même que pour une portion du sous-test destinée aux enfants de moins de 4 ans, l'enfant répond aux questions qui portent sur un large éventail de sujets de connaissances générales. Ce sous-test est une mesure de la quantité de connaissances acquises par l'enfant en lien avec les composantes de la nature, les occasions de stimulation auxquelles il est exposé, les expériences, les intérêts et l'éducation en général, à la fois formelle et informelle.
- ♦ **Matrices** (principal, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant observe une matrice incomplète et sélectionne la partie manquante à partir de quatre ou cinq choix de réponses présentées sous forme graphique. Ce sous-test mesure les habiletés de raisonnement perceptuel sans limite de temps. Il requiert des capacités d'association perceptuelle, d'attention aux détails, de concentration, de classification, de raisonnement analogique et de sériation.
- ♦ **Vocabulaire** (principal, pour tous les âges) – Les enfants de moins de 4 ans doivent nommer une image pointée par l'examineur. Pour les enfants plus âgés, de même que pour une portion du sous-test destinée aux enfants de moins de 4 ans, l'enfant doit donner la définition de mots lus à haute voix par l'examineur. Ce sous-test évalue les capacités d'apprentissage de l'enfant, sa compréhension de l'information, la richesse du contenu de ses réponses, la mémoire, la formation des concepts et le développement du langage.
- ♦ **Concepts en images** (principal, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant doit associer deux ou trois images en fonction de leurs caractéristiques communes. Cette tâche est une mesure du raisonnement abstrait et catégoriel en fonction des processus de reconnaissance perceptuelle.
- ♦ **Raisonnement de mots** (principal, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – À la manière de devinettes, l'enfant est invité à identifier un concept (un objet) à partir d'une série d'indices verbaux de plus en plus précis.

Cette épreuve évalue le raisonnement verbal, les habiletés de déduction, la compréhension verbale, les capacités d'abstraction verbale, de synthèse ainsi que les habiletés à générer des concepts alternatifs.

- ♦ **Code** (principal, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant réalise une copie des symboles qui sont jumelés avec des formes géométriques simples. À l'aide d'une légende, il doit dessiner chaque symbole dans sa forme correspondante, et ce, le plus rapidement possible. Ce sous-test mesure la capacité de l'enfant à apprendre une tâche non familière et implique de la coordination oculomotrice, de la vitesse à opérer mentalement, de l'attention, de l'acuité visuelle, des habiletés de balayage et de recherche visuelles, de la mémoire à court terme, de la flexibilité mentale, une écriture rapide et probablement de la motivation.
- ♦ **Repérage de symboles** (supplémentaire, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant doit indiquer, à l'intérieur d'un ensemble de symboles illustrés, s'il y a présence du symbole correspondant à la cible qu'il doit rechercher. Il dispose d'un temps limité pour le faire. La tâche de repérage de symboles en est une de discrimination visuelle, de vitesse, d'efficacité, de balayage visuel, d'attention et de concentration, de mémoire à court terme et de flexibilité cognitive.
- ♦ **Compréhension** (supplémentaire, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant répond à des questions basées sur sa compréhension de principes généraux et de situations sociales. Le sous-test mesure le bon sens, le jugement en situation sociale et une multitude de conventions sociales.
- ♦ **Images à compléter** (supplémentaire, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant regarde une image et doit pointer ou nommer l'élément important qui manque. Cette tâche est une mesure de la discrimination visuelle, plus précisément de la capacité à distinguer les éléments essentiels des autres éléments qui ne le sont pas. Elle requiert de la concentration, du raisonnement, de l'attention envers les détails, de l'organisation visuelle et de la mémoire visuelle à long terme.
- ♦ **Similitudes** (supplémentaire, pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'expérimentateur lit une phrase à l'enfant. La phrase, qui contient deux concepts partageant une caractéristique commune, est incomplète et l'enfant est invité à la compléter en fournissant une réponse qui reflète cette caractéristique commune. Ce sous-test mesure la conceptualisation verbale.
- ♦ **Vocabulaire réceptif** (principal pour les 2 ans et 6 mois à 3 ans et 11 mois; facultatif pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant pointe, parmi quatre images, celle que l'examineur nomme. Cette

tâche évalue le développement du langage, la mémoire, sa compréhension de l'information, les habiletés de reconnaissance visuelle et l'exposition aux stimulations.

- ♦ **Assemblage d'objets** (principal pour les 2 ans et 6 mois à 3 ans et 11 mois; supplémentaire pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant dispose de 90 secondes pour assembler un casse-tête. Cette épreuve mesure les habiletés de l'enfant à synthétiser l'information; elle nécessite de la coordination oculomotrice de même que des habiletés d'organisation visuelle.
- ♦ **Identification d'images** (supplémentaire pour les 2 ans et 6 mois à 3 ans et 11 mois; optionnel pour les 4 ans à 7 ans et 3 mois) – L'enfant doit donner le nom des images qui sont présentées dans un livre de stimulation. Ce sous-test mesure le développement langagier, la mémoire, la compréhension de l'information, les habiletés de reconnaissance perceptuelle et l'exposition aux stimulations.

Source: Inspiré de J.M. Sattler et R. Dumont (2004). *Assessment of Children WISC-IV and WPPSI-III Supplement*, San Diego, Jerome M. Sattler

RÉFÉRENCES

- ABOUD, F.E. (2006). «Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh», *Early Childhood Research Quarterly*, 21, p. 46-60.
- ADI-JAPHA, E. et KLEIN, P.S. (2009). «Relations between parenting quality and cognitive performance of children experiencing varying amounts of childcare», *Child Development*, 80(3), p. 893-906.
- AHEARN, C., NALLEY, D. et MARSH, C. (2000). *School Readiness in North Carolina*, Greensboro, NC, SERVE.
- ANDERSON, L.M. et al. (2003). «The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review», *American Journal of Preventive Medicine*, 24(Suppl. 3), p. 32-46.
- APPLEYARD, K. et al. (2005). «When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), p. 235-245.
- BARNETT, W.S. (1995). «Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes», *The Future of Children*, 5(3), p. 25-50.
- BASSOK, D. et al. (2008). «Do child care centers benefit poor children after school entry?», *Journal of Early Childhood Research*, 6(3), p. 211-231.
- BAYLEY, N. (1969). *Manual for the Bayley Scales of Infant Development*, New York, The Psychological Corporation.
- BAYLEY, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development*, 2^e éd., Antonio, The Psychological Corporation.
- BAYLEY, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development*, 3^e éd., San Antonio, Harcourt Assessment.
- BELSKY, J. (2006). «Early child care and early child development: Major findings of the NICHD Study of Early Child Care», *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), p. 95-110.
- BIGRAS, N., POMERLEAU, A. et MALCUIT, G. (2004). «Expérience cumulée de garde, caractéristiques de l'environnement social et développement de nourrissons qui fréquentent une garderie au cours de leur première année de vie», *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), p. 7-40.
- BIGRAS, N., POMERLEAU, A., MALCUIT, G. et 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*, 37(1), p. 1-26.
- BIGRAS, N. et al. (2009). «Stress parental, soutien social, comportements de l'enfant et fréquentation des services de garde», *Enfances, Familles, Générations*, 10, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2009/v/n10/037517ar.html>>.
- BLAIR, C. (2002). «School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurological conceptualization of children's functioning at school entry», *American Psychologist*, 57(2), p. 111-127.
- BODROVA, E. (2008). «Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education», *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), p. 357-369.

- BODROVA, E. et LEONG, D.J. (2005). «Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy», dans D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, New York, Guilford Publications, p. 243-256.
- BONTHOUX, F. et BLAYE, A. (2007). «L'enfant et le monde des objets: aspects du développement conceptuel», dans A. Blaye et P. Lemaire (dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 95-123.
- BORNSTEIN, M.H. et al. (2006). «Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample: The moderating effects of gender», *Early Child Development and Care*, 176(2), p. 129-156.
- BOS, W. et al. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* [IGLU 2006. Reading skills of elementary school children in Germany in an international comparison], Münster, Waxmann.
- BOUCHARD, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, C. et al. (2008). «Vocabulaire des enfants âgés entre 8 et 30 mois qui fréquentent un service de garde SG structuré», dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 167-180.
- BOURASSA, M. (2006). *Le cerveau nomade*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 317 pages.
- BRACKEN, B.A. (1984). *Bracken Basic Concept Scale Examiner's Manual*, San Antonio, The Psychological Corporation.
- BRACKEN, B.A. (1998). *Bracken Basic Concept Scale-Revised*, San Antonio, The Psychological Corporation, Harcourt Brace and Company.
- BRACKEN, B.A. (2007). *Bracken Basic Concept Scale - Receptive*, 3^e éd., San Antonio, Harcourt Assessments.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Boston, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1999). «Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models», dans S.L. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring Environment Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts*, Washington, D.C., American Psychological Association, p. 3-28.
- BROOKS-GUNN, J., HAN, W.J. et WALDFOGEL, J. (2002). «Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care», *Child Development*, 73(4), p. 1052-1072.
- BRUNER, J.S., OLVER, R.R. et GREENFIELD, P.M. (1966). *Studies in Cognitive Growth*, New York, Wiley.
- BURCHINAL, M.R. et al. (2000a). «Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity», *Applied Developmental Science*, 4(3), p. 149-165.
- BURCHINAL, M.R. et al. (2000b). «Relating quality to early cognitive and language development longitudinally», *Child Development*, 71(2), p. 339-357.
- BURGER, K. (2010). «How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds», *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p. 140-165.

- CADORET, G., BOUCHARD, C. et CANTIN, G. (2011). «La plasticité cérébrale liée à l'apprentissage au cours du développement. Quels enjeux pour la préparation à l'école?», Communication orale présentée dans le cadre du 79^e congrès de l'Acfas, Sherbrooke, Canada.
- CAMILI, G. *et al.* (2010). «Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development», *Teachers College Record*, 112(3), p. 579-620.
- CAMPBELL, F.A. *et al.* (2001). «The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment», *Developmental Psychology*, 37(2), p. 231-242.
- CAMPBELL, F.A. *et al.* (2002). «Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project», *Applied Developmental Science*, 6, p. 42-57.
- CARLSON, S. (2005). «Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children», *Developmental Neuropsychology*, 28, p. 595-616.
- CARLSON, S.M., MANDELL, D.J. et WILLIAMS, L. (2004). «Executive function and theory of mind: Stability and prediction from age 2 to 3», *Developmental Psychology*, 40, p. 1105-1122.
- CARRETTI, B. *et al.* (2005). «Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders», *Journal of Experimental Child Psychology*, 91(1), p. 45-66.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT – CERI (2007). *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE.
- CHAMBERS, B., CHEUNG, A.C.K. et SLAVIN, R.E. (2006). «Effective preschool programs for children at risk of school failure: A best-evidence synthesis», dans B. Spodek et O.N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 347-360.
- CHEW, A.L. (1989). *The Lollipop Test: A Diagnostic Training Test of School Readiness*, Atlanta, Humanics Psychological Test Corporation.
- CHI, M.T., HUTCHINSON, J.E. et ROBIN, A.F. (1989). «How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge», *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 35(1), p. 27-62.
- CHI, M.T. et KOESKE, R.D. (1983). «Network representation of a child's dinosaur knowledge», *Developmental Psychology*, 19(1), p. 29-39.
- CLARKE-STEWART, K.A. *et al.* (2002). «Do regulable features of child-care homes affect children's development?», *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), p. 52-86.
- COLOMBO, J. et FRICK, J. (1999). «Recent advances and issues in the study of pre-verbal intelligence», dans M. Anderson (dir.), *The Development of Intelligence, Studies in Developmental Psychology*, Hove, Taylor & Francis, p. 43-71.
- CORNOLDI, C., DE BENI, R. et PAZZAGLIA, F. (1996). «Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases», dans C. Cornoldi et J. Oakhill (dir.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Interventions*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 113-136.
- CROSNOE, R. *et al.* (2010). «Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood», *Child Development*, 81(3), p. 972-987.
- CRYER, D. (1999). «Defining and assessing quality», *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 563, p. 39-55.

- CURRIE, J. (2001). « Early childhood education programs », *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), p. 213-238
- DAVIES, M. (2002). « A few thoughts about the mind, the brain, and a child in early deprivation », *Journal of Analytical Psychology*, 47, p. 421-435.
- DEARING, E., MCCARTNEY, K. et TAYLOR, B.A. (2009). « Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? », *Child Development*, 80(5), p. 1329-1349.
- DOHERTY, G. et al. (2006). « Predictors of quality in family child care », *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 296-312.
- DOUGHERTY, T.M. et HAITH, M.M. (1997). « Infant expectations and reaction time as predictors of childhood speed of processing and IQ », *Developmental Psychology*, 33(1), p. 146-155.
- DROUIN, C. et al. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- DUNCAN, G.J. et NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND DEVELOPMENT (2003). « Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development », *Child Development*, 74(5), p. 1454-1475.
- EREL, O., OBERMAN, Y. et YIRMIYA, N. (2000). « Maternal versus nonmaternal care and seven domains of children's development », *Psychological Bulletin*, 126(5), p. 727-747.
- ESLINGER, P.J. (1996). « Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary », dans G.R. Lyon et N.A. Krasnegor (dir.), *Attention, Memory, and Executive Function*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 367-395.
- FAYOL, M. et GAONAC'H, D. (2007). « Le développement de la mémoire », dans A. Blaye et P. Lemaire (dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 125-156.
- GALLAHUE, D. et DONNELLY, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*, 4^e éd., Champaign, Human Kinetics.
- GATHERCOLE, S.E. et PICKERING, S.J. (2000). « Working memory deficits in children with low achievement in the national curriculum at 7 years of age », *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), p. 177-194.
- GAUVAIN, M. (2001). *The Social Context of Cognition*, New York, Raven Press.
- GAUX, C. et BOUJON, C. (2007). « Développement du contrôle exécutif », dans A. Blaye et P. Lemaire (dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 253-281.
- GELMAN, S.A. (2006). « Early conceptual development », dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, Malden, Blackwell Publishing, p. 149-166.
- GEOFFROY, M.-C. et al. (2007). « Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), p. 490-497.
- GEOFFROY, M.-C. et al. (2010). « Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), p. 1359-1367.

- GILLY, M. (1995). «Approches socioconstructives du développement cognitif», dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, p. 130-167.
- GOBBO, C. et CHI, M. (1986). «How knowledge is structured and used by expert and novice children», *Cognitive Development*, 1(3), p. 221-237.
- GOLDSTEIN, F.C. et GREEN, R.C. (1995). «Assessment of problem solving and executive functions», dans R.L. Mapou et J. Spector (dir.), *Clinical Neuropsychological Assessment: A Cognitive Approach*, New York, Plenum Press, p. 49-81.
- GOMBY, D.S. et al. (1995). «Long-term outcomes of early childhood programs: Analysis and recommendations», *The Future of Children*, 6, p. 6-24.
- GOSWAMI, U. (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 2^e éd., Malden, Blackwell Publishers.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Accueillir la petite enfance: Le programme éducatif des services de garde du Québec*, Québec Ministère de la Famille et des Aînés.
- GULL, D.F. et BURTON, C.B. (1992). «Age of entry, preschool experience, and sex as antecedents of academic readiness in kindergarten», *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), p. 175-186.
- HAN, W.J., WALDFOGEL, J. et BROOKS-GUNN, J. (2001). «The effects of early maternal employment on later cognitive and behavioral outcomes», *Journal of Marriage and Family*, 63(2), p. 336-354.
- HART, B. et RISLEY, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- HASHER, L. et ZACKS, R.T. (1988). «Working memory, comprehension and aging: A review and a new view», dans G.H. Bower (dir.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, San Diego, Academic Press, p. 193-225.
- HASHER, L., ZACKS, R.T. et MAY, C.P. (1999). «Inhibitory control, circadian arousal and age», dans D. Gopher et A. Koriat (dir.), *Attention and Performance XVII: Cognitive Regulation of Performance: Interaction of Theory and Application*, Attention and Performance, Cambridge, The MIT Press, p. 653-675.
- HICKMAN, L.N. (2006). «Who should care for our children?: The effects of home versus center care on child cognition and social adjustment», *Journal of Family Issues*, 27(5), p. 652-684.
- HOHMANN, M., WEIKART, D. et EPSTEIN, A.S. (2008). *Educating Young Children*, 3^e éd., Ypsilanti, HighScope Press.
- HUBBS-TAIT, L. et al. (2002). «Relation of Head Start attendance to children's cognitive and social outcomes: Moderation by family risk», *Early Childhood Research Quarterly*, 17, p. 539-558.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005). «La qualité des services de garde à la petite enfance: Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)», *Éducation et francophonie*, 33(2), p. 7-27.
- KAIL, R. (2000). «Speed of information processing: Developmental change and links to intelligence», *Journal of School Psychology*, 38(1), p. 51-61.
- KAROLY, L.A., KILBURN, M.R. et CANNON, J.S. (2005). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promises*, Santa Monica, RAND Corporation.
- KARPOV, Y.V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*, New York, Cambridge University Press.

- KEIL, K. et KASZNAK, A.W. (2002). «Examining executive function in individuals with brain injury: A review», *Aphasiology*, 16, p. 305-335.
- KLEIN, C. (2003). «Assessing the development of executive fonctions», *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 43(1), p. 8-11.
- LAMB, M.E. (2000). «The effects of quality of care on child development», *Applied Developmental Science*, 4(3), p. 112-115.
- LAMB, M.E., BORNSTEIN, M.H. et TETI, D.M. (2002). *Development in Infancy: An Introduction*, 4^e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LEE, K. (2005). «Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty», *Social Service Review*, 79(1), p. 158-180.
- LEHTO, J.E. et al. (2003). «Dimensions of executive functioning: Evidence from children», *British Journal of Developmental Psychology*, 21, p. 59-80.
- LEGENDTRE, M.-F. (2005). «Jean Piaget et le constructivisme», dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e éd., Montréal, Gaétan Morin, p. 333-350.
- LEMELIN, J.-P. et al. (2007). «The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood», *Child Development*, 78, p. 1855-1869.
- LIEBERMAN, P. (2002). «Human language and our reptilian brain: The subcortical fibers», dans R.J. Davidson et K. Hugdahl (dir.), *Brain Asymmetry*, Cambridge (Mass.) et Londres, MIT Press, p. 451-490.
- LOEB, S. et al. (2004). «Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability», *Child Development*, 75(1), p. 47-65.
- LOEB, S. et al. (2007). «How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development», *Economics of Education Review*, 26(1), p. 52-66.
- LOGAN, G.D. et COWAN, W.B. (1984). «On the ability to inhibit thought and action: A theory of an act of control», *Psychological Review*, 91, p. 295-327.
- MANLY, T. et al. (2006). *Tea-Ch: Test d'évaluation de l'attention chez l'enfant*, Paris, Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- MARSHALL, N.L. (2004). «The quality of early child care and children's development», *Early Child Care and Development*, 13, p. 165-168.
- MAXWELL, L.E. (2007). «Competency in child care settings: The role of the physical environment», *Environment and Behavior*, 39(2), p. 229-245.
- MCCARTNEY, K. (2006). «The family-child-care mesosystem», dans A. Clarke-Stewart et J. Dunn (dir.), *Families Count: Effects on Child and Adolescent Development*, New York, Cambridge University Press.
- MCCARTNEY, K. et al. (2007). «Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, p. 5-6.
- MIDDLEMISS, W. (2005). «Prevention and intervention: Using resiliency-based multi-setting approaches and a process orientation», *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(1), p. 85-103.
- MIDDELTON, F.A. et STIRCK, P.L. (1994). «Anatomical evidence for cerebellar and basal ganglia involvement in higher cognitive function», *Science*, 266, p. 458-461.

- MILLER, L. (2011). *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*, Thousand Oaks, Sage.
- MIYAKE, A. *et al.* (2000). «The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis», *Cognitive Psychology*, 41, p. 49-100.
- MONETTE, S. et BIGRAS, M. (2008). «La mesure des fonctions exécutives chez les enfants d'âge préscolaire/The measurement of the executive functions in pre-school aged children», *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(4), p. 323-341.
- MONTES, G. *et al.* (2005). «Quality child care and socioemotional risk factors: No evidence of diminishing returns for urban children», *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), p. 361-372.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND DEVELOPMENT – NICHD (2000). «The relation of child care to cognitive and language development», *Child Development*, 71(4), p. 960-980.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND DEVELOPMENT – NICHD (2002). «Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development», *Psychological Sciences*, 13(3), p. 199-206.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND DEVELOPMENT – NICHD (2005). «Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care, and school», *Developmental Psychology*, 41(1), p. 99-114.
- ORNSTEIN, P.A. et NAUS, M.J. (1985). «Effects of the knowledge base on children's memory strategies», dans H.W. Reese (dir.), *Advances in Child Development and Behavior*, 19, p. 113-148.
- ORNSTEIN, P.A., NAUS, M.J. et LIBERTY, C. (1975). «Rehearsal and organizational processes in children's memory», *Child Development*, 46(4), p. 818-830.
- OVERTON, W.F. (1998). «Developmental psychology: Philosophy, concepts, and methodology», dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*, 5^e éd., New York, Wiley, p. 107-188.
- OVERTON, W.F. (2002). «Development across the life span: Philosophy, concepts, and theory», dans R.M. Lerner, M.A. Easterbrooks et J. Mistry (dir.), *Comprehensive Handbook of Psychology: Developmental Psychology (Volume 6)*, New York, Wiley.
- QUINE, W.V. (1977). «Natural kinds», dans S.P. Schwartz (dir.), *Naming, Necessity, and Natural Kinds*, Ithaca, Cornell University Press, p. 155-175.
- PEISNER-FEINBERG, E.S. *et al.* (2001). «The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade», *Child Development*, 72(5), p. 1534-1553.
- PERNER, J., STUMMER, S. et LANG, B. (1999). «Executive functions and theory of mind: Cognitive complexity or functional dependence?», dans P.D. Zelazo, J.W. Astington et D.R. Olson (dir.), *Developing Theories of Intention: Social Understanding and Self-control*, Mahwah, Erlbaum, p. 133-152.
- POMERLEAU, A. et MALCUIT, G. (1983). *L'enfant et son environnement: une étude fonctionnelle de la première enfance*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthiers Denoël.

- PIAGET, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*, Oxford, Viking.
- PIANTA, R. *et al.* (2005). «Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Prediction of observed classroom quality and teacher-child interactions», *Applied Developmental Science*, 9, p. 144-159.
- PRAMLING SAMUELSSON, I.P. *et* ASPLUND CARLSSON, M.A. (2008). «The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), p. 623-641.
- RAMEY, C.T. *et* RAMEY, S.L. (1998). «Early intervention and early experience» *American Psychologist*, 53(2), p. 109-120.
- RHODES, B.L., GREENBERG, M.T. *et* DOMITROVICH, C.E. (2009). «The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), p. 310-320.
- SAMEROFF, A.J. (2010). «A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture», *Child Development*, 81(1), p. 6-22.
- SAMEROFF, A.J. *et al.* (1993). «Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors», *Child Development*, 64(1), p. 80-97.
- SANDER, E. *et* BOSCH-MINÉ, C. (2007). «Raisonnement et résolution de problèmes», dans A. Blaye *et* P. Lemaire (dir.), *Le développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 223-252.
- SATTLER, J.M. *et* DUMONT, R. (2004). *Assessment of Children WISC-IV and WPPSI-III Supplement*, San Diego, Jerome M. Sattler.
- SCHATZ, J. *et al.* (2000). «Processing speed, working memory, and IQ: A developmental model of cognitive deficits following cranial radiation therapy», *Neuropsychology*, 14(2), p. 189-200.
- SCHWEINHART, L.J. *et al.* (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*, Ypsilanti, High/Scope Press.
- SEIFERT, K.L. (2006). «Cognitive development and the education of young children», dans B. Spodek *et* O.N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2^e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 9-21.
- SHONKOFF, J.P. *et* PHILLIPS, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington, D.C., National Academy Press
- SMIDTS, D.P., JACOBS, R. *et* ANDERSON, V. (2004). «The object classification task for children (OCTC): A measure of concept generation and mental flexibility in early childhood», *Developmental Neuropsychology*, 26, p. 385-401.
- SHPANCER, N. (2006). «The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), p. 227-237.
- SPIEKER, S.J. *et al.* (2003). «Joint influence of child care and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers», *Infant Behavior & Development*, 26(3), p. 326-344.
- SYLVA, K. *et al.* (2004). *The Effective Provision of Preschool Education [EPPE] Project. Final Report*, Londres, Department for Education and Skills.
- TAYLER, C. *et* NURIA, S.G. (2007). «Cerveau, développement et apprentissage durant la petite enfance, Article A», dans OCDE, *Comprendre le cerveau, naissance d'une science de l'apprentissage*, Paris, OCDE.

- THORPE, K. *et al.* (2004). *Preparing for School. Report of the Queensland School Trials 2003/2004*, Canberra, Department of Education and the Arts, Queensland Government, Australie.
- TRAN, H. et WEINRAUB, M. (2006). «Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life», *Developmental Psychology*, 42(3), p. 566-582.
- VALSINER, J. (1998). «The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives», dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*, 5^e éd., New York, Wiley, p. 1890-2320.
- VANDELL, D.L. (2004). «Early child care: The known and the unknown», *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), p. 387-414.
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- VOITRUBA-DRZAL, E., COLEY, R.L. et CHASE-LANSDALE, P.L. (2004). «Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects», *Child Development*, 75(1), p. 296-312.
- WECHSLER, D. (1967). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*, New York, The Psychological Corporation.
- WECHSLER, D. (1989). *Wechsler Intelligence Scale for Children*, San Antonio, The Psychological Corporation.
- WECHSLER, D. (2002). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*, 3^e éd., San Antonio, The Psychological Corporation.
- WELSH, M.C. (1991). «Rule-guided behaviour and self-monitoring on the Tower of Hanoi-disk-transfer task», *Cognitive Development*, 6, p. 59-76.
- WELSH, M.C. (2002). «Developmental and clinical variations in executive functions», dans U. Kirk et D. Molfese (dir.), *Developmental Variations in Language and Learning*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 139-185.
- WELSH, M.C., FRIEDMAN, S.L. et SPIEKER, S.J. (2006). «Executive functions in developing children: Current conceptualizations and questions for the future», dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, Malden, Blackwell Publishing, p. 167-187.
- WESTERMANN, G., THOMAS, M.S.C. et KARMILOFF-SMITH, A. (2011). «Neuroconstructivism», dans U. Goswami (dir.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 2^e éd., Malden, Blackwell Publishers, p. 723-748.
- WOODCOCK, R.W. et JOHNSON, M.B. (1977). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery*, Hingham, Teaching Resources.
- WOODCOCK, R.W. et JOHNSON, M.B. (1989). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery -Revised*, Allen, DLM.
- WOODCOCK, R.W., MCGREW, K.S. et MATHER, N. (2001). *Woodcock-Johnson III*, Itasca, Riverside Publishing
- ZASLOW, M. *et al.* (2006). «Child outcome measures in the study of child care quality», *Evaluation Review*, 30(5), p. 577-610.

- ZASLOW, M. *et al.* (2010). *Quality Dosage, Thresholds, and Features in Early Childhood Settings: A Review of the Literature, OPRE 2011-5*, Washington, D.C., Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- ZASLOW, M. *et al.* (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Settings*, Washington, D.C., Brooks Publishing.
- ZELAZO, P.D. et FRYE, D. (1998). «Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood», *Current Directions in Psychological Science*, 7(4), p. 121-126.
- ZELAZO, P.D. *et al.* (2003). «The development of executive function in early childhood», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), p. 1-28.

Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un SGÉ

Bénédicte Blain-Brière, B. Sc.

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Caroline Bouchard, Ph. D.

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Joëll Éryasa, B. Sc.

Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal

Isabelle Boucher, B. Sc.

Département de psychologie, Université du Québec à Montréal



La petite enfance constitue une période faste et cruciale sur le plan du développement du langage, compte tenu notamment du développement de régions cérébrales associées au langage (McCain, Mustard et Shanker, 2007). Dès cette période, les habiletés langagières de l'enfant déterminent sa capacité à entrer en relation avec les autres et à maintenir ses relations pour éventuellement former des amitiés avec ses pairs (Bierman, 2004; Black et Hazen, 1990; Gertner, Rice et Hadley, 1994; Timler, Olswang et Coggins, 2005). Puis, ces habiletés produiront des effets sur son fonctionnement psychosocial jusqu'à l'âge adulte (Schoon *et al.*, 2010). Parallèlement, le développement langagier de l'enfant module son niveau de maturité scolaire en maternelle ainsi que sa réussite scolaire ultérieure (direction de la santé publique de Montréal, 2008; Forget-Dubois *et al.*, 2007; Janus et Offord, 2000; 2007). De manière plus précise, le niveau de langage de l'enfant exerce une influence considérable sur ses capacités ultérieures en lecture, elles-mêmes reliées à sa réussite scolaire en général (Biemiller, 2007; Bishop et Adams, 1990; Catts *et al.*, 1999; Scarborough, 1990; Storch et Whitehurst, 2002). On peut voir là l'importance de s'attarder à l'étude du développement langagier à la petite enfance.

Au-delà de la famille, les services de garde éducatifs (SGÉ) de qualité peuvent s'avérer un contexte éducatif privilégié pour soutenir le développement langagier (Adi-Japha et Klein, 2009; Schweinhart, Barnes et Weikart, 2005), d'autant plus qu'un nombre grandissant d'enfants les fréquentent, ici comme ailleurs (Gouvernement du Canada, 2005; Ministère de la Famille et des Aînés – MFA, 2010). Au Québec, plus de 200 000 enfants fréquentaient un SGÉ sur une base régulière en 2010, ce qui constitue la majorité des enfants de moins de 5 ans (MFA, 2010). Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* des SGÉ québécois a d'ailleurs été instauré pour soutenir la qualité des services offerts et pour favoriser le développement global des enfants (MFA, 2007a). En matière de langage, ce programme encourage l'éducatrice¹ à nourrir le plaisir d'apprendre à s'exprimer chez l'enfant, notamment par le biais d'activités ludiques et artistiques, telles que les comptines, les histoires, les pièces de théâtre, les devinettes et les chansons (MFA, 2007a). L'éducatrice est aussi amenée à prêter attention aux aspects formels du langage de l'enfant, comme sa prononciation, son vocabulaire, sa syntaxe ou son usage du langage, tout en ne perdant pas de vue l'importance de prendre le temps d'écouter ce que l'enfant dit et de s'intéresser à ce qu'il vit (MFA, 2007a). Quotidiennement, elle a l'occasion de privilégier des

1. Dans ce chapitre, le terme « éducatrice » désigne l'ensemble du personnel en SGÉ œuvrant auprès des enfants et inclut également les responsables de service de garde en milieu familial (RSG). Ce terme « éducatrice » a été préféré à « éducateur » afin de rendre compte de la réalité, à savoir que le personnel éducateur en SGÉ est principalement constitué de femmes.

pratiques éducatives visant à promouvoir le langage des enfants de son groupe. Elle peut notamment employer un vocabulaire riche et diversifié pour s'exprimer (p. ex. une veilleuse, un lampadaire, une lanterne), expliquer les mots ne faisant pas partie du vocabulaire des enfants (p. ex. l'abat-jour d'une lampe), suivre leurs initiatives conversationnelles en commentant leurs propos, les encourager à parler chacun à leur tour, en les regardant pour susciter leur participation, etc. (Bouchard *et al.*, 2010). En somme, dans le cadre de ce milieu de vie, le personnel éducateur s'avère une voie privilégiée pour soutenir le développement du langage de l'enfant.

Dans un tel contexte, deux questions se posent: 1) Dans quelle mesure les SGÉ influencent-ils le développement langagier des enfants de 0 à 6 ans? 2) Quels sont les aspects de l'expérience en SGÉ qui influencent le langage des enfants? Ce chapitre propose de répondre à ces questions à partir d'une revue des écrits pertinents et des plus récents à ce sujet (1989 à 2010). De manière plus précise, il vise à décrire ce qu'est le langage, ses différentes composantes et les façons de les évaluer. Le développement du langage pendant la petite enfance et les facteurs qui en influencent le développement seront également exposés. Il s'ensuivra un sommaire des connaissances portant sur les effets de l'expérience de garde sur le langage de l'enfant en raison du type, de la quantité et de la qualité de la fréquentation.

Il est souhaité qu'un tel chapitre en langue française puisse informer le réseau des SGÉ (éducatrices, agentes de soutien pédagogiques, gestionnaires, etc.), les formateurs en éducation à la petite enfance (formation initiale et continue), les étudiants et les chercheurs du domaine sur l'état actuel des connaissances quant au développement du langage oral des enfants qui fréquentent les SGÉ. Il s'agit là de faire le point quant à la relation entre la fréquentation d'un SGÉ et le développement du langage de l'enfant, jalon essentiel de sa préparation à la vie et à l'école.

1. LE LANGAGE PENDANT LA PETITE ENFANCE

Dans cette section, les différentes dimensions qui composent le langage et les façons de les évaluer seront d'abord présentées. Ensuite, le développement de ces dimensions chez les enfants de 0 à 6 ans sera abordé. Enfin, l'effet des facteurs de protection et de risque individuels et familiaux sur le développement du langage sera décrit. Les facteurs reliés à l'expérience de garde seront abondamment traités dans la suite du chapitre.

1.1. Les composantes du langage et leur évaluation

Le langage est un système de communication utilisé par les individus pour échanger de l'information (O'Grady et Archibald, 2004). La connaissance formelle d'une langue et de son usage est nécessaire à la compréhension et à la production d'un message, deux éléments faisant respectivement référence au langage réceptif et expressif (Pond et Siegal, 2008). D'une part, le langage réceptif de l'enfant renvoie à sa capacité à comprendre les mots et, d'autre part, le langage expressif se réfère à leur production. Fait à noter, le langage réceptif précède l'expressif. La compréhension du langage est aussi plus grande que sa production. Autrement dit, l'enfant saisit toujours plus de mots qu'il n'est en mesure d'en produire (Bouchard, 2008). Il convient cependant de mentionner que d'autres auteurs nuancent ce point de vue².

Le langage se subdivise en cinq composantes, allant d'éléments langagiers les plus simples aux plus complexes : la phonologie et la phonétique, la morphologie, la sémantique, la syntaxe et la pragmatique (Bouchard, 2008 ; O'Grady et Archibald, 2004).

La phonologie renvoie à l'organisation des sons (ou phonèmes) entre eux et la phonétique se réfère à l'étude des caractéristiques purement physiques des sons d'une langue donnée (Brousseau et Nikiema, 2001 ; Goldsmith, 1995). De manière plus précise, la phonologie étudie le rôle des sons en tant que marqueurs de sens et rend compte des règles qui régissent leurs combinaisons en vue de former des mots (Brousseau et Nikiema, 2001 ; Goldsmith, 1995). Chez l'enfant, il est notamment possible d'évaluer³ la phonologie et la phonétique à partir de tests francophones tels que *Processus phonologique* de la batterie de tests NEPSY, *l'Épreuve préscolaire de conscience phonologique* (ÉPCP) ou *Phonologie et articulation, Phonologie et mémoire* et *Conscience phonologique* de la batterie de tests *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage N-EEL* (les références des instruments de mesure cités dans l'ensemble de ce chapitre sont consignées dans le glossaire des outils)⁴.

-
2. Paul (1990) notamment ne soutient pas que la capacité à comprendre les mots se développe avant la capacité de les produire. Il maintient que, même si l'enfant ne comprend pas totalement ce que dit son interlocuteur, il sera en mesure d'y répondre en s'aidant du contexte.
 3. Il est à noter que d'autres outils peuvent être privilégiés pour mesurer la phonologie, comme pour les autres composantes du langage d'ailleurs. Il s'agit ici de présenter ceux les plus utilisés dans les écrits et étant le plus souvent susceptibles de correspondre à la réalité éducative des services de garde.
 4. **Glossaire des outils**: **BAS-II** = *British Ability Scales-II* (Elliott, Smith et McCulloch, 1997); **BSID** = *Bayley Scales of Infant Development* (Bayley, 1993); **BBCS** = *Bracken Basic Concept Scale* (Bracken, 1984); **BDI** = *Battelle Developmental Inventory* (Newborg et al., 1984); **BSRS** = *Bracken School Readiness Scale* (Bracken, 1998); **CCC-2** = *Children's Communication Checklist-2* (Bishop, 2003); **CELF-4** = *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4* (Semel,

La batterie de tests anglophone *Woodcock-Johnson III* (Woodcock et Johnson, 1990; Woodcock, McGrew et Mather, 2001) utilisée dans les recherches américaines comporte également des aspects mesurant la conscience phonologique pendant la petite enfance. Les épreuves de conscience phonologique, estimant le niveau de développement phonologique et phonétique, évaluent la capacité de l'enfant à séparer les mots en leurs constituants phonologiques (les phonèmes) (p. ex. dans le mot « bateau », on retrouve les sons « b », « a », « t » et « o »).

La morphologie renvoie aux mots et à leur structure composée d'une ou plusieurs unités de sens que l'on nomme « morphèmes » (Mel'cuk et Beck, 2006). Il existe deux types de morphèmes: les morphèmes libres, qui ont un sens en soit (p. ex. chat, lampe, fleur), et les morphèmes liés, qui ont un sens lorsqu'ils sont ajoutés au radical d'un mot (p. ex. *a*-social, *dé*-faire, chat-*s*, mange-*ait*). Le sous-test *Morphèmes grammaticaux* du *Test for Auditory Comprehension of Language* (TACL) (version française disponible) et les deux sous-tests expressifs et réceptifs *Morpho-syntaxe* du N-EEL permettent d'évaluer cette composante du langage. Ces tests évaluent notamment la connaissance des prépositions (de, à, sur, etc.), des temps de verbes, des préfixes (*a*-, *anti*-, *ex*-, *néo*-, etc.) et des suffixes (*-ism*, *-ation*, *-ment*, *-s*, etc.) chez l'enfant. Dans ces tests, la tâche de celui-ci consiste à pointer l'image qui correspond à

Wiig et Secord, 2003); **CSBS** = *Communication and Symbolic Behavior Scales* (Wetherby et Prizant, 1993); **ÉPCP** = *Épreuve préscolaire de conscience phonologique* (Lefebvre et al., 2008); **ÉVIP-R** = *Échelle de vocabulaire en image Peabody, Révisée* (Dunn, Theriault-Whalen et Dunn, 1993); **EOWPV** = *Expressive One Word Picture Vocabulary Test* (Brownell, 2000); **GDS** = *Griffiths Developmental Scales* (Griffiths, 1996); **IMDC** = *Inventaires MacArthur du développement de la communication* (Bouchard et al., 2008); **ITBS** = *Iowa Tests of Basic Skills* (Iowa, 1972); **K-ABC** = *Kaufman Assessment Battery for Children* (Kaufman, 1983); **LUI** = *Language Use Inventory* (O'Neill, 2007); **LDS** = *Language Development Scale* (Marjanović-Umek et al., 2005); **MCDI** = *MacArthur Communicative Development Inventories* (Fenson et al., 1993); **NEPSY** = *A Developmental Neuropsychological Assessment* (Korkman, Kirk et Kemp, 1998); **N-EEL** = *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage* (Chevrie-Muller et Plaza, 2001); **OWLS** = *Oral Expression Scale from the Oral and Written Language Scale* (Carrow-Woolfolk, 1995); **PIAT** = *Peabody Individual Achievement Test* (Dunn et Markwardt, 1970); **PLS** = *Preschool Language Scale* (Zimmerman, Steiner et Pond, 1992); **PPVT** = *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn et Markwardt, 1970), **Revised** (Dunn et Dunn, 1981), **Third Edition** (Dunn et Dunn, 1997); **RDLS** = *The Reynell Developmental Language* (Edwards et al., 1997); **SICD** = *Sequenced Inventory of Communication Development* (Hedrick, Prather et Tobin, 1995); **SSRT** = *Standardized School Readiness Test* (Broberg et al., 1997; Ljungblad, 1989); **TACL** = *Test for Auditory Comprehension of Language* (Carrow-Woolfolk, 1985); **TELD** = *Test of Early Language Development* (Hresko, Reid et Hammill, 1981); **TLDI** = *Test of Language Development Intermediate* (Newcomer et Hammill, 1991); **WISC Suédois** = *Wechsler Intelligence Scale for Children, Version suédoise* (Wechsler, 1979); **WJ-CB** = *Woodcock-Johnson Cognitive Batteries* (Woodcock, McGrew et Mather, 2001b); **WJ-PEB** = *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery* (McGrew, Werder et Woodcock, 1991); **WJ-A** = *Woodcock-Johnson Achievement* (Woodcock et al., 2001a); **Woodcock-MLS** = *Woodcock-Muñoz Language Survey* (Woodcock et Muñoz-Sandoval, 1993); **WPPSI-III** = *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III* (Wechsler, 2002).

son interprétation de la phrase dictée en fonction des morphèmes qui y sont utilisés. Par exemple, l'enfant doit pointer l'image contenant plusieurs chats si le terme « les chats » est prononcé plutôt que « le chat ».

La sémantique se réfère à la connaissance de la signification des mots dans une langue donnée (Lappin, 1996). On peut mesurer indirectement les connaissances sémantiques de l'enfant par la taille de son vocabulaire réceptif (mots compris) et expressif (mots produits). Précisons toutefois qu'évaluer la taille du vocabulaire ne permet pas tout à fait de connaître le niveau d'habileté sémantique, car cela ne permet pas de déterminer l'ampleur de la compréhension d'un mot, par exemple, lorsque le mot a deux significations. Le vocabulaire réceptif peut être évalué à l'aide d'instruments validés en français, comme l'*Échelle de vocabulaire en image Peabody, Révisée* (ÉVIP-R) et le sous-test *Vocabulaire réceptif* du *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI-III). Dans ces deux tests, l'enfant doit pointer l'une des quatre images (cerf-volant, flèche, plume et montgolfière) qui représente le mot demandé (cerf-volant). La taille du vocabulaire réceptif est l'indicateur langagier le plus souvent pris en compte dans les études, car il est facile et rapide à évaluer en recherche. L'outil *Expressive One Word Picture Vocabulary Test* possède des normes francophones et évalue, quant à lui, le vocabulaire expressif en demandant à l'enfant de nommer ce qu'il voit sur une série d'images. Le vocabulaire réceptif et expressif de l'enfant de 8 à 30 mois peut aussi être évalué à l'aide de l'adaptation québécoise des *Inventaires MacArthur-Bates du développement de la communication-IMDC* (en anglais, *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*). Cet inventaire a initialement été développé par Fenson et ses collègues (1994) et il est actuellement adapté dans plus de 50 langues partout dans le monde⁵. Il s'agit d'un questionnaire dans lequel le parent est notamment invité à cocher parmi plus de 400 mots ceux que son enfant comprend et utilise (Boudreault et al., 2007).

La syntaxe, quant à elle, se rapporte à l'ordre des mots dans une phrase (Bouchard, 2008). Les mots s'ordonnent en syntagme nominal, comprenant minimalement un nom (p. ex. le chat) et en syntagme verbal, composé d'au moins un verbe (p. ex. boit de l'eau) (Radford, 1997). Les habiletés syntaxiques de l'enfant peuvent être mesurées à l'aide du sous-test *Élaboration de phrases* du TACL. Ce sous-test évalue la compréhension des relations syntaxiques qui unissent les mots et la compréhension de phrases de différents types, comme celles à voix active (le chat boit de l'eau) ou passive (l'eau est bue par le chat), déclarative (il fait beau dehors) ou interrogative (quel temps fait-il?), positive (j'ai une pomme) ou négative (je n'ai pas de pomme) (Carrow-Woolfolk,

5. <<http://www.sci.sdsu.edu/cdi/>>, consulté le 30 novembre 2011.

1985). Le sous-test réceptif *Morpho-syntaxe* du N-EEL peut aussi mesurer cette composante du langage (Chevrie-Muller et Plaza, 2001). Dans ces deux tests, l'expérimentateur demande à l'enfant de désigner, parmi différentes images, celle qui se réfère à la phrase pourvue de la structure syntaxique correspondante.

La pragmatique, la composante la plus complexe du langage, rend compte de la façon dont les individus s'expriment en situation naturelle et infèrent la signification d'un énoncé à partir du contexte de la situation, au-delà de son sens littéral (Morris, 1938). Il s'agit de l'usage du langage, voire la compétence à communiquer en contexte social (Bernicot *et al.*, 2002; Bouchard *et al.*, 2009; Dardier, 2004). En d'autres mots, la pragmatique concerne l'ensemble des stratégies langagières utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative. Chez l'enfant, la pragmatique réfère à la façon dont il utilise ses connaissances linguistiques (la phonologie et la phonétique, la morphologie, la sémantique et la syntaxe) pour communiquer de façon appropriée avec les autres. En SGÉ, un enfant peut par exemple moduler la façon de formuler une demande pour augmenter ses chances qu'elle soit acceptée par un de ses pairs et dire: «Peux-tu me prêter ton camion?» plutôt que: «Donne-moi ton camion tout de suite!». Dans cet exemple, la demande reste la même, mais la première formulation est mieux adaptée au contexte (Bouchard *et al.*, 2009; Bouchard et Charron, 2008).

Très peu d'outils francophones permettent d'évaluer les habiletés pragmatiques des enfants d'âge préscolaire. L'ensemble des outils validés est anglophone, notamment le *Language Use Inventory* (LUI), le *Children's Communication Checklist-2* (CCC-2) ou le *Pragmatic Profile* de la batterie *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4* (CELF-4). Ces questionnaires peuvent être remplis par le parent, l'éducatrice ou l'enseignante de l'enfant. Le LUI évalue l'usage des gestes, des mots et des phrases dans une variété de situations de la vie quotidienne (O'Neill, 2007). L'échelle pragmatique du CCC-2 évalue les difficultés d'initiation de la conversation, de cohérence, de langage stéréotypé, d'utilisation du contexte conversationnel et du rapport conversationnel (Bishop, 2003). Notons que la première version du CCC (Bishop, 1998) a été traduite en français par Maillart (2003). Enfin, le *Pragmatic Profile* du CELF-4 évalue les rituels, comme saluer et remercier, les habiletés conversationnelles, les demandes et les réponses ainsi que la communication non verbale (Semel, Wiig et Secord, 2003).

Au-delà de ces outils normalisés et validés, des protocoles d'entrevues semi-dirigées, comme celui du pique-nique (Bouchard *et al.*, 2009) adapté de Craghead (1984), peuvent être utilisés pour observer les habiletés pragmatiques des enfants. Ce protocole consiste à solliciter

des intentions de communication (demander un objet, faire un choix, commenter, etc.) chez l'enfant. Par exemple, il peut s'agir de solliciter l'intention de s'opposer (dénier) en demandant à l'enfant de faire un choix entre une fourchette ou une cuillère et en lui donnant l'opposé de son choix. Il est alors possible de vérifier s'il manifeste un refus dans les cas où cela ne correspond vraiment pas à son choix.

Ainsi, cette section nous a permis de constater que pendant la période de la petite enfance, l'enfant doit apprendre à maîtriser tous les aspects de son langage à la fois, à savoir la phonologie, la phonétique, la morphologie, la sémantique, la syntaxe et la pragmatique, pour comprendre ce qui est dit et pour s'exprimer de façon appropriée. Précisons par ailleurs que cet apprentissage se fait tout naturellement, dans la mesure où l'enfant baigne dans un environnement parlant (Bouchard, 2008; Bouchard et Charron, 2008). En lien avec chacun de ces aspects langagiers, les tests les plus classiques et utilisés en recherche ont été présentés: 1) la phonologie/le *Woodcock-Johnson III*, la NEPSY; 2) la sémantique/l'ÉVIP-R, les IMDC; 3) la morphologie et la syntaxe/le TACL; 4) la pragmatique/le CCC-2. La prochaine section vise à décrire comment s'effectue le développement de ces composantes du langage de 0 à 6 ans.

1.2. Le développement du langage de 0 à 6 ans

Dès sa naissance, le nourrisson a la capacité de discriminer tous les contrastes phonémiques (sons) produits dans toutes les langues à travers le monde (Eimas *et al.*, 1971; Werker et Desjardins, 2001). Il y arrive parce que son cerveau est conçu pour apprendre à parler sans enseignement formel, soit tout naturellement (O'Grady et Archibald, 2004). L'exposition à sa langue maternelle pendant les six premiers mois de sa vie accroît sa sensibilité perceptuelle aux phonèmes (sons) associés à cette langue, si bien qu'avec le temps, il ne parvient plus à différencier les phonèmes n'existant pas dans sa langue maternelle vers l'âge de 6 à 9 mois (Best, 2000). Ainsi, il construit graduellement sa connaissance d'une langue donnée.

Avant l'âge d'un an, le nourrisson exerce ses organes phonatoires composés du larynx, des cordes vocales, de la glotte, la cavité nasale et de la cavité buccale (Auzou, 2001). Entre l'âge de 2 et 6 mois, il commence par émettre des gazouillis qui consistent en des sons répétés, prolongés et mélodiques. Ensuite, à partir de l'âge de 6 mois, il amorce ses premiers babillages, soit des chaînes répétitives de syllabes comme « mamamama » (Bouchard, 2008; Menn et Stoel-Gammon, 2009; Vihman et Greenlee, 1987). Autour de l'âge de 9 à 12 mois, sur le plan pragmatique, il est capable de pointer des objets dans le but d'attirer l'attention des autres

sur ce qui l'intéresse (Carpenter, Nagell et Tomasello, 1998; Liskowski *et al.*, 2004). De cette manière, il apprend à faire correspondre ce qui est dit par son entourage (sonorité précise) et l'objet y étant associé.

Le développement du langage réceptif se fait plus rapidement que le développement du langage expressif. En effet, les enfants comprendront leurs premiers mots autour de l'âge de 8 mois, alors qu'ils produiront leurs premiers mots autour de l'âge de 12 mois (Fenson *et al.*, 1994). Il en résulte qu'à tout âge donné, rappelons-le, le nombre de mots compris est toujours supérieur au nombre de mots exprimés (Bouchard, 2008; Boudreault *et al.*, 2007; Fenson *et al.*, 1994). À titre d'exemple, à 12 mois, les parents québécois rapportent qu'en moyenne, leurs enfants comprennent 89 mots différents, mais qu'ils n'en expriment que 8 (Boudreault *et al.*, 2007). Le début de la production de mots s'effectue donc autour de l'âge d'un an (Bouchard, 2008). Le poupon est alors capable d'émettre une variété de sons, dont l'ensemble des voyelles (a, e, i, o, u) et certaines consonnes, telles que « p », « b », « m », « t », « d » et « n » (Beauchemin *et al.*, 2000; Bouchard, 2008; de Boysson-Bardies, 1999).

Parallèlement, le vocabulaire expressif croît de façon exponentielle pendant les premières années de vie, grâce à la capacité innée de l'enfant à comprendre rapidement de nouveaux mots, processus appelé « *fast mapping* » en anglais (Alexander Pan et Uccelli, 2009; Carey, 1978). Lorsque le répertoire de vocabulaire contient environ 50 mots, il se produit subséquemment une progression fulgurante du nombre de mots connus (Bouchard, 2008). Ce processus fait en sorte que de l'âge de 1 à 2 ans, les enfants québécois passent d'un vocabulaire expressif de 7 à 304 mots en moyenne (Boudreault *et al.*, 2007). Sur le plan syntaxique, ils commencent à formuler des énoncés en juxtaposant deux mots (p. ex. « papa parti ») vers 17 mois en moyenne (Sutton et Trudeau, 2007). Graduellement, l'ordre des mots dans un énoncé devient un élément à considérer dans la compréhension et la production langagière de l'enfant (de Boysson-Bardies, 1999).

Les enfants, de l'âge de 1 an et 8 mois à 3 ans et 3 mois, commencent à utiliser de plus en plus de catégories de mots, comme des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes, des déterminants et des conjonctions (Bassano, Eme et Champaud, 2005). Ils apprennent aussi à associer des mots, dont les noms, au bon déterminant (p. ex. *la* poupée, *le* lion) (Bassano, Maillochon et Mottet, 2008). On note également le développement de leurs habiletés pragmatiques, qui se manifestent entre autres par davantage de tentatives d'entrer en communication avec autrui et de diriger l'attention des autres sur l'environnement (Snow *et al.*, 1996).

La période allant de 3 à 6 ans est aussi faste sur le plan langagier. À l'âge de 3 ans et demi, les enfants sont généralement capables de produire des sons plus difficiles à prononcer, tels que «k», «g», «l», «f», «v», «s» et «z» (Beauchemin *et al.*, 2000; Bouchard et Charron, 2008). Il faut toutefois préciser que certains enfants seront capables de prononcer correctement les sons «ch» et «j», et des consonnes doubles comme «br», «tr» et «fl» seulement vers 4 ou 5 ans (Beauchemin *et al.*, 2000; Bouchard et Charron, 2008). À mesure qu'ils grandissent, les enfants forment aussi des phrases de plus en plus complexes, contenant plus de morphèmes (plus petite unité de sens) par énoncé (Dollaghan et Campbell, 2009; Thordardottir, 2005). Leurs énoncés comptent en moyenne environ 3 morphèmes à 3 ans, 3,6 à 4 ans et 3,9 à 6 ans (Dollaghan et Campbell, 2009).

Les habiletés pragmatiques continuent aussi de se développer de l'âge de 3 à 6 ans. Par exemple, une étude fait ressortir que les parents d'enfants âgés de 2 ans et demi à 4 ans jugent qu'ils utilisent plus souvent l'humour et qu'ils sont meilleurs pour s'adapter à la conversation, notamment en signalant à leur interlocuteur leurs incompréhensions (O'Neill, 2007). De l'âge de 3 à 4 ans, ils emploient également de moins en moins de gestes impératifs pour s'exprimer, comme pointer pour avoir quelque chose, car le langage verbal est priorisé (O'Neill, 2007). De 3 ans et demi à 5 ans et demi, les enfants comprennent aussi mieux l'intention de leur interlocuteur lorsqu'ils font une demande directe (p. ex. «donne-moi la pelle») ou indirecte (p. ex. «je veux la pelle» ou «te sers-tu encore de la pelle?») (Bernicot et Legros, 1987). Progressivement, l'enfant devient un locuteur à part entière dans les conversations auxquelles il participe (Bouchard et Charron, 2008).

En terminant, soulignons que les différentes étapes de développement du langage décrites précédemment suivent la même séquence chez tous les enfants (Bouchard et Charron, 2008; Bouchard *et al.*, 2008). Il existe néanmoins une grande variabilité autour de l'âge auquel ces étapes seront franchies (Bouchard, 2008; Bouchard et Charron, 2008; Fenson *et al.*, 1994). Par exemple, un enfant québécois âgé d'un an peut comprendre de 8 à 299 mots, alors qu'il peut en prononcer de 0 à 53 (Sutton et Trudeau, 2007). De la même façon, environ le quart des enfants seront aptes à combiner des mots vers 17 mois, alors que 18% des enfants attendront entre 23 et 29 mois pour faire de même (Boudreault *et al.*, 2007). Il est possible d'expliquer cette variabilité dans l'acquisition du langage par des facteurs individuels, familiaux et extrafamiliaux, qui seront décrits dans les prochaines sections.

1.3. Les facteurs influençant le développement du langage

Divers facteurs sont susceptibles d'influencer le développement du langage des enfants. Parmi ces facteurs, nous retrouvons ceux d'ordre individuel, familial et ceux associés à l'environnement de garde de l'enfant. Les deux prochaines sections exposent les facteurs individuels et familiaux, tandis que ceux reliés à l'expérience de garde seront abondamment traités dans la suite du chapitre.

1.3.1. Les facteurs individuels

De nombreuses caractéristiques propres à l'enfant influencent le développement de son langage, dont son bagage génétique, son histoire périnatale, son rang dans la fratrie et son sexe. Certains gènes sont connus pour intervenir dans des troubles qui affectent une composante du langage⁶ (Dahdouh *et al.*, 2009; Falcro *et al.*, 2008; Lai *et al.*, 2001; Ming *et al.*, 2010). Les études faites auprès de jumeaux semblent aussi témoigner d'une certaine influence de la génétique sur le développement langagier des enfants typiques (Dionne *et al.*, 2003; Hayiou-Thomas, 2008). Dionne et ses collègues (2003) observent que les jumeaux monozygotes, qui ont un bagage génétique identique, sont plus semblables sur le plan du vocabulaire et de la grammaire aux IMDC que les jumeaux dizygotes, lesquels ont un bagage génétique variant au même degré que les membres d'une fratrie. De manière plus précise, le vocabulaire et la grammaire des jumeaux monozygotes à 2 et à 3 ans présentaient un niveau de corrélation se situant entre 0,82 et 0,97, alors que cette corrélation se chiffrait de 0,62 à 0,88 pour les jumeaux dizygotes (Dionne *et al.*, 2003).

L'histoire périnatale est aussi un facteur important à considérer dans le développement langagier. Une naissance prématurée pourra ralentir le rythme d'acquisition du vocabulaire réceptif et expressif de l'enfant (Jansson-Verkasalo *et al.*, 2004; Kern et Gayraud, 2007; Stolt *et al.*, 2009). À 2 ans, on remarque que le volume du vocabulaire réceptif des enfants nés prématurément est 1,7 fois plus restreinte que celui des enfants nés à terme. De même, leur vocabulaire expressif est 1,6 fois plus pauvre que celui des enfants nés à terme (Stolt *et al.*, 2009). À 6 ans, le niveau de langage de ces enfants demeure plus faible sur le plan du vocabulaire, des habiletés grammaticales et de la conscience phonologique comparativement aux enfants nés à terme (Guarini *et al.*, 2009).

6. Pour en savoir plus sur les gènes pouvant être responsables de certains troubles qui sont impliqués dans le développement du langage, il est possible de consulter les travaux de Falcro et ses collègues (2008) et Lai *et al.* (2001) au sujet de la dysphasie; ceux Dahdouh, et ses collègues (2009) pour la dyslexie; et ceux de Ming et ses collègues (2010) pour l'autisme.

Le fait d'être le premier né est aussi lié à de meilleures habiletés langagières (Westerlund et Lagerberg, 2008). En effet, selon Bernicot et Roux (1998), à l'âge de 3 ans et demi, les enfants uniques produisent des phrases contenant davantage de morphèmes par énoncé et ont un plus grand vocabulaire que les enfants puînés. On observe cependant l'effet inverse pour ce qui est de la pragmatique. Les enfants uniques ont plus de difficulté à répondre de manière contingente avec le thème de l'énoncé précédent et à maintenir le thème sur plusieurs tours de parole que les aînés de la fratrie (Bernicot et Roux, 1998). Les auteurs expliquent cela par le fait que les premiers-nés reçoivent plus de stimulations langagières de type structural (phonologie, morphologie, sémantique et syntaxique) de la part de leur mère et que les enfants puînés sont davantage stimulés sur le plan de la pragmatique du fait qu'ils doivent apprendre à s'exprimer et à prendre leur place en situation de communication avec leur fratrie (Bernicot et Roux, 1998).

Le sexe de l'enfant constitue une autre caractéristique individuelle qui influence le développement du langage. On remarque que les filles possèdent une avance langagière sur les garçons entre l'âge de 0 à 30 mois, cette variable expliquant habituellement de 1 à 5 % de la variance associée aux habiletés langagières dans les études répertoriées (Bouchard *et al.*, 2009; Dionne *et al.*, 2003; Fenson *et al.*, 1994). Plus précisément, Bouchard et ses collègues (2009) ont démontré que jusqu'à 27 mois, les filles produisent significativement plus de mots que les garçons; leurs énoncés contiennent également un plus grand nombre de formes grammaticales qu'eux, tout en étant plus complexes syntaxiquement. Après cet âge pendant la petite enfance, les différences ne persisteraient qu'en regard du style de communication priorisé par les enfants (Bouchard *et al.*, 2009; Leaper et Smith, 2004). Les filles communiqueraient pour établir et maintenir des relations avec les autres (« *affiliative speech* »: « veux-tu jouer avec moi? »), alors que les garçons souhaiteraient plutôt influencer l'action de l'autre (« *assertive speech* »: « regarde mon lion ») (Leaper et Smith, 2004). L'ensemble de ces données vient nuancer l'idée généralement admise que les filles ont de meilleures capacités langagières que les garçons tout au long de leur développement (Bouchard, 2008).

Sur le plan qualitatif, d'autres données illustrent des particularités associées au genre dans l'acquisition des 100 premiers mots qui composent le vocabulaire des enfants (Bouchard *et al.*, 2009). À titre indicatif, 83 de ces 100 mots s'avèrent communs aux filles et aux garçons. Cependant, les garçons acquièrent plus rapidement les mots liés au transport (p. ex. « vroum », « tchou tchou », bateau, camion, tracteur et autobus) que les filles (Bouchard *et al.*, 2009). Il est difficile d'avancer si ces particularités dans l'acquisition de certains mots proviennent d'influences innées ou acquises. Du côté inné, le fait que la formation du cerveau soit plus rapide chez les filles que chez les garçons pourrait favoriser

un développement langagier plus précoce chez elles (Bornstein, Hahn et Haynes, 2004). Du côté de l'acquis, il est certes plausible d'affirmer que les garçons sont plus enclins à s'amuser avec des jouets liés au transport que les filles, peut-être en raison d'influences sociales indues (Bouchard *et al.*, 2009). De plus, plusieurs écrits indiquent que les filles reçoivent plus de stimulations verbales que les garçons au cours de la petite enfance (Huttenlocher *et al.*, 1991; Leaper, Anderson et Sanders, 1998). Quoi qu'il en soit, à partir de résultats de recherches, on peut envisager une explication au carrefour de l'inné et de l'acquis.

Au-delà de ces facteurs propres à l'enfant, la prochaine section présente quelques-uns des éléments de l'environnement familial qui influent sur le développement du langage de l'enfant. Puis, l'autre partie de ce chapitre sera entièrement consacrée à l'influence de l'environnement de garde, l'objet principal de ce chapitre.

1.3.2. Les facteurs familiaux

La quantité de stimulation langagière offerte par le milieu familial influence directement le développement du langage de l'enfant. En revanche, certains facteurs plus distaux, comme le revenu familial, la scolarité de la mère et l'origine ethnoculturelle, font varier la quantité de stimulations langagières que l'enfant reçoit (Dollaghan *et al.*, 1999; Farah *et al.*, 2006; Gutman, Sameroff et Cole, 2003; Hoff, 2003).

D'abord, le revenu familial affecte de nombreux aspects de l'environnement familial (Bradley *et al.*, 2001b). Le manque de ressources financières des parents restreint notamment leur disposition à fournir des occasions d'apprentissage riches et variées à leur enfant, en limitant leur capacité de lui procurer des jouets éducatifs, des livres et un espace propice au jeu (Bradley *et al.*, 2001a). Des résultats obtenus avec l'ÉVIP-R montrent un écart de 8,26 points de vocabulaire, soit plus d'un demi écart type de moins, entre les enfants qui ont plus de jeux éducatifs et qui vivent plus d'expériences enrichissantes (lire une histoire, visiter un musée, faire l'épicerie, etc.), comparativement à ceux qui en ont moins (Bradley *et al.*, 2001b). De plus, les contraintes financières sont d'importantes sources de stress pour les parents qui peuvent éventuellement leur occasionner de la détresse émotionnelle (Conger *et al.*, 2002). Cette situation de précarité affecterait négativement leurs pratiques éducatives, leur relation avec leur enfant (Conger *et al.*, 2002) et le temps passé avec lui (Hart et Risley, 1995). Cette dernière étude révèle notamment que les mères provenant de familles moins nanties passent environ 7 minutes par heure à interagir avec leur enfant, comparativement à 42 minutes pour les mères de milieux mieux nantis. Ces pratiques parentales moins stimulantes ont démontré nuire, en retour,

au développement du vocabulaire de l'enfant (Bradley *et al.*, 2001b). On peut notamment voir là l'importance pour les enfants démunis de fréquenter des milieux de garde (Geoffroy *et al.*, 2007).

Au-delà du revenu, le niveau de scolarité de la mère joue un rôle central dans le développement langagier de l'enfant. Comparée à une mère plus scolarisée, une mère moins scolarisée aura tendance à moins parler à son enfant, à utiliser un vocabulaire moins riche (Hart et Risley, 1995; Hoff, 2003) et à recourir à moins de stratégies éducatives stimulant le langage et la littératie, comme utiliser les expériences passées vécues par l'enfant pour aider à sa compréhension (Korat, 2009). Par conséquent, un enfant ayant une mère moins scolarisée utiliserait en moyenne moins de morphèmes par énoncé, moins de mots différents et aurait un vocabulaire plus limité qu'un enfant ayant une mère plus scolarisée (Dollaghan *et al.*, 1999; Hoff, 2003).

Enfin, l'origine ethnoculturelle peut aussi exercer une influence sur le développement du langage, et ce, de manière indirecte. En effet, les familles immigrantes de pays émergents (Haïti, Amérique latine et Afrique du Nord) résidant dans la région de Montréal peuvent vivre dans des conditions difficiles (p. ex. quartier défavorisé, manque de soutien social), ce qui nuirait à leur capacité à fournir des jouets éducatifs ou à pratiquer des activités de lecture avec leurs enfants (Choquette, Blanchard et Guay, 2008; Guay, Reid et Côté, 2010). Il faut aussi mentionner que les parents immigrants de pays en voie de développement, comparativement aux non-immigrants de pays occidentaux, entretiendraient moins d'attentes sur le plan du développement cognitif relativement aux autres sphères de développement de leur enfant, ce qui influencerait conséquemment sur leurs pratiques éducatives (Ertem *et al.*, 2007; Pels, 1999; Sabatier, 1991). En raison de facteurs environnementaux (nombre de jouets éducatifs, fréquence des activités de lecture, pratiques disciplinaires, soutien social et la densité d'occupation du logement), on observe que les enfants montréalais immigrants de pays émergents ont un plus faible développement cognitif verbal et non verbal, comparativement aux enfants non immigrants, à l'échelle du Bayley (Choquette *et al.*, 2008; Guay *et al.*, 2010), à l'échelle verbale du WPPSI et aux sous-tests *Processus phonologique* et *Compréhension de consigne* de la NEPSY (Blain-Brière *et al.*, 2008).

Plusieurs autres facteurs familiaux sont associés aux habiletés verbales et, par le fait même, à la réussite scolaire de l'enfant (Gutman *et al.*, 2003). Le fait qu'un des parents occupe un poste qualifié, que la famille soit peu nombreuse, que le père joue un rôle actif auprès de l'enfant et que la mère soit peu anxieuse sont autant de facteurs positivement corrélés avec les habiletés langagières de l'enfant (échelle verbale du WPPSI) (Gutman, Sameroff et Cole, 2003).

En somme, plusieurs facteurs individuels, tels que le génome, l'histoire périnatale, le rang dans la famille et le sexe, ainsi que plusieurs facteurs familiaux, dont le revenu, la scolarité et l'origine ethnoculturelle, exercent une influence sur le développement langagier de l'enfant pendant la petite enfance. Précisons que le fait de ne présenter qu'un facteur de risque n'est pas déterminant en soi. C'est plutôt l'accumulation de facteurs de risque qui peut contraindre le développement du plein potentiel langagier de l'enfant (Gutman *et al.*, 2003; Sameroff, 2000). Il faut aussi dire que tous ces facteurs présentés précédemment ne sont pas indépendants les uns des autres et qu'en ce sens, ils peuvent s'influencer mutuellement.

Outre les caractéristiques de l'enfant et de sa famille, des facteurs extrafamiliaux influencent le langage, dont le fait de fréquenter ou non un SGÉ. Ce milieu de vie éducatif peut agir à titre de facteur de protection en multipliant les sources de stimulations langagières. Mais l'étude de la relation entre le langage et la fréquentation d'un SGÉ est complexe, parce qu'elle est affectée par de multiples variables. Les enfants ne vivent pas tous la même expérience de garde; certains fréquentent les SGÉ subventionnés en installation ou en milieu familial, alors que d'autres fréquentent les garderies privées ou les haltes-garderies. Qui plus est, ils ne feront pas tous leur entrée en service de garde au même âge, avec la même intensité. Et, surtout, ils ne fréquentent pas tous des services de garde offrant la même qualité. La prochaine section traitera de façon exhaustive de l'influence de la fréquentation d'un milieu de garde sur le développement du langage des enfants afin de faire la lumière sur cette relation complexe.

2. LES EFFETS DE LA FRÉQUENTATION D'UN SERVICE DE GARDE SUR LE LANGAGE DE L'ENFANT

Comme nous venons de le mentionner, l'expérience de garde d'un enfant varie selon de nombreux aspects. Nous avons choisi de traiter trois des éléments les plus pertinents permettant de situer les effets associés à la fréquentation d'un service de garde sur le langage de l'enfant: le type, la quantité et la qualité. Notamment, ces variables regroupent celles habituellement privilégiées par des chercheurs de renom et pionniers dans le domaine (Belsky *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2002b, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006; NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, 2003a; Vandell, 2004).

Dans les parties qui suivent, nous présenterons donc un état de la recherche des vingt dernières années en fonction de ces éléments. Les études citées dans ces parties proviennent d'une recension des écrits effectués à partir des bases de données *PsycInfo* et *Eric* à l'aide des mots clés suivants: «*language*», «*childcare*», «*daycare*», «*preschool*», «*effect*», «*attend*» et «*attending*». D'autres études recensées par Burger (2010) ont également été ajoutées pour compléter cette revue des écrits. Nous nous attarderons principalement aux données américaines sur les services de garde, car la recherche sur ce thème y est très prolifique. Nous survolerons également d'autres études effectuées sur les scènes internationale et nationale. Au Québec, précisons qu'un besoin existe pour traiter de la question des effets de la fréquentation d'un service de garde sur le langage des enfants en contexte franco-québécois. D'une part, le Québec dispose d'une mesure universelle quant aux SGÉ qui le distingue des autres provinces canadiennes ou d'autres pays, et, d'autre part, la langue française ne dispose pas des mêmes caractéristiques que l'anglais, dont sont issues la plupart des études sur le sujet.

La première section traite de l'effet du type de service de garde sur le langage de l'enfant, tandis que la deuxième section aborde son lien avec la quantité de l'expérience de garde. La troisième section touche à l'influence de la qualité du service de garde sur le développement langagier de l'enfant.

2.1. Les types de services de garde

Dans les études, il semble que le niveau de développement langagier de l'enfant dépende du type de milieu de garde qu'il fréquente. Le tableau 2.1 présente en détail plusieurs études répertoriées par ordre alphabétique d'auteurs. Ce classement s'applique d'ailleurs aux autres tableaux associés aux sections suivantes. D'emblée, on y identifie deux grandes catégories de milieux de garde: 1) les milieux plus structurés comprenant les SGÉ en installation, les SGÉ en milieu familial et les garderies privées ayant une organisation précise (programme éducatif, horaire plutôt fixe, fréquentation stable, etc.); 2) les milieux de garde moins structurés, incluant les haltes-garderies, la garde par un proche ou par une gardienne (Bigras *et al.*, 2008; Bouchard *et al.*, 2008). À l'intérieur de la catégorie des milieux structurés, les enfants qui fréquentent les installations diffèrent sur le plan langagier de ceux qui fréquentent les milieux familiaux. Enfin, le programme éducatif appliqué par les SGÉ pourrait influencer sur le développement langagier des enfants. Les prochaines parties feront état de l'ensemble de ces constats.

Tableau 2.1

Travaux ayant étudiés les effets du type de service de garde (SG) fréquenté sur le langage de l'enfant

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet du type de SG
Belsky et al. (2007)	États-Unis	1364	54 144	WJ-PEB ¹	Vocabulaire Lecture	Installation = Milieu familiaux
Bigras et al. (2008)	Québec, Canada	978	20 42	BSID ²	Développement cognitif verbal et non verbal	Structuré > Moins structuré Structuré > Aucun service de garde et moins structuré
Bouchard et al. (2008)	Québec, Canada	963	8 30	IMDC ³	Vocabulaire expressif	Structuré > Moins structuré
Broberg et al. (1997)	Suède	123	16 72 84 96	GDS ⁴ SSRT ⁵	Langage expressif et réceptif	Installation > Familial ou parent
Castro et al. (2002)	Pérou	137	83	Woodcock-MLS ⁶	Identifier des lettres et des mots	Structuré > Non structuré
Desrosiers et Ducharme (2006)	Québec, Canada	2120	70 à 82	ÉVIP-R ⁷	Vocabulaire	Structuré = Non structuré

1. WJ-PEB = Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery.
2. BSID = Bayley Scales of Infant Development.
3. IMDC = Inventaires MacArthur du développement de la communication.
4. GDS = Griffiths Developmental Scales.
5. SSRT = Standardized School Readiness Test.
6. Woodcock-MLS = Woodcock-Muñoz Language Survey.
7. ÉVIP-R = Échelle de vocabulaire en image Peabody, Révisée.

Tableau 2.1 (suite)

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet du type de SG
Driessen (2004)	Pays-Bas	3596	48	Tests du CITO ⁸	Langage et mathématique	Structuré = Non structuré
			72			
			144			
Harrison et al. (2010)	Australie	10 090	9	PPVT-III ⁹	Vocabulaire	Prématernelle > Installation ou aucun
Lefebvre et Merrigan (2002)	Canada	3695	48	PPVT-R	Vocabulaire	Structuré = Non structuré
			60			
Loeb et al. (2004)	États-Unis	451	30	MCDI ¹⁰	Connaissances linguistiques	Structuré > Non structuré
			48			
Maltais (2005)	Québec, Canada	306	59	ÉVIP-R ¹²	Vocabulaire	SG ou garde à la maison par un parent ou chez une gardienne

8. **Test du CITO** = Test à choix multiples mesurant la réussite académique provenant du Dutch National Institute for Educational Measurement.

9. **PPVT-III** = *Peabody Picture Vocabulary Test-Third edition*.

10. **MCDI** = *MacArthur Communicative Development Inventory*.

11. **BSRS** = *Bracken School Readiness Scale*.

12. **ÉVIP-R** = *Échelle de vocabulaire en image Peabody, Révisée*.

13. **TACL** = *Test for Auditory Comprehension of Language*.

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet du type de SG
Melhuish et al. (2006)	Irlande du Nord	837	36 à 96	BAS-II ¹⁴	Langage compréhensif Vocabulaire expressif	Structuré Nursery > Autres types de milieux Class/School et peu structuré Playgroup
NICHD (2002b)	États-Unis	1364	6 15 24 36 54	PLS ¹⁵	Vocabulaire Morphologie Syntaxe Pensé intégrative	Structuré > Non structuré
NICHD (2005)	États-Unis	856	6 15 24 36	BSID ¹⁶ BSRS MCDI RDLS ¹⁷	Développement cognitif Vocabulaire Langage expressif et réceptif	Structuré > Non structuré
Sammons et al. (2008)	Royaumes-Unis	2701	36 77 132	National Assessment Data ¹⁸	Langue d'enseignement	Structuré Nursery > Autres types de milieux School, Private day nurseries

14. **BAS-II** = *British Ability Scales-II*.

15. **PLS** = *Preschool Language Scale*.

16. **BSID** = *Bayley Scales of Infant Development*.

17. **RDLS** = *The Reynell Developmental Language Scale*.

18. **National Assessment Data** = Indicateur de la réussite académique basé sur les résultats scolaires de l'enfant.

2.1.1. Les milieux de garde structurés par rapport aux milieux de garde non structurés

Les premières études à être réalisées sur l'influence du type de service de garde sur le langage de l'enfant utilisaient un devis corrélationnel et elles ne tenaient pas compte de la qualité du milieu de garde (Vandell, 2004). Par la suite, les chercheurs ont découvert que l'effet du type de milieux de garde était majoritairement tributaire de sa qualité (Vandell, 2004). Certaines études américaines ont ainsi montré que les milieux de garde plus structurés offraient davantage d'occasions de stimuler le langage que les milieux moins structurés (Fuller *et al.*, 2004; Li-Grining et Coley, 2006). De façon générale, on pourrait donc s'attendre à ce que les milieux structurés favorisent davantage le langage des enfants. Les standards de qualité de chaque type de milieux varient cependant d'un pays à l'autre, selon les politiques éducatives nationales. Nous nous attarderons donc à l'influence du type de milieux de garde dans différentes régions du monde.

Aux États-Unis, des études montrent que les enfants fréquentant des milieux de garde structurés ont de meilleures habiletés langagières que les enfants en milieux de garde non structurés (NICHD Early Child Care Research Network, 2002b, 2005b). Ils produisent plus de mots et plus de phrases complexes au IMDC (NICHD Early Child Care Research Network, 2005b). Également, ces enfants en milieux structurés présentent des scores plus élevés au Preschool Language Scale mesurant le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe (NICHD Early Child Care Research Network, 2002b) que les enfants de milieux non structurés. Bien que ces études soient corrélationnelles, elles ont tout de même comme caractéristique de contrôler les effets reliés à la stimulation reçue dans le milieu familial. Les études à devis expérimentaux⁷ vont dans le même sens que les études corrélationnelles. Elles indiquent que, pour les enfants américains issus d'une famille défavorisée, le fait de passer d'un service de garde peu structuré à un SGÉ structuré (p. ex. passer de la garde par un proche à un SGÉ en installation) augmente leurs connaissances linguistiques associées aux couleurs, aux lettres et aux formes, mesurées par le *Bracken School Readiness Scale* (Loeb *et al.*, 2004). Les études avec ce dernier type de devis ont l'avantage de contrôler pour l'ensemble des caractéristiques de l'enfant et de sa famille.

Bien que les recherches américaines abondent en faveur des milieux structurés, l'effet de la structuration du milieu de garde sur le langage de l'enfant n'est pas présent de manière aussi systématique

7. Il s'agit d'études qui ont assigné les enfants participants de manière aléatoire au groupe qui participe à l'intervention, le groupe expérimental, et au groupe qui ne participe pas à l'intervention, le groupe témoin.

ailleurs dans le monde. Tout comme aux États-Unis, les milieux structurés (préscolaires privés ou publics) au Pérou favoriseraient davantage la réussite scolaire en première année, dont le langage est partie prenante, que les milieux non structurés (Castro *et al.*, 2002).

En Australie, les enfants fréquentant un milieu de garde structuré semblable à la prématernelle québécoise (nommé « *pre-Year 1* » et « *preschool* ») présentent un vocabulaire plus étendu que les enfants gardés à la maison ou en service de garde structuré en installation selon la *Longitudinal Study of Australian Children – LSAC* (Harrison *et al.*, 2010).

Plusieurs pays européens ont également étudié l'influence du type de milieu de garde sur le développement du langage. Au Royaume-Uni, les enfants ayant fréquenté un milieu de garde, peu importe le type, performant mieux dans leur langue d'enseignement à 6 ans que les enfants n'ayant pas fréquenté un milieu de garde (Sammons *et al.*, 2008). La taille de l'effet de la fréquentation d'un milieu sur la performance scolaire est plus importante dans les milieux structurés tels que les prématernelles éducatives (*Nursery School*) et les garderies privées (*Private Day Nurseries*), un peu moins importante pour les moins structurés comme les groupes de jeu (*Playgroup*) et les garderies sous autorité locale (*Local Authority Day Nurseries*) (Sammons *et al.*, 2008). Cependant, d'autres milieux structurés, comme les prématernelles (*Nursery Classes*) et les services de garde combinés (*Combined Centres*), n'auraient aucun effet significatif sur la performance scolaire ultérieure dans la langue d'enseignement (Sammons *et al.*, 2008).

En Irlande du Nord, on observe également que les enfants se distinguent sur le plan de la littératie à 8 ans selon le type de milieu de garde fréquenté pendant la petite enfance (Melhuish *et al.*, 2006). Ceux qui ont fréquenté les « *Nursery Class/School* », suivi respectivement des « *Playgroup* », des « *Private Day Nurseries* » et des « *Reception Classes* » ont de meilleurs résultats en littératie que ceux qui fréquentent les « *Reception Groups* » (Melhuish *et al.*, 2006). Aux Pays-Bas, le type de milieu de garde fréquenté n'exerce pas d'influence sur le plan langagier à 10 ans, lorsqu'on tient compte des caractéristiques de la famille (Driessen, 2004). Ce résultat s'applique que l'enfant ait fréquenté les *daycare*, la prématernelle ou qu'il ait été gardé par ses parents. Bref, les études européennes et australiennes ne révèlent pas d'effet du niveau de structuration du milieu de garde sur le langage de l'enfant, mais plutôt un effet lié aux caractéristiques particulières de chaque milieu.

Au Canada, l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) montre que les enfants de 5 ans ayant fréquenté un service de garde ont autant de risque de présenter un retard de vocabulaire, défini par un score de 85 points et moins à l'ÉVIP-R, que les

enfants ne fréquentant pas de service de garde (Lefebvre et Merrigan, 2002). Puisque moins de 1% des enfants de l'échantillon fréquente un service de garde en installation, la comparaison porte entre l'absence d'utilisation d'un service de garde et les modes de garde familiaux. L'effet des services de garde en installation n'a donc pas pu être observé. Il est aussi plausible de penser que le fait d'avoir mesuré de manière dichotomique les habiletés langagières ait diminué la possibilité d'observer l'effet de la fréquentation d'un service de garde sur le langage de l'enfant.

Au Québec, deux études retrouvent le même effet positif sur le langage de la structuration du milieu de garde que celui relevé dans les études américaines (Bigras *et al.*, 2008; Bouchard *et al.*, 2008). Dans ces études, les enfants qui fréquentaient des milieux de garde plus structurés présentaient une taille de vocabulaire expressif plus élevée de 61 mots en moyenne aux IMDC et performaient d'un tiers d'écart type de plus en moyenne au *Bayley* (un instrument comportant plusieurs composantes mesurant le langage) que ceux qui fréquentaient les milieux moins structurés (Bigras *et al.*, 2008; Bouchard *et al.*, 2008). Maltais (2005), **quant à elle, révèle que les enfants fréquentant un programme de maternelle 4 ans à mi-temps, et qui sont gardés en service de garde ou à la maison par une gardienne, possèdent un niveau de vocabulaire et de langage en général supérieur à ceux qui se font garder à la maison par un parent ou qui vont chez une gardienne.** Dans cette étude, l'effet de structuration du milieu n'est pas présent comme dans les études de Bigras et ses collaborateurs (2008) et de Bouchard et ses collaborateurs (2008). Quant à l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ), tout comme l'ELNEJ, le vocabulaire réceptif (ÉVIP-R) des enfants ne diffère pas selon le type de milieux de garde fréquenté durant l'année précédant leur entrée à la maternelle, qu'ils aient fréquenté ou non une maternelle 4 ans, un milieu familial ou une garderie subventionnée, ou qu'ils aient été gardés à la maison (Desrosiers et Ducharme, 2006).

Par conséquent, les études internationales et nationales réalisées jusqu'à maintenant ne permettent pas de faire consensus sur la question de l'effet du type de milieu de garde sur le langage de l'enfant. Il est d'ores et déjà plausible de penser que d'autres aspects du service de garde éducatif soient plus déterminants dans le développement langagier de l'enfant. De manière plus précise, nous verrons dans la prochaine section comment la fréquentation des différents milieux structurés, en installation ou en milieu familial, agit sur le langage de l'enfant.

2.1.2. Les milieux en installation par rapport aux milieux familiaux

Les milieux en installation, par comparaison avec les milieux familiaux, priorisent habituellement des groupes d'âge homogènes (MFA, 2007b; Rauner, 2002), ce qui peut avoir pour effet de faciliter le soutien langagier offert aux enfants (Moller, Forbes-Jones et Hightower, 2008). Ils disposent également d'exigences plus élevées quant à la formation du personnel que les milieux familiaux (MFA, 2007b; *National Child Care Information Center*, 2007), une caractéristique connue pour avoir un effet bénéfique sur le développement langagier des enfants (Burchinal *et al.*, 2002; Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2002a).

Aux États-Unis, des études indiquent que le temps passé en installation corrèle positivement avec le langage des enfants, alors que la fréquentation d'un milieu de garde familial n'influencerait pas le niveau de langage de l'enfant (NICHD Early Child Care Research Network, 2002b, 2005b). Ces études laissent à penser que seuls les SGÉ en installation aux États-Unis contribuent significativement aux habiletés langagières des enfants. Cependant, Belsky et ses collaborateurs (2007) indiquent que la proportion de temps passé en installation ou en milieu familial n'aurait pas d'influence sur le vocabulaire. Du côté de la Suède, on retrouve des résultats d'études en faveur des milieux de garde de type installation. Une recherche fait ressortir que les enfants ayant fréquenté un SGÉ en installation à l'âge de 3 ans possèdent de meilleures habiletés verbales expressives et réceptives à 8 ans, soit 5 ans plus tard, que les enfants ayant fréquenté un service de garde en milieu familial ou qui ont été gardés uniquement par leurs parents (Broberg *et al.*, 1997). Bref, trop peu d'études ont examiné la question de l'influence des différents milieux structurés sur le langage pour permettre d'établir un consensus à ce sujet. Toutefois, le fait que les exigences de qualification soient plus élevées pour les éducatrices en SGÉ en installation qu'en milieu familial pourrait faire en sorte d'exercer une plus grande influence positive sur le développement langagier des enfants. Comme nous le verrons plus loin, la formation des éducatrices compose un élément essentiel et déterminant de la qualité des SGÉ.

2.1.3. Les effets de différents programmes

L'effet sur le développement langagier de plusieurs programmes dispensés en installation a été examiné à l'aide de devis expérimentaux. À ce titre, le programme américain *Head Start* entend promouvoir la maturité scolaire des enfants issus de familles défavorisées (U.S. Department of Health and Human Services, 2005). À 4-5 ans, les enfants ayant participé au programme *Head Start* ont de meilleures habiletés de prélecture

et de préécriture ainsi qu'un vocabulaire réceptif plus élevé que les enfants qui ont fréquenté un autre milieu de garde ou qui sont restés à la maison (U.S. Department of Health and Human Services, 2005). Aucune différence n'est cependant observée entre les enfants qui ont expérimenté ou non ce programme sur le plan de la compréhension orale et de la conscience phonologique (U.S. Department of Health and Human Services, 2005). Les effets du programme semblent toutefois se dissiper dès l'école primaire. En effet, les enfants fréquentant un SGÉ utilisant un autre programme que *Head Start* ont de meilleures habiletés de prélecture en maternelle et de lecture à 7 ans que les enfants ayant fréquenté ce programme, et ce, peu importe leur niveau d'exposition à l'anglais dans leur milieu familial (Rumberger et Tran, 2006). Les auteurs de l'étude expliquent ce résultat contradictoire par le fait que les participants d'*Head Start* sont plus susceptibles de fréquenter une école primaire de faible qualité que les enfants fréquentant d'autres SGÉ (Rumberger et Tran, 2006), ce qui suggère que la qualité du milieu éducatif est continuellement un enjeu pour le développement du langage.

Le programme *Head Start REDI* (*Research-based, Developmentally Informed*) s'inspire du programme *Head Start* traditionnel et promeut en plus la capacité des éducatrices à utiliser des pratiques basées sur la recherche pour appuyer le développement socioémotionnel, langagier et l'émergence de littératie (Bierman *et al.*, 2008). Les résultats démontrent que les enfants ayant été assignés au programme *Head Start REDI* ont eu plus de gain sur le plan du vocabulaire et de la littératie que les enfants ayant été assignés au programme *Head Start* usuel (Bierman *et al.*, 2008).

Le *Carolina Abecedarian Project* offre à des enfants de familles défavorisées une intervention éducative avec un accent sur le développement langagier. Les éducatrices fournissent des activités amusantes individualisées à chaque enfant, fondées sur les interactions adultes-enfants. Les adultes de 21 ans qui avaient participé au *Carolina Abecedarian Project* pendant cinq ans avant leur entrée en maternelle continuent d'avoir de meilleures habiletés à identifier des lettres et des mots, et à lire aux sous-tests du *Woodcock-Johnson* (Woodcock et Johnson, 1990), que les adultes du groupe témoin ayant été gardés à la maison ou dans un service de garde local (Campbell *et al.*, 2002).

En somme, sans égard à la qualité, les milieux structurés sont généralement ceux qui semblent posséder les caractéristiques les plus favorables au développement des habiletés langagières des enfants. Plusieurs programmes préscolaires conçus pour répondre aux besoins des enfants défavorisés ont montré avoir un effet bénéfique sur le développement de leur langage (Bierman *et al.*, 2008; Campbell *et al.*, 2002; U.S. Department of Health and Human Services, 2005). La qualité du programme éducatif dans les SGÉ, en ce qui a trait à la promotion du langage, peut

également y jouer un rôle de premier plan (Bierman *et al.*, 2008). En effet, la quantité de l'expérience de garde et surtout le niveau de qualité du SGÉ déterminent davantage que le type de garde le développement du langage des enfants. L'influence de la quantité et de la qualité de l'expérience de garde sera donc discutée dans les prochaines sections.

2.2. La quantité de l'expérience de garde

L'âge de l'enfant lors de son entrée au service de garde et l'intensité de sa fréquentation sont deux variables qui influencent son développement langagier. Voyons plus en détail chacun de ces aspects reliés à la quantité de l'expérience de garde.

2.2.1. L'âge d'entrée en service de garde

Le tableau 2.2 illustre un éventail de recherches ayant étudié la question de l'effet de l'âge de l'enfant lors de son entrée en SGÉ sur son développement langagier, répertoriées selon leur provenance, puis l'ordre chronologique. Globalement, les études font ressortir un effet bénéfique potentiel d'une entrée précoce en service de garde, tout particulièrement pour les enfants issus de milieux défavorisés.

Dans les années 1980, plusieurs chercheurs ont étudié la question de l'âge d'entrée en service de garde à l'aide des données recueillies par le *National Longitudinal Survey of Youth* – NLSY. Malgré un vaste échantillon ($n = 1872$ enfants), cette base de données présente les inconvénients suivants : ne pas avoir mesuré la qualité du milieu garde fréquenté par l'enfant ni la quantité de temps passé dans ce milieu. Néanmoins, les travaux issus de cet échantillon ont permis de soulever l'idée qu'un retour de la mère sur le marché du travail avant un an pourrait nuire au développement du vocabulaire des enfants. En effet, des corrélations négatives entre le vocabulaire de l'enfant et le retour précoce de la mère sur le marché du travail ont été observées chez les enfants issus de milieux favorisés (Desai, Chase-Lansdale et Michael, 1989), chez les garçons (Brooks-Gunn, Han et Waldfogel, 2002; Desai, Chase-Lansdale et Michael, 1989) et chez les enfants caucasiens (Han, Waldfogel et Brooks-Gunn, 2001; Waldfogel, Han et Brooks-Gunn, 2002).

Tableau 2.2
Effets de l'âge d'entrée en service de garde éducatif (SGÉ) sur le langage de l'enfant

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instrument	Variabiles langagières	Effet de l'âge d'entrée en SG
Andersson (1989)	Suède	119	36	WISC Suédois ¹	Habiletés verbales à 8 ans	Entrée de 6-12 mois en SGÉ en installation ou en milieu familial > Plus tard ou aucun
			48	Questionnaire	Performance scolaire à 13 ans	
			84			
Andersson (1992)	Suède	114	12	Questionnaire	Performances scolaires à 13 ans	Entrée de 6-12 mois en SGÉ en installation ou en milieu familial > Entrée plus tard ou aucun
			96			
			156			
Brooks-Gunn et al. (2002)	États-Unis	900	15	BSID ²	Vocabulaire	Retour au travail avant 1 an = Retour au travail après 1 an
			24			
			36	BSRS ³	Connaissance linguistique	Retour au travail avant 1 an < Retour au travail après 1 an
Desai et al. (1989)	États-Unis	503	48	PPVT-R ⁴	Vocabulaire	Retour au travail après 1 an pour les enfants défavorisés > Retour au travail avant 1 an pour les enfants favorisés

1. **WISC Suédois** = Wechsler Intelligence Scale for Children, version suédoise.

2. **BSID** = Bayley Scales of Infant Development.

3. **BSRS** = Bracken School Readiness Scale.

4. **PPVT-R** = Peabody Picture Vocabulary Test-Revised.

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instrument	Variables langagières	Effet de l'âge d'entrée en SG
Fekonja et al. (2010)	Slovénie	229	73	Story-telling Test ⁵	Habiletés narratives à 6 ans	Entrée à 3 ans > Entrées à l'âge de 1 an ou aucun SG
Geoffroy et al. (2007)	Québec, Canada	2297	0 à 11 48 à 60	ÉVIP-R ⁶ PPVT-R	Vocabulaire	Avant 1 an garde extrafamiliale milieu défavorisé > Garde maternelle
Han et al. (2001)	États-Unis	462	36 48 84 96	PPVT-R PIAT ⁷	Vocabulaire Lecture	Retour au travail avant 1 an pour les enfants caucasiens < Retour au travail après 1 an pour les enfants caucasiens
Harrison et al. (2010)	Australie	10 090	9 57	PPVT-III	Vocabulaire	Entrée avant 4 ans > Entrée après 4 ans
Marianovič-Umek et al. (2005)	Slovénie	82 50	38 50	LDS ⁸	Langage compréhensif et expressif	Entrée avant 1 an = Avant 3 ans
				<i>The picture book</i> ⁹	Cohésion de l'histoire	Entrée avant 1 an > Avant 3 ans

5. **Story telling Test** = Test non commercialisé évaluant les habiletés narratives de l'enfant.

6. **ÉVIP-R** = *Échelle de vocabulaire en image Peabody*. Révisée.

7. **PIAT** = *Peabody Individual Achievement Test*.

8. **LDS** = *Language Development Scale*.

9. **The picture book** = Test non commercialisé évaluant les habiletés narratives de l'enfant.

Tableau 2.2 (suite)

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instrument	Variables langagières	Effet de l'âge d'entrée en SG
Marianovič- Umek <i>et al.</i> (2006)	Slovénie	155	60	LDS	Langage compréhensif et expressif Habilités métalinguistiques	Entrée à 1 an = Entrée à 3 ans > Entrée à 3 ans pour les parents peu scolarisés
Marianovič- Umek <i>et al.</i> (2008)	Slovénie	115	60	LDS	Langage compréhensif et expressif Habilités métalinguistiques	Entrée à 10 mois = Entrée à 36 mois
Peng et Robins (2010)	États-Unis	2312	36	PPVT ¹⁰	Vocabulaire	Garde non maternelle avant 1 an pour les enfants défavorisés > Gardé par la mère avant 1 an pour les enfants défavorisés

10. PPVT = Peabody Picture Vocabulary Test.

Les études subséquentes du groupe de recherche National Institute of Child Health & Human Development – Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) chez les enfants caucasiens de niveau socioéconomique moyen, incluant des mesures de qualité, ont toutefois remis ces résultats en question (Brooks-Gunn, Han et Waldfogel, 2002). Il semble que le fait de tenir compte de la qualité des services de garde élimine complètement l'effet négatif de l'entrée précoce de l'enfant en service de garde sur son niveau de vocabulaire (Brooks-Gunn, Han et Waldfogel, 2002). Par ailleurs, après avoir pris en compte le niveau de qualité du SGÉ, il demeure une légère réduction des connaissances linguistiques associées aux couleurs, aux lettres et aux formes, mesurées par le *Bracken School Readiness Scale*, chez les enfants entrés avant l'âge d'un an comparativement à ceux entrés plus tard (Brooks-Gunn, Han et Waldfogel, 2002). Cela pourrait s'expliquer par le fait que le niveau général de la qualité des milieux de garde aux États-Unis dans les années 1990 est assez faible (Helburn, 1995) et possiblement peu adapté aux besoins des enfants de moins d'un an. Cet effet négatif des milieux de garde américains semble s'être résorbé récemment. En effet, une étude américaine récente provenant du Fragile Families and Child Wellbeing Study (FFCWS) indique que les habiletés langagières des enfants de 3 ans de familles à faible revenu se développent plus rapidement chez ceux qui ont bénéficié de la garde non maternelle durant leur première année de vie que chez ceux gardés par leur mère pendant cette même période (Peng et Robins, 2010). Ainsi, il semble favorable pour les enfants américains défavorisés de fréquenter les SGÉ en bas âge.

De surcroît, des études suédoises offrent un patron de résultats généralement favorable à l'initiation précoce des enfants en service de garde. Les enfants suédois qui sont entrés en SGÉ en installation ou en milieu familial entre l'âge de 6 mois et 1 an ont de meilleures habiletés verbales à 8 ans (Andersson, 1989) et de meilleures performances scolaires à 13 ans (Andersson, 1992) que les enfants qui sont entrés plus tard en service de garde ou qui n'en ont pas fréquenté. Il est important de mentionner que la Suède finance massivement les SGÉ et que la qualité y est excellente (Wessels *et al.*, 1997).

Plusieurs études slovènes ont aussi examiné l'effet de l'âge à l'entrée en SGÉ sur le développement de nombreuses facettes du langage (Fekonja, Marjanovič-Umek et Kranjc, 2010; Marjanovič-Umek, Kranjc et Fekonja, 2005; Marjanovič-Umek *et al.*, 2006; Marjanovič-Umek *et al.*, 2008). Quelques travaux montrent que l'âge d'entrée en SGÉ n'a pas d'effet sur le langage réceptif et expressif (Marjanovič-Umek, Kranjc et Fekonja, 2005; Marjanovič-Umek *et al.*, 2006; Marjanovič-Umek *et al.*, 2008), les habiletés métalinguistiques (Marjanovič-Umek *et al.*, 2006; Marjanovič-Umek *et al.*, 2008) et la cohésion de l'histoire racontée

(Marjanovič-Umek, Kranjc et Fekonja, 2005). L'une de ces études indique cependant que les enfants entrés à l'âge de 3 ans en service de garde présentent des habiletés narratives légèrement plus élevées que ceux entrés à l'âge d'un an (Fekonja, Marjanovič-Umek et Kranjc, 2010). Par ailleurs, les enfants dont les parents sont peu scolarisés bénéficient davantage d'une entrée précoce en service de garde (Marjanovič-Umek *et al.*, 2006). Bref, les études slovènes montrent que l'âge d'entrée en service de garde a peu d'effet sur le langage chez les enfants en général, mais qu'elle peut bénéficier aux enfants de parents moins scolarisés.

En Australie, les données du LSAC indiquent que l'âge d'entrée en service de garde a un effet restreint sur le développement du vocabulaire des enfants (Harrison *et al.*, 2010). En effet, les enfants qui commencent leur entrée en service de garde avant 4 ans présentent un vocabulaire légèrement supérieur à ceux qui sont entrés par après. Une entrée plus précoce semble ainsi avoir des effets positifs chez les enfants australiens (Harrison *et al.*, 2010).

Au Canada, les données issues de l'ELNEJ montrent également que les enfants de familles défavorisées bénéficient grandement de la garde extrafamiliale à temps plein pendant leur première année de vie (Geoffroy *et al.*, 2007). L'étude de Geoffroy et de ses collègues (2007) révèle que les enfants de familles défavorisées affichent un score d'un demi-écart type de plus à l'ÉVIP-R que les enfants de même niveau socioéconomique qui ont été gardés par leur mère. La fréquentation d'un milieu de garde structuré ou non structuré permettrait aux enfants défavorisés d'égaliser leurs pairs provenant de milieux mieux nantis sur le plan du vocabulaire, et ce, à l'âge de 4 ans et demi (Geoffroy *et al.*, 2007).

En somme, très peu d'études récentes indiquent un effet défavorable d'une entrée précoce en service de garde (Brooks-Gunn, Han et Waldfogel, 2002; Fekonja, Marjanovič-Umek et Kranjc, 2010). Au contraire, l'entrée précoce pourrait être bénéfique aux enfants provenant de milieux défavorisés et compenser pour le manque de stimulation reçue à la maison (Geoffroy *et al.*, 2007; Marjanovič-Umek *et al.*, 2006; Peng et Robins, 2010). Les inquiétudes relevées par les données américaines du NLSY dans les années 1980 ne semblent donc plus s'appliquer aujourd'hui.

2.2.2. L'intensité de la fréquentation du service de garde

Il est aussi important de considérer l'effet de l'intensité de la fréquentation d'un service de garde dans le développement des habiletés langagières des enfants. L'intensité se mesure en fonction de la fréquence et

de la durée. La fréquence se réfère au nombre moyen d'heures passées en SGÉ par semaine, alors que la durée renvoie au nombre cumulé de mois passés en milieu de garde depuis l'entrée de l'enfant.

2.2.2.1. La fréquence de garde

Logiquement, on pourrait s'attendre à ce que plus l'enfant passe de temps en service de garde par semaine, plus cela aura d'influence sur son langage. Le tableau 2.3 présente le relevé des études qui ont examiné la question. Même s'il en ressort que la fréquence de garde peut teinter le niveau de langage des enfants à certains égards, cet effet apparaît relativement mince.

Certaines études relèvent un effet de la fréquence de garde lorsqu'il est question de milieux implantant un programme d'intervention en matière de langage chez les enfants défavorisés (Justice *et al.*, 2008). En effet, Justice et ses collègues (2008) notent que l'exposition à un programme intensif de stimulation langagière influence la complexité syntaxique des énoncés produits par les enfants, seulement s'ils fréquentent le service de garde de manière régulière. Une présence moins assidue rend le programme inefficace (Justice *et al.*, 2008).

Selon les données de l'*Early Childhood Longitudinal Survey* aux États-Unis, chaque heure passée en plus dans un service de garde fera gagner aux enfants de 2 ans 0,2% d'un écart type (0,038 points) au *Bayley Short Form - Research Edition* (BSF-R), un test mesurant les habiletés cognitives verbales et non verbales (Stanley, 2008), et un peu moins de 10% d'un écart type pour 40 heures par semaine (Stanley, 2008). L'influence de la fréquence est donc très faible dans cette étude.

Le groupe de recherche NICHD ECCRN, quant à lui, n'a trouvé aucun effet du nombre d'heures par semaine passée dans le milieu de garde sur le langage de l'enfant, tout type de milieu de garde confondu (structuré et non structuré) (NICHD Early Child Care Research Network, 2005b). En Irlande du Nord, on ne retrouve également pas de différence au plan langagier entre le fait de fréquenter un service de garde à temps plein ou à temps partiel (Melhuish *et al.*, 2006).

Tout comme les données de Justice et ses collègues (2008) et de l'*Early Childhood Longitudinal Survey*, ceux de la LSAC en Australie laissent entendre qu'une intensité de fréquentation plus élevée d'un milieu de garde est bénéfique sur le plan langagier, et ce, lorsque l'on compare les enfants présents en milieu de garde entre 1 à 8 heures par semaine à ceux qui sont présents entre 9 et 30 heures par semaine (Harrison *et al.*, 2010). Cependant, à l'inverse de ceux-ci, la LSAC indique qu'une fréquentation prolongée pourrait être nuisible pour le développement du langage. En effet, les enfants australiens fréquentant un milieu de

Tableau 2.3

Effet de la fréquence de fréquentation d'un service de garde éducatif (SGÉ) sur le langage de l'enfant

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet de la fréquence de fréquentation d'un SG
Bouchard et al. (2008)	Québec, Canada	963	8 à 30	IMDC ¹	Vocabulaire expressif	Plus de 30 h/semaine > Moins de 30 h/semaine
Geoffroy et al. (2007)	Québec, Canada	2297	0 à 11 48 à 60	PPVT-R ²	Vocabulaire	Avant 1 an, milieu défavorisé: SG temps plein > SG temps partiel SG temps partiel > aucun SG
Harrison et al. (2010)	Australie	10 090	9 57	PPVT-III	Vocabulaire	Plus de 30 h/semaine < Moins de 30 h/semaine
Mak (2007)	Québec, Canada	1795	40	ÉVIP-R ³	Vocabulaire	Davantage d'heures en SG = Moins d'heures en SG
Melhuish et al. (2006)	Irlande du Nord	837	36 à 96	BAS-II ⁴	Langage	SG temps plein = SG temps partiel

1. IMDC = Inventaires MacArthur du développement de la communication.

2. PPVT-R = Peabody Picture Vocabulary Test-Revised.

3. ÉVIP-R = Echelle de vocabulaire en image Peabody, Révisée.

4. BAS-II = British Ability Scales-II.

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet de la fréquence de fréquentation d'un SG
NICHD (2005)	États-Unis	856	6	BSID ⁵	Langage	Davantage d'heures en SG = Moins d'heures en SG
			15	BSRS ⁶		
			24	MCDI ⁷		
			36	RDL ⁸		
Stanley (2008)	États-Unis	1957	9	BSID Short Form	Habiletés cognitives verbales et non verbales	Davantage d'heures en SG = Moins d'heures en SG
			24			

5. **BSID** = Bayley Scales of Infant Development.

6. **BSRS** = Bracken School Readiness Scale.

7. **MCDI** = MacArthur Communicative Development Inventory.

8. **RDL** = The Reynell Developmental Language.

garde plus de 30 heures par semaine possèdent un vocabulaire plus limité que les enfants qui fréquentent un milieu de garde moins de 30 heures par semaine (Harrison *et al.*, 2010). Cette étude suggère par conséquent qu'un niveau de fréquentation modéré serait plus optimal pour soutenir le développement du langage d'un enfant que de trop longues heures ayant le potentiel d'épuiser les enfants.

Au Québec, toutefois, les données de Bouchard et ses collègues (2008) indiquent qu'une fréquentation intensive à raison de plus de 30 heures par semaine serait bénéfique pour le développement du langage. En effet, les enfants de 8 à 30 mois qui fréquentent un SGÉ plus de 30 heures par semaine utilisent en moyenne 20 mots de plus que les enfants qui le fréquentent moins de 30 heures. Encore au Québec, Geoffroy et ses collègues (2007) ont relevé un effet d'interaction entre la fréquentation d'un service de garde et le statut socioéconomique chez les enfants qui ont commencé à fréquenter un service de garde avant l'âge d'un an. La fréquence d'utilisation du service de garde aurait un effet uniquement chez les enfants de milieux défavorisés : ceux qui fréquentent un service de garde à temps plein auraient un meilleur vocabulaire à l'ÉVIP-R que ceux qui y sont à temps partiel, suivi de ceux qui n'en fréquentent pas (Geoffroy *et al.*, 2007). Une autre étude, réalisée avec les données représentatives des enfants québécois de l'ELDEQ, indique également que chez les enfants étant gardés 15 heures ou plus par semaine, chaque heure supplémentaire fait augmenter leur score à l'ÉVIP-R de 1% d'écart type (0,16 point) (Mak, 2007). Bref, comme nous l'avons mentionné, l'effet de la fréquence de garde n'a que peu d'influence sur le langage en général (Bouchard *et al.*, 2008; Mak, 2007; Melhuish *et al.*, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2005b), sauf chez les enfants défavorisés dans certaines études (Geoffroy *et al.*, 2007). Seules les données de LSAC en Australie laissent entendre qu'une fréquentation trop intense d'un service de garde pourrait nuire au développement du vocabulaire (Harrison *et al.*, 2010).

2.2.2.2. La durée de l'expérience de garde

De la même façon, il est plausible de penser que la durée de l'expérience de garde influence positivement le développement du langage de l'enfant. Le tableau 2.4 rapporte des études que nous avons consultées à ce sujet et qui, de fait, témoignent d'un effet positif de la durée de fréquentation du milieu de garde.

Tableau 2.4

Effet de la durée de la fréquentation d'un service de garde (SG)

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet de la durée de fréquentation d'un SG
Bouchard et al. (2008)	Québec, Canada	963	8 à 30	IMDC ¹	Vocabulaire expressif	Fréquentation d'une durée de plus de 15 mois > Fréquentation d'une durée de 0 à 5 mois
Broberg et al. (1997)	Suède	123	16, 72, 84, 96	GDS ²	Habilités verbales expressives et réceptives à 8 ans	Avant 40 mois, plus grande durée > Plus courte durée
Japel (2008)	Québec, Canada	2223	5, 17, 29, 41, 48, 60	ÉVIP-R ³	Vocabulaire	À facteurs de risque égal Plus longue durée > Plus courte durée

1. IMDC = Inventaires MacArthur du développement de la communication.
2. GDS = Griffiths Developmental Scales.
3. ÉVIP-R = Échelle de vocabulaire en image Peabody, Révisée.

En Suède, plus particulièrement, une étude signale que le nombre de mois passés en service de garde avant l'âge de 40 mois est associé à un meilleur développement verbal aux *Griffiths* en deuxième année du primaire (Broberg et al., 1997). Au Québec, on remarque également une influence positive de la durée chez les enfants âgés de 8 à 30 mois (Bouchard et al., 2008) et chez les enfants à la maternelle (Japel, 2008). Chez les 8 à 30 mois, passer d'une fréquentation d'une durée de 0 à 5 mois à une durée de plus de 15 mois fait augmenter le nombre de mots produits aux IMDC d'environ 100 à 400 mots (Bouchard et al., 2008). Chez les enfants en maternelle, on observe une relation positive entre la durée de fréquentation du service de garde depuis l'âge de 5 mois et le vocabulaire à l'ÉVIP-R, et ce, même lorsque l'on contrôle les effets associés aux facteurs de risque psychosociaux (Japel, 2008).

En somme, la fréquence et la durée d'utilisation d'un service de garde accentuent généralement l'effet de leur fréquentation sur le langage de l'enfant (Bouchard et al., 2008; Broberg et al., 1997; Geoffroy et al., 2007; Japel, 2008; Melhuish et al., 2006; Stanley, 2008). En ce qui a

trait à la fréquence, cet effet est généralement très limité, n'augmentant que très légèrement l'influence positive de la fréquentation d'un service de garde sur le langage de l'enfant (Bouchard *et al.*, 2008; Geoffroy *et al.*, 2007; Melhuish *et al.*, 2006; Stanley, 2008). La durée augmente également l'influence positive du service de garde sur le développement du langage (Bouchard *et al.*, 2008; Broberg *et al.*, 1997; Japel, 2008).

2.3. La qualité de l'expérience de garde

De manière générale, la qualité des SGÉ varie selon les politiques gouvernementales en vigueur dans chaque pays et province. On remarque notamment que la qualité des SGÉ aux États-Unis dans les années 1990 est faible, avec seulement un SGÉ sur sept qui présente un niveau de qualité adéquat, telle qu'elle est mesurée par le ECERS⁸ (Helburn, 1995). En Suède, cette qualité serait la plupart du temps assez élevée, certaines études ayant été contraintes à ne pas utiliser le ECERS, étant donné son effet de plafonnement (Wessels *et al.*, 1997). Au Québec, les trois études *Oui, ça me touche!* (Goelman, 2000), *Grandir en qualité* (Drouin *et al.*, 2004) et *La qualité ça compte!* (Japel, Tremblay et Côté, 2005) révèlent que, dans l'ensemble, le niveau de qualité des services de garde est passable ou minimal (Bigras et Cantin, 2007; Drouin *et al.*, 2004; Goelman *et al.*, 2000; Japel, Tremblay et Côté, 2005). Les installations à but non lucratif (Centre de la petite enfance ou CPE) seraient cependant plus souvent de bonne qualité comparativement aux milieux familiaux et aux garderies privées (Bigras, Drouin et Fournier, 2004).

Les gouvernements exigent des services de garde certains éléments qui garantissent un niveau minimal de qualité, comme le rapport éducatrice-enfants, la taille des groupes, la formation et l'expérience du personnel. Ces éléments font référence à la qualité structurelle du SGÉ qui se retrouve dans la réglementation étatique sur les services de garde (Bigras *et al.*, 2010; Tout, Zaslow et Berry, 2006). En revanche, chaque éducatrice peut choisir la façon dont elle applique le programme éducatif et offre les soins aux enfants. Ces éléments renvoient à la qualité des processus, soit aux composantes reliées au programme d'activités, à la capacité d'organiser l'environnement physique et social, ainsi qu'aux interactions chaleureuses et sensibles qui s'établissent entre l'éducatrice et les enfants (Bigras *et al.*, 2010; Tout, Zaslow et Berry, 2006). Dans

8. Le *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised* (ECERS-R) est une grille d'observation conçue pour mesurer la qualité des SGÉ en installation d'enfants de 30 mois à 5 ans. Elle se compose de 7 sous-échelles : a) la disposition de l'ameublement pour les enfants; b) la routine; c) les capacités d'écoute et de discussions; d) les activités d'apprentissages; e) les interactions; f) la structure du programme; et g) la satisfaction des besoins de l'adulte (Harms, Clifford et Cryer, 1998).

cette section, il sera d'abord question des variables liées à la qualité structurelle et ensuite des variables associées à la qualité des processus qui ont une influence certaine sur les habiletés langagières des enfants pendant la petite enfance.

2.3.1. La qualité structurelle

Deux variables associées à la qualité structurelle ont montré avoir un effet assez constant sur le développement du langage des enfants. Il s'agit du rapport éducatrice-enfants et de la formation de l'éducatrice.

2.3.1.1. Le rapport éducatrice-enfants

Le nombre d'enfants par éducatrice dans un groupe en service de garde, ou le rapport éducatrice-enfants, est un critère de qualité important. On s'attend à ce qu'un rapport éducatrice-enfants plus petit permette à l'éducatrice de mieux soutenir le langage des enfants, favorisant de ce fait leurs habiletés langagières. Cependant, encore peu d'études sont parvenues à un tel constat, comme en témoigne le tableau 2.5.

Les chercheurs travaillant au sein du NICHD ECCRN ont montré l'existence d'un lien entre le rapport éducatrice-enfants et les pratiques éducatives, ainsi qu'un lien entre ces dernières et les compétences cognitives verbales et non verbales des enfants (NICHD Early Child Care Research Network, 2002a). Turnbull et ses collègues (2009) observent d'ailleurs la présence d'un lien entre le rapport et les pratiques éducatives en situation d'activités dirigées vers l'enfant. Les éducatrices avec un groupe de 1 à 5 enfants utilisent deux fois plus de pratiques éducatives soutenant le langage des enfants (p. ex. questions ouvertes, modelage) que les éducatrices auprès d'un groupe composé de 6 à 10 enfants (Turnbull *et al.*, 2009). De nombreuses études corroborent qu'un faible rapport éducatrice-enfants est un facteur garant d'une meilleure qualité en SGÉ (de Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2006; Ghazvini et Mullis, 2002; Goelman *et al.*, 2006; Leach *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2000a) et que la qualité du service de garde influence en retour le langage de l'enfant (p. ex. NICHD Early Child Care Research Network, 2006).

Cependant, seulement quelques études sont parvenues à trouver un lien direct entre un faible rapport éducatrice-enfants et de meilleures habiletés langagières (Burchinal *et al.*, 1996; Harrison *et al.*, 2010; Howes, 1997). La plupart des données récentes indiquent plutôt que le rapport n'a pas d'influence directe sur le langage expressif et compréhensif des enfants (Mashburn *et al.*, 2009; NICHD Early Child Care Research Network, 1999). À cet effet, il faut cependant souligner que le rapport

Tableau 2.5
Effet du rapport éducatrice-enfants sur le niveau de langage des enfants

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables	Effet du rapport n ^{bre} d'enfants par éducatrice
Burchinal et al. (1996)	États-Unis	79	12	BSID ¹ SICD-R ² CSBS ³	Habilités cognitives Habilités communicationnelles	Plus faible > Plus élevé
Harrison et al. (2010)	Australie	10 090	9 57	PPVT-III ⁴	Vocabulaire	8 à 15 pour une éducatrice > 15 et plus pour une éducatrice
Howes (1997)	États-Unis	1580	38 67	PPVT-R WJ-A ⁵	Vocabulaire Prélecture Prélecture	Adéquat selon les standards > Non-respect des standards minimaux
Mashburn et al. (2009)	États-Unis	1812	48	PPVT-III OWLS ⁶	Vocabulaire Langage expressif	Plus faible = Plus élevé
NICHD (1999)	États-Unis	250	36	BSID ⁷ BBCS ⁸ RDL ⁹	Langage expressif et compréhensif	Adéquat selon les standards = Non-respect des standards minimaux

1. **BSID** = Bayley Scales of Infant Development.
2. **SICD-R** = Sequenced Inventory of Communication Development, Revised.
3. **CSBS** = Communication and Symbolic Behavior Scales.
4. **PPVT-III** = Peabody Picture Vocabulary Test-Third edition.
5. **WJ-A** = Woodcock-Johnson Achievement.
6. **OWLS** = Oral Expressions Scale from the Oral and Written Language Scale.
7. **BSID** = Bayley Scales of Infant Development.
8. **BBCS** = Bracken Basic Concept Scale.
9. **RDL** = The Reynell Developmental Language.

éducatrice-enfants est souvent mesuré uniquement lors de situations d'observation (p. ex. NICHD Early Child Care Research Network, 1999), une mesure peu représentative du rapport quotidien auquel l'éducatrice est confrontée (Le *et al.*, 2006). Ainsi, Le et ses collègues (2006) suggèrent d'utiliser une feuille de présence sur plusieurs jours consécutifs pour avoir une mesure qui reflète le rapport réel. Il est donc possible que l'absence d'effet du rapport sur le langage des enfants soit attribuable à l'absence de représentativité de la mesure du rapport éducatrice-enfants.

2.3.1.2. La formation des éducatrices

La formation des éducatrices est une autre des variables structurelles qui influence le développement du langage des enfants (Burchinal *et al.*, 2002; Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Harrison *et al.*, 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 1999). De nombreuses études, dont certaines sont présentées dans le tableau 2.6, ont montré que les enfants ayant une éducatrice plus scolarisée et spécialement formée en petite enfance performant mieux à différents tests langagiers (Burchinal *et al.*, 2002; Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Harrison *et al.*, 2010; Melhuish *et al.*, 2006; Montie, Xiang et Schweinhart, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 1999). Parmi celles-ci, notons l'étude multisite d'envergure réalisée en collaboration avec plusieurs pays (Finlande, Hong Kong, Irlande, Italie, Pologne, Thaïlande, États-Unis) ($n = 1300$) indiquant que plus l'éducatrice des enfants âgés de 4 ans était formée en éducation à la petite enfance, meilleur était leur niveau d'habiletés langagières à l'âge de 7 ans (Montie *et al.*, 2006).

Tout comme le rapport éducatrice-enfants, l'effet de la formation de l'éducatrice sur le langage des enfants est indirect (NICHD Early Child Care Research Network, 2002a). De fait, la formation en éducation à la petite enfance de l'éducatrice influe sur ses pratiques éducatives (Ghazvini et Mullis, 2002; Goelman *et al.*, 2006; Honig et Hirallal, 1998; Howes, James et Ritchie, 2003), qui agissent en retour sur le développement langagier des enfants (NICHD Early Child Care Research Network, 2002a). Puisque la formation n'a qu'un effet indirect sur le langage, plusieurs études ne sont pas parvenues à trouver de liens directs entre la qualité de la formation de l'éducatrice et le langage des enfants (Early *et al.*, 2007; Henry et Rickman, 2007; Mashburn *et al.*, 2008).

C'est le cas d'une méta-analyse effectuée à partir de sept études américaines majeures qui ne rapporte pas de relation entre le niveau d'instruction de l'éducatrice, le vocabulaire et les habiletés de prélecture de l'enfant, sauf dans deux d'entre elles, où l'on retrouve un lien pour cette variable quant aux habiletés de prélecture seulement (Early *et al.*, 2007). De plus, dans 6 des 7 études, il n'y aurait pas de différence dans

Tableau 2.6

Effet de la formation des éducatrices sur le langage des enfants

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet de la formation des éducatrices
Burchinal et al. (2002)	États-Unis	828	52	PPVT-R ¹	Vocabulaire	Plus longtemps scolarisée > Moins scolarisée Formation non spécialisée > Formation non spécialisée
Clarke-Stewart et al. (2002)	États-Unis	482	15 24 36	BSID ² RDL ³	Habiletés cognitives Langage expressif et réceptif	Plus longtemps scolarisée > Moins scolarisée Formation non spécialisée > Formation non spécialisée
Early et al. (2007)	États-Unis	7615 ⁴	48	PPVT-III WJ-A-CB ⁵	Vocabulaire Habileté de prélecture	Niveau universitaire \approx ⁶ Niveau préuniversitaire et formation spécialisée Diplôme universitaire > Qualification non universitaire
Harrison et al. (2010)	Australie	10 090	9 57	PPVT-III	Vocabulaire	Diplôme universitaire > Qualification non universitaire
Henry et Rickman (2007)	États-Unis	630	48	PPVT OWLS ⁷ WJ-A-CB	Vocabulaire Langage réceptif Habileté de prélecture Langage expressif	Formation universitaire = Aucune formation universitaire

1. PPVT-R = Peabody Picture Vocabulary Test-Revised.

2. BSID = Bayley Scales of Infant Development.

3. RDL = The Reynell Developmental Language.

4. Méta-analyse de 7 études américaines.

5. WJ-A-CB = Woodcock-Johnson Achievement and Cognitive Batteries.

6. Le niveau de scolarité atteint par l'éducatrice et le type de formation qu'elle a suivie, spécialisé ou non en petite enfance, n'a pas d'effet dans les études, sauf dans 2 études sur 7, où l'on retrouve un lien entre les habiletés de prélecture et le niveau de scolarité, et dans 1 étude sur 7, où l'on relève un lien entre le vocabulaire et le type de formation.

7. OWLS = Oral Expressions Scale from the Oral and Written Language Scale.

Sources	Pays	N ^{bre}	Âge (mois)	Instruments	Variables langagières	Effet de la formation des éducatrices
Mashburn et al. (2008)	États-Unis	2307	48	PPVT-III	Vocabulaire	Formation universitaire = Aucune formation universitaire
			60	OWLS	Langage compréhensif	
				WJ-A-CB	Habilité de prélecture Langage expressif	Formation spécialisée en éducation en petite enfance = Formation non spécialisée
Melhuish et al. (2006)	Irlande du Nord	837	36 à 96	BAS-II ⁸	Langage compréhensif Vocabulaire expressif	Scolarisée plus longtemps > Moins scolarisée Formation non spécialisée > Formation non spécialisée
			56	Adaptation TELD ⁹ ITBS ¹⁰ BDI ¹¹ TLDI ¹²	Langage réceptif et expressif	Scolarisée plus longtemps > Moins scolarisée Formation non spécialisée > Formation non spécialisée
NICHD (1999)	États-Unis	413	24	BBCS ¹³	Préparation scolaire	L'éducatrice possède la formation minimale attendue pour le poste. > L'éducatrice ne possède pas la formation minimale.
			36	RDLS ¹⁴	Langage compréhensif	

8. **BAS-II** = British Ability Scales-II.

9. **TELD** = Test of Early Language Development.

10. **ITBS** = Iowa Tests of Basic Skills.

11. **BDI** = Battelle Developmental Inventory.

12. **TLDI** = Test of Language Development Intermediate.

13. **BBCS** = Bracken Basic Concept Scale.

14. **RDLS** = The Reynell Developmental Language.

le langage des enfants selon que leur éducatrice détienne un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance ou non (Early *et al.*, 2007). D'autres études américaines vont en ce sens en ne révélant pas d'effet suivant le fait d'avoir ou non une formation universitaire (Henry et Rickman, 2007; Mashburn *et al.*, 2008) ou une formation spécialisée en éducation à la petite enfance (Mashburn *et al.*, 2008). Comme la formation de base des éducatrices aux États-Unis serait très peu élaborée en ce qui a trait aux pratiques de soutien langagier (Early *et al.*, 2007), il est possible que ce soit davantage la formation spécialisée en matière de langage qui puisse influencer significativement sur le développement du langage des enfants.

C'est d'ailleurs ce que tendent à rapporter certaines études canadiennes (Bouchard *et al.*, 2009; Girolametto *et al.*, 2003). Les éducatrices ayant une formation spécialisée en langage seraient plus susceptibles de privilégier des pratiques éducatives sensibles et chaleureuses dans leurs interactions avec les enfants («*responsiveness*»), soit d'être à leur écoute et de suivre leurs initiatives langagières, comparativement à celles n'ayant pas une telle formation qui auraient davantage tendance à recourir à des pratiques dirigeant les échanges avec les enfants («*directiveness*») (Doherty *et al.*, 2006; Girolametto *et al.*, 2003). Ceci suggère que cette formation spécialisée aurait avantage à viser l'intentionnalité de l'éducatrice, ceci lui permettant d'utiliser systématiquement et de manière prolongée les moyens reconnus comme efficaces pour soutenir le langage des enfants (Cantin, Bouchard et Charron, 2009).

En somme, le rapport éducatrice-enfants et la formation de l'éducatrice sont des variables associées à la qualité structurelle d'un SGÉ qui ont une influence indirecte sur le langage par le fait qu'elles en favorisent la qualité éducative. Ce qui explique que peu d'études relèvent des effets directs sur le développement du langage des enfants.

2.3.2. La qualité des processus

Contrairement à la qualité structurelle, la qualité des processus a une influence directe sur le langage des enfants. Elle se réfère, entre autres, aux pratiques éducatives, à la relation entre le personnel éducateur et les enfants, à la structuration des lieux ainsi qu'aux types d'activités effectuées (Bigras *et al.*, 2010; Bigras et Japel, 2007). De manière générale, dans les études, on constate que plus le niveau de qualité des processus est élevé, plus grandes sont les habiletés langagières des enfants (Belsky *et al.*, 2007; Burchinal *et al.*, 2000; McCartney, 1984; NICHD Early Child Care Research Network, 2002b, 2003b; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Schliecker, White et Jacobs, 1991). La taille de l'effet associée à la qualité des processus s'avère toutefois modeste (NICHD Early Child

Care Research Network et Duncan, 2003b). Malgré tout, l'effet de la qualité des SGÉ sur le langage de l'enfant persiste lorsque l'on contrôle le statut socioéconomique des familles (McCartney, 1984; NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, 2003b; Schliecker, White et Jacobs, 1991). La relation entre la qualité du service de garde et le langage serait donc réelle et non pas attribuable à des variables confondantes, comme pourrait l'être le niveau socioéconomique. En vérité, l'effet de la qualité du SG sur le langage serait amplifié artificiellement, car les recherches ont démontré que les milieux de garde de haute qualité attirent plus d'enfants de milieux favorisés que l'inverse, lesquels ont généralement des habiletés langagières élevées (NICHD Early Child Care Research Network, 2004b). Ce qui suggère qu'il importe par conséquent de contrôler l'effet relié au niveau socioéconomique de la famille de l'enfant lorsque l'on étudie le lien entre la qualité du milieu de garde et le niveau de langage de l'enfant.

De nombreuses études ont évalué l'effet de la qualité des processus sur le langage des enfants à l'aide d'échelles d'observation de la qualité des milieux de garde. Les échelles anglophones les plus fréquemment utilisées sont : 1) *l'Infant/Toddler/Early Childhood/Family Child Care Environment Rating Scale - I/T/EC/FCC ERS* (Harms, Clifford et Cryer, 1998; Harms, Cryer et Clifford, 2003; Harms, Cryer et Clifford, 2007); 2) *l'Observational Ratings of the Caregiving Environment - ORCE* (NICHD Early Child Care Research Network, 1996); et 3) le *Classroom Assessment Scoring System - CLASS* (Pianta, La Paro et Hamre, 2007). Toutes ces grilles d'observation comprennent des sous-échelles qui mesurent le soutien du langage offert aux enfants en contextes éducatifs.

Le *Early Childhood Environment Rating Scale - ECERS* et le *Family Child Care Environment Rating Scale - FCCERS* font partie de la suite des grilles du *Environment Rating Scale* conçu par Harms et ses collègues (1998, 2003 et 2007). L'une de ses sept échelles porte sur le langage et le raisonnement et contient quatre éléments : 1) avoir un livre et une photo; 2) encourager l'enfant à communiquer; 3) utiliser le langage pour raisonner; et 4) employer le langage de manière informelle. L'ensemble des résultats révèle que plus un service de garde a un score de qualité élevé au ECERS, plus les enfants présentent des scores élevés au vocabulaire réceptif à l'ÉVIP-R (Burchinal *et al.*, 2000), au WPPSI (Crowell, 2009), ainsi qu'aux connaissances verbales mesurées par le K-ABC (Burchinal *et al.*, 2000).

Pour sa part, *l'Observational Ratings of the Caregiving Environment - ORCE* est composé de trois sous-échelles : 1) comportement positif; 2) sensibilité des réponses aux vocalisations; et 3) soutien des comportements de l'enfant et stimulation (poser des questions, parler, soutenir le développement cognitif, social, la lecture, etc.) (NICHD Early Child

Care Research Network, 1996). Il ressort des études que la qualité du service de garde mesurée par l'ORCE prédit la compréhension du langage de l'enfant à 15 mois (Tran et Weinraub, 2006) et à 54 mois (NICHD Early Child Care Research Network, 2003b). Elle influence également le niveau de vocabulaire (Belsky *et al.*, 2007), les habiletés phonétiques, morphologiques et syntaxiques à 54 mois (NICHD Early Child Care Research Network, 2003b).

Le *Classroom Assessment Scoring System* – CLASS comporte trois échelles globales : 1) soutien émotif à l'enfant ; 2) organisation du groupe ; et 3) soutien à l'apprentissage (Pianta *et al.*, 2007). L'échelle « soutien à l'apprentissage » comprend une sous-échelle mesurant le modelage langagier, soit la capacité de l'éducatrice à utiliser des stratégies pour stimuler le langage des enfants, comme poser des questions ouvertes, reformuler et enrichir le discours de l'enfant (expansion). Le niveau de qualité de l'environnement éducatif, mesuré par l'échelle « soutien à l'apprentissage », prédit le niveau de conscience phonologique de l'enfant au *Woodcock-Johnson* (Mashburn *et al.*, 2008), de langage réceptif à l'ÉVIP-R (Mashburn *et al.*, 2008) et de langage expressif au OWLS (Burchinal *et al.*, 2010 ; Mashburn *et al.*, 2008).

Ainsi, ces outils d'observation peuvent s'avérer un guide permettant de cibler des pratiques éducatives optimales dans l'interaction auprès des enfants, notamment en matière de langage. Nous présenterons plus précisément dans la section suivante les pratiques associées à la qualité des processus, qui ont montré avoir une influence positive sur le développement langagier des enfants en contexte éducatif.

2.3.2.1. Les types de pratiques éducatives soutenant le langage de l'enfant

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est reconnu que le développement du langage dépend de la quantité de mots entendus (Hart et Risley, 1995), mais aussi de la qualité des interactions entre l'enfant et un adulte familier (Geoffroy *et al.*, 2007 ; Hart et Risley, 1995 ; Marcos *et al.*, 2000 ; Tayler et Sebastian-Galles, 2007 ; Verreault, Pomerleau et Malcuit, 2005). À ce titre, les éducatrices qui ont la responsabilité des jeunes enfants dans le cadre des SGÉ sont bien placées pour favoriser leur langage. Quotidiennement, elles peuvent privilégier différentes pratiques éducatives, telles qu'employer un vocabulaire riche et diversifié pour s'exprimer (p. ex. les voiliers, les paquebots, les pétroliers), leur expliquer des mots nouveaux (p. ex. la coque d'un bateau), suivre leur initiative conversationnelle (p. ex. commenter les propos des enfants), encourager le tour de parole (p. ex. parler chacun à son tour), les regarder pour susciter leur participation, etc.

Conceptuellement, il est possible de classer l'ensemble des pratiques éducatives susceptibles de favoriser le langage des enfants en trois catégories: a) pratiques éducatives orientées vers l'enfant; b) pratiques éducatives visant à favoriser les interactions; c) pratiques éducatives de modelage langagier (Girolametto et Weitzman, 2002; Girolametto *et al.*, 2003; Longtin et Fabus, 2008; O'Toole et Kirkpatrick, 2007; Stock, 2002). Ces pratiques éducatives auront pour effet d'augmenter d'emblée la loquacité des enfants pendant leurs interactions avec leurs éducatrices (Girolametto *et al.*, 2003).

Parmi ces pratiques, on retrouve premièrement les pratiques éducatives orientées vers l'enfant qui consistent à favoriser des épisodes fréquents d'attention conjointe entre l'éducatrice et l'enfant, autour des intérêts de ce dernier. Il peut s'agir pour l'éducatrice d'attendre et d'écouter, notamment en faisant des pauses entre les énoncés produits. Il peut aussi être question de suivre l'initiative de l'enfant lorsqu'il entame une interaction verbale ou non verbale, par exemple en commentant ses propos, en se joignant à son jeu sans toutefois le dominer et à jouer véritablement avec lui. Enfin, l'éducatrice a avantage à se placer au niveau physique de l'enfant, de façon à ce qu'il perçoive bien le mouvement de ses lèvres et l'expression de son visage (Tannock et Girolametto, 1992).

Maintes études, rapportées par Girolametto et Weitzman (2002), révèlent un lien positif et significatif entre les capacités d'écoute et de réponses aux initiatives des enfants de la part de l'éducatrice et le développement de leur langage (Kohen *et al.*, 2000). De même, l'attention conjointe, qui s'inscrit également dans cette première catégorie de pratiques éducatives orientées vers l'enfant, a un effet sur son langage (Rudd, Cain et Saxon, 2008). Une éducatrice qui favorise les moments d'attention conjointe en regardant par exemple un objet qui intéresse l'enfant, en suivant son regard et en parlant ensuite avec lui à ce sujet soutient le développement de son vocabulaire (Rudd, Cain et Saxon, 2008). En effet, environ 9% de la variance du vocabulaire expressif des enfants obtenue au IMDC est associée à la fréquence et à la longueur des moments d'attention conjointe avec son éducatrice (Rudd, Cain et Saxon, 2008).

Le deuxième type de pratiques éducatives vise à favoriser les interactions sociales entre les enfants et à équilibrer les tours de parole. Pour ce faire, l'éducatrice peut poser des questions ouvertes, variées et appropriées pour favoriser la communication entre les enfants, encourager le tour de parole et favoriser la participation de chacun d'eux (Tannock et Girolametto, 1992). Les pratiques éducatives visant à favoriser les interactions sociales s'avèrent associées au niveau de productivité langagière de l'enfant, tel qu'il est mesuré par le nombre d'énoncés produits, le nombre de mots différents employés ainsi que le nombre

de combinaisons de mots effectuées (Girolametto *et al.*, 2000). Le fait de poser des questions aux enfants, de leur répondre, ainsi que de leur parler de manière positive, apporte un appui au langage réceptif et expressif des enfants au IMDC et au *Reynell Developmental Language Scales* (NICHD Early Child Care Research Network, 2000b). De même, les stratégies langagières qui consistent à poser des questions ouvertes, à décrire des événements ou à rediriger une initiation vers un autre enfant, renvoyant toujours aux pratiques éducatives visant à favoriser les interactions sociales, ont montré promouvoir le développement langagier de l'enfant (Justice *et al.*, 2008). Plus une éducatrice utilise ces stratégies langagières déployées dans le programme *Language Stimulation Technique-LST*, plus les enfants de son groupe sont susceptibles de formuler des énoncés complexes (Justice *et al.*, 2008).

Le troisième type de pratiques éducatives concerne le modelage langagier. Dans ce cas, l'éducatrice peut utiliser un vocabulaire varié (p. ex. noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions, etc.) pour accroître l'étendue du répertoire de mots connus par l'enfant. Elle peut également recourir à l'expansion qui consiste à reformuler correctement un ou des mots de l'énoncé de l'enfant (p. ex. « les amis *sont* gentils », « le *pesta*cle de marionnettes »), en corrigeant la prononciation (« le *spectacle* de marionnettes ») ou encore la morphosyntaxe (« les amis *étaient* gentils »). Finalement, elle peut privilégier l'extension, soit le fait d'ajouter des idées à l'énoncé de l'enfant en commentant ou en posant des questions (p. ex. « j'ai trouvé ce spectacle de marionnettes vraiment amusant ! Et vous ? ») (Tannock et Girolametto, 1992).

Les stratégies de modelage langagier issues, encore une fois, du programme LST soutiennent le langage des enfants (Justice *et al.*, 2008). Qui plus est, il a été démontré que l'utilisation d'un vocabulaire riche, précis et diversifié par l'éducatrice favorise l'expansion du vocabulaire réceptif de l'enfant (Aukrust, 2007; Dickinson et Tabors, 2001) et son habileté à s'exprimer oralement (Dickinson et Tabors, 2001).

Ces recherches fournissent ainsi plusieurs repères aux éducatrices pour guider leurs pratiques en matière de soutien langagier. Mentionnons que le dénominateur commun autour de ces trois types de pratiques éducatives demeure le climat sensible et chaleureux qui prévaut dans l'interaction avec les enfants. En d'autres mots, c'est avant tout la qualité de l'interaction éducatrice-enfant qui est déterminante. Il est important de souligner que ces pratiques éducatives de soutien langagier ne doivent pas être appliquées comme des techniques, mais plutôt s'inscrire dans une démarche globale d'instauration d'un climat qui favorise les échanges et une relation positive entre l'éducatrice et les enfants, au quotidien et tout naturellement. En édifiant une relation saine, sécurisante et stimulante avec chaque enfant de son groupe,

L'éducatrice favorise un climat positif, sujet à développer les habiletés sociales et langagières des enfants (Howes, 2001). À titre indicatif, les enfants dont l'éducatrice fait preuve de plus de sensibilité à l'égard de leurs besoins avaient un langage expressif et compréhensif au *Preschool Language Scale* plus élevé. De même, ils possédaient une plus grande facilité à identifier des lettres et des mots au *Woodcock-Johnson Achievement* lors de leur entrée à l'école (Hirsh-Pasek et Burchinal, 2006). En outre, le sentiment de proximité entre l'éducatrice et l'enfant a aussi été associé à un vocabulaire réceptif plus étendu (Peisner-Feinberg *et al.*, 2001). **Force est de constater que la qualité de la relation entre l'éducatrice et l'enfant joue un rôle primordial dans le développement du langage de l'enfant.**

Dans le même ordre d'idées, le climat instauré par les enfants eux-mêmes a aussi une influence sur le développement langagier de leurs pairs dans le groupe (Henry et Rickman, 2007; Mashburn *et al.*, 2009; Schechter et Bye, 2007). En effet, des études récentes ont montré que le niveau d'habiletés langagières des enfants du groupe au début de l'année a un effet sur le développement langagier des autres enfants plus tard dans l'année (Henry et Rickman, 2007; Mashburn *et al.*, 2009; Schechter et Bye, 2007). Il est logique de penser que plus un groupe possède des habiletés langagières élevées, plus les interactions entre les enfants seront élaborées et complexes, ce qui aura pour effet de stimuler le développement langagier des autres. Henry et Rickman (2007) argumentent qu'il est plausible que la compétence langagière des autres enfants influence aussi la façon d'intervenir de l'éducatrice. L'éducatrice pourrait notamment être tentée d'approfondir davantage les thèmes vus en classe si elle perçoit que son groupe possède des habiletés langagières élevées.

Mashburn et ses collègues (2009) mentionnent toutefois, d'après les résultats de leur étude, que ce sont surtout les enfants disposant d'habiletés langagières élevées qui bénéficient des interactions avec des enfants ayant les mêmes capacités qu'eux. La raison en est que les enfants avec un retard langagier n'auraient pas la capacité d'initier des interactions avec les enfants plus doués sur ce plan (Mashburn *et al.*, 2009). **L'effet du groupe de pairs serait également contingent à la capacité de l'éducatrice de rendre les interactions fructueuses par le support émotionnel qu'elle apporte et sa façon de gérer les comportements des enfants (Mashburn *et al.*, 2009).** Bien que l'influence des habiletés langagières des pairs soit une variable d'influence pour prédire l'effet du SGÉ sur le langage, ces résultats demeurent à être répliqués par d'autres études, en raison de limites méthodologiques présentes, dont la non-participation d'une partie des enfants du groupe qui empêche d'avoir une mesure fiable des habiletés langagières de l'ensemble des enfants (Henry et Rickman, 2007; Mashburn *et al.*, 2009; Schechter et Bye, 2007).

En somme, au-delà des pratiques éducatives orientées vers le soutien du langage, l'attitude de l'éducatrice, sa sensibilité, le climat général et les habiletés langagières des enfants du groupe vont influencer positivement sur leur développement langagier (Crowell, 2009; Henry et Rickman, 2007; Hirsh-Pasek et Burchinal, 2006; Mashburn *et al.*, 2009; Mashburn *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2000b; Peisner-Feinberg *et al.*, 2001; Schechter et Bye, 2007).

2.3.2.2. La structuration de l'environnement éducatif

L'éducatrice peut également agir sur le plan de la structuration de l'environnement. Comme le programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance* le suggère (MFA, 2007a), au moment des repas et des collations, les enfants devraient être placés en petits groupes de manière à favoriser les échanges entre eux et leur éducatrice. En effet, cette façon de faire permettrait de créer une atmosphère chaleureuse propice au langage et de favoriser le développement des compétences sociales chez les enfants. Des études abondent dans le même sens en signalant l'importance des petits groupes pour mieux soutenir le développement du langage. Par exemple, Pelligrino et Scopesi (1990), cités par Girolametto et Weitzman (2002), signalent que les pratiques éducatives de stimulations langagières sont optimales dans un groupe composé de trois enfants, et ce, par comparaison avec un groupe de sept enfants, où les pratiques des éducatrices tendent à être plus directives et moins interactives. L'étude de Montie, Xiang et Schweinhart (2006), réalisée dans 10 pays différents (p. ex. États-Unis, Irlande, Espagne et Thaïlande), corrobore ces résultats.

En revanche, et particulièrement à l'heure de la collation et des repas, il est plausible de penser que séparer les enfants en petits groupes puisse créer des inégalités dans l'attention accordée par l'éducatrice, en réduisant par exemple les occasions qu'elle a de soutenir le langage des enfants qui ne se retrouvent pas assis à la même table qu'elle (Bouchard *et al.*, 2010). D'ailleurs, Dickinson et Tabors (2001) montrent que lorsque les enfants se retrouvent en présence d'un adulte pendant un repas, ils passent plus de temps à parler que ceux qui ne le sont pas (Massey, 2004). Dans le même sens, Cote (2001) indique que les enfants de 4 ans étant exposés à des conversations sur des thèmes décontextualisés pendant les repas en services de garde (p. ex. parler d'événements futurs ou passés) possèdent un meilleur vocabulaire et de meilleures habiletés de compréhension de textes narratifs que les enfants n'ayant pas été exposés à ces conversations. Notamment, lorsque l'éducatrice est assise à la table avec les enfants, elle est à même de favoriser ce type de conversations, ce qui n'est pas le cas lorsqu'elle circule dans le local pour servir les aliments (Bouchard *et al.*, 2010; Cote, 2001).

2.3.2.3. La structuration des activités éducatives

Le choix d'effectuer certains types d'activités éducatives plutôt que d'autres a certes une influence sur le développement langagier de l'enfant. Dans les écrits, deux types d'activités apparaissent stimuler tout particulièrement les habiletés langagières des enfants : les activités non dirigées et les activités d'éveil à la littérature (lecture et écriture).

Les études montrent que la fréquence des activités non dirigées a une influence positive sur le développement langagier des enfants (Dickinson et Tabors, 2001; Montie *et al.*, 2006). Montie et ses collègues (2006) rapportent que ce type d'activités offre l'occasion aux enfants d'interagir verbalement avec leurs pairs en petits groupes. De cette façon, ils peuvent planifier leur jeu en assignant des rôles à chacun ou bien y établir des règles de leur plein gré. En prenant part à un jeu symbolique initié par les enfants, l'éducatrice peut alors introduire des mots de vocabulaire qui serviront à enrichir la situation. Les mots appris dans ce contexte pourront alors être réutilisés lors des jeux subséquents (Montie *et al.*, 2006). Ainsi, les activités non dirigées deviennent une occasion par excellence pour étayer le langage des enfants (Bodrova, 2008; Dickinson et Tabors, 2001; Montie *et al.*, 2006; Samuelsson et Carlsson, 2008).

Les activités de lecture partagée ou interactive sont aussi une source importante de soutien du langage (Connor, Morrison et Slominski, 2006; Dickinson et Smith, 1994; Genone, 2010; Lonigan et Whitehurst, 1998; Marjanovič-Umek *et al.*, 2003; Wasik, Bond et Hindman, 2006). Les recherches montrent qu'en SGÉ, plus l'enfant est exposé à du matériel écrit et plus il participe à des activités de lecture, plus ses habiletés langagières sont développées (Connor, Morrison et Slominski, 2006; Dickinson et Smith, 1994; Genone, 2010; Lonigan et Whitehurst, 1998; Marjanovič-Umek *et al.*, 2003). En bref, les recherches démontrent que le soutien de l'éveil à la littérature en SGÉ influe sur la connaissance de l'alphabet (Genone, 2010), la conscience phonologique (Genone, 2010), le vocabulaire (Connor, Morrison et Slominski, 2006; Dickinson et Smith, 1994; Genone, 2010), le langage réceptif et expressif (Marjanovič-Umek *et al.*, 2003; Wasik, Bond et Hindman, 2006) et les habiletés narratives des enfants (Marjanovič-Umek *et al.*, 2003).

Il faut par ailleurs souligner l'importance d'amener l'enfant à jouer un rôle actif pendant les activités de lecture (Arnold et Whitehurst, 1994; Guay *et al.*, 2009; Lonigan et Whitehurst, 1998; Mol *et al.*, 2008; Zevenbergen et Whitehurst, 2003). En effet, se contenter de lire l'histoire aux enfants ne stimulera pas autant leurs habiletés langagières que d'utiliser des stratégies de lecture interactive (Mol *et al.*, 2008). Poser des questions à l'enfant pendant la lecture d'histoire, lui en faire prédire le

contenu à partir de la page couverture et inventer une nouvelle fin sont autant d'interventions éducatives susceptibles de favoriser les échanges avec les enfants pendant la lecture.

À titre indicatif, la lecture interactive du programme ALI comporte sept stratégies éducatives (Guay *et al.*, 2009): 1) utiliser l'intérêt de l'enfant pour l'intéresser aux images du livre; 2) nommer les images; 3) répéter les mots pour améliorer la prononciation; 4) poser des questions ouvertes; 5) ajouter de l'information; 6) faire des liens avec la vie courante; et 7) encourager le tour de parole et les comportements sociaux de groupe.

Selon une méta-analyse réalisée à partir de 16 études ($n = 626$ enfants), l'utilisation de la lecture interactive ou partagée par le parent a significativement plus d'effet sur le vocabulaire de son enfant ($d = 0,50$) que la lecture usuelle ($d = 0,14$) (Mol *et al.*, 2008). Le fait de prioriser la lecture partagée en service de garde a également permis de démontrer un effet sur le langage expressif des enfants (Lonigan et Whitehurst, 1998; Zevenbergen et Whitehurst, 2003).

En résumé, il est possible de constater que les SGÉ de qualité peuvent influencer sur le développement langagier des enfants pendant la petite enfance. Sur le plan de la qualité structurelle, le rapport éducatrice-enfants et la formation de l'éducatrice ont été associés à plusieurs reprises à des pratiques éducatives plus optimales, lesquelles influent positivement sur le développement du langage des enfants. La qualité des processus en service de garde a montré, quant à elle, avoir une influence directe sur les habiletés langagières des enfants. Les éducatrices peuvent soutenir le langage des enfants en utilisant des pratiques appropriées, notamment en s'intéressant à ce que l'enfant dit, en lui posant des questions ouvertes et en reformulant ses propos. Qui plus est, le climat de groupe et la façon d'organiser le déroulement des repas aura une incidence sur le développement du langage en favorisant la communication entre les enfants. Enfin, les jeux libres en petits groupes, mais soutenus par l'intervention de l'éducatrice, ainsi que la lecture partagée, constituent deux activités propices au développement des habiletés langagières en SGÉ.

CONCLUSION

Les écrits scientifiques nous permettent de conclure que les différents éléments constituant la qualité d'un service de garde sont les caractéristiques les plus importantes à considérer pour comprendre l'apport de ce milieu éducatif dans le soutien du développement du langage

des jeunes enfants. Les milieux de garde structurés sont les endroits les plus souvent identifiés comme offrant des services de meilleure qualité pour favoriser les habiletés langagières des enfants (Bigras *et al.*, 2008; Bouchard *et al.*, 2008; Japel *et al.*, 2005; Loeb *et al.*, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2002b, 2005b). De façon générale, plus l'enfant fréquente un service de garde de qualité tôt dans sa vie, intensément et régulièrement, meilleurs seront ses bienfaits sur le plan langagier, surtout chez les enfants défavorisés (Andersson, 1989, 1992; Bouchard *et al.*, 2008; Broberg *et al.*, 1997; Geoffroy *et al.*, 2007; Japel, 2008; Peng et Robins, 2010; Schweinhart *et al.*, 2005; Stanley, 2008). De plus, les variables associées à la qualité structurelle, telles que le rapport et la formation des éducatrices, favorisent la qualité des processus en service de garde (Burchinal *et al.*, 1996; 2002; Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Howes, 1997; Melhuish *et al.*, 2006; Montie *et al.*, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 1999). Les variables associées à la qualité des processus, dont les pratiques de soutien langagier (Girolametto et Weitzman, 2002), les interactions éducatrice-enfants (Howes, 2001), l'aménagement des lieux (Bouchard *et al.*, 2010; Cote, 2001), les activités de type non dirigé (Montie *et al.*, 2006) et celles de lecture partagée (Genone, 2010) influencent significativement le développement langagier des enfants. Par conséquent, la fréquentation d'un service de garde de haute qualité demeure un moyen efficace de promouvoir les habiletés langagières et ainsi favoriser une intégration positive dans la vie sociale et scolaire des enfants (Beitchman, 2005). Les milieux de garde peuvent ainsi servir à soutenir le développement langagier des enfants qui vivent dans des situations familiales précaires où les occasions d'apprentissage du langage sont restreintes (Bradley *et al.*, 2001a; Hart et Risley, 1995).

L'ensemble des études répertoriées demeure toutefois limité au plan méthodologique, puisqu'elles priorisent majoritairement des devis corrélationnels. En effet, malgré la quantité de variables utilisées pour contrôler les biais de sélection des participants, le devis corrélational permet uniquement de conclure à une relation entre des variables ciblées et non à une incidence des services de garde sur le langage. Des études à devis expérimentaux avec assignation aléatoire des enfants aux groupes expérimental et témoin seraient nécessaires, bien que de telles études soient rares étant donné leurs coûts élevés.

De plus, dans la dernière décennie, les recherches se sont surtout attardées au contrôle de variables environnementales, telles que les caractéristiques de la famille et du milieu de garde. Cependant, l'effet des services de garde sur le langage s'est surtout limité à l'évaluation du vocabulaire. Il s'agit là pourtant d'un aspect très restreint de l'ensemble des compétences langagières des enfants qui comprennent, comme il a été mentionné dans la première partie de ce chapitre, la phonologie, la

morphologie, la sémantique, la syntaxe et la pragmatique. La pragmatique, par exemple, a été très peu étudiée, si ce n'est par le biais des habiletés narratives. Or la pragmatique apparaît reliée aux aspects sociaux du développement, notamment la manifestation de comportements prosociaux (Bouchard *et al.*, 2008). Les recherches à venir devraient donc combler cette lacune en mesurant l'effet des SGÉ sur un éventail plus large d'habiletés langagières.

RÉFÉRENCES

- ADI-JAPHA, E. et KLEIN, P.S. (2009). « Relations between parenting quality and cognitive performance of children experiencing varying amounts of childcare », *Child Development*, 80(3), p. 893-906.
- ALEXANDER PAN, B. et UCCELLI, P. (2009). « Semantic development. Learning the meanings of words », dans J.B. Gleason et N.B. Ratner (dir.), *The Development of Language*, Boston, Pearson.
- ANDERSSON, B.-E. (1989). « Effects of public day-care: A longitudinal study », *Child Development*, 60(4), p. 857-866.
- ANDERSSON, B.-E. (1992). « Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-olds Swedish schoolchildren », *Child Development*, 63(1), p. 20-36.
- ARNOLD, D.S. et WHITEHURST, G.J. (1994). « Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effect », dans D.K. Dickinson (dir.), *Bridges to Literacy: Children, Families, and Schools*, Amherst, University of Massachusetts, p. 103-128.
- AUKRUST, V.G. (2007). « Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? », *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), p. 17-37.
- AUZOU, P. (2001). « Physiologie de la parole », dans P. Auzou, C. Özsancak et V. Brun (dir.), *Les dysarthries*, Paris, Elsevier Masson, p. 1-7.
- BASSANO, D., EME, P.-E. et CHAMPAUD, C. (2005). « A naturalistic study of early lexical development: General processes and inter-individual variations in French children », *First Language*, 25(1), p. 68-101.
- BASSANO, D., MAILLOCHON, I. et MOTTET, S. (2008). « Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech: A gradual development with prosodic and lexical influences », *Journal of Child Language*, 35(2), p. 403-438.
- BEACHEMIN, M. *et al.* (2000). *L'apprentissage des sons et des phrases: un trésor à découvrir*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- BEITCHMAN, J. (2005). « Développement du langage et impacts sur le développement psychosocial et affectif des enfants », <<http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BeitchmanFRxp.pdf>>, consulté le 16 juin 2010.
- BELSKY, J. *et al.* (2007). « Are there long-term effects of early child care? », *Child Development*, 78(2), p. 681-701.

- BERNICOT, J. et LEGROS, S. (1987). « La compréhension des demandes par les enfants de 3 à 8 ans: Les demandes directes et les demandes indirectes non conventionnelles », *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(3), p. 267-293.
- BERNICOT, J. et ROUX, M. (1998). « La structure et l'usage des énoncés: comparaison d'enfants uniques et d'enfants seconds-nés », dans G. Babelot et al. (dir.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*, Paris, Armand Colin, p. 157-178.
- BERNICOT, J. et al. (2002). *Pragmatique et psychologie*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- BEST, C.T. (2000). « Learning to perceive the sounds patterns of English », dans C. Rovee-Collier, L.P. Lipsitt et H. Hayne (dir.), *Progress in Infancy Research*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- BIEMILLER, A. (2007). « Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning », dans D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, Guilford Press, p. 41-51.
- BIERMAN, K.L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*, New York, Guilford Press.
- BIERMAN, K.L. et al. (2008). « Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program », *Child Development*, 79(6), p. 1802-1817.
- BIGRAS, N. et CANTIN, G. (2007). « Enjeux et défis de la recherche sur les services de garde à la petite enfance au Québec », dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 133-168.
- BIGRAS, N., DROUIN, C. et FOURNIER, C. (2004). « Conclusion générale », dans S. Bernard et al. (dir.), *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- BIGRAS, N. et JAPEL, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre, la soutenir*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BIGRAS, N. et al. (2008). « Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux: les services de garde peuvent-ils faire une différence? », *Revue de Psychoéducation*, 37(1), p. 1-26.
- BIGRAS, N. et al. (2010). « A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services ». *Child and Youth Care Forum*, 39(3), p. 129-150.
- BISHOP, D.V.M. (1998). « Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), p. 879-891.
- BISHOP, D.V.M. (2003). *The Children's Communication Checklist - 2*, Londres, Psychological Corporation.
- BISHOP, D.V.M. et ADAMS, C. (1990). « A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), p. 1027-1050.
- BLACK, B. et HAZEN, N.L. (1990). « Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children », *Developmental Psychology*, 26(3), p. 379-387.

- BLAIN-BRIÈRE *et al.* (2008). *Retard de langage chez les enfants d'âge préscolaire issus de familles immigrantes de pays en voie de développement*, Affiche présentée au 30^e Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP), Trois-Rivières.
- BODROVA, E. (2008). « Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education », *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), p. 13.
- BORNSTEIN, M.H., HAHN, C.S. et HAYNES, O.M. (2004). « Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations », *First Language*, 24(3), p. 267.
- BOUCHARD, C. (2008). « Je communique: le développement du langage de 0 à 3 ans », dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, C. et CHARRON, A. (2008). « Je m'exprime: le développement du langage et la littératie de 3 à 5 ans », dans C. Bouchard et N. Fréchette (dir.), *Développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, C. *et al.* (2008a). « The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls », *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), p. 338-357.
- BOUCHARD, C. *et al.* (2008a). « Vocabulaire des enfants âgés entre 8 et 30 mois qui fréquentent un service de garde structuré », dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 167-180.
- BOUCHARD, C. *et al.* (2009a). « Relation entre le vocabulaire et les habiletés pragmatiques d'enfants de quatre ans fréquentant un CPE », dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et la littératie chez l'enfant en SGÉ*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, C. *et al.* (2009b). « Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age », *Applied Psycholinguistics*, 30(4), p. 685-707.
- BOUCHARD, C. *et al.* (2010). « Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers », *Early Childhood Education Journal*, 37(5), p. 371-379.
- BOUDREAU, M.-C. *et al.* (2007). « Les Inventaires MacArthur du développement de la communication: validité et données normatives préliminaires », *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 31(1), p. 27-37.
- BRADLEY, R.H. *et al.* (2001a). « The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status », *Child Development*, 72(6), p. 1844-1867.
- BRADLEY, R.H. *et al.* (2001b). « The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen », *Child Development*, 72(6), p. 1868-1886.
- BRÖBERG, A.G. *et al.* (1997). « Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study », *Developmental Psychology*, 33(1), p. 62-69.

- BROOKS-GUNN, J., HAN, W.-J. et WALDFOGEL, J. (2002). « Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care », *Child Development*, 73(4), p. 1052-1072.
- BROUSSEAU, A.-M. et NIKIEMA, E. (2001). *Phonologie et morphologie du français*, Montréal, Fides.
- BURCHINAL, M.R. *et al.* (1996). « Quality of center child care and infant cognitive and language development », *Child Development*, 67(2), p. 606-620.
- BURCHINAL, M.R. *et al.* (2000a). « Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity », *Applied Developmental Science. Special Issue: The Effects of Quality Care on Child Development*, 4(3), p. 149-165.
- BURCHINAL, M.R. *et al.* (2000b). « Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally », *Child Development*, 71(2), p. 338-357.
- BURCHINAL, M.R. *et al.* (2002). « Caregiver training and classroom quality in child care centers », *Applied Developmental Science*, 6(1), p. 2-11.
- BURCHINAL, M.R. *et al.* (2010). « Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs », *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p. 166-176.
- BURGER, K. (2010). « How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds », *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p. 140-165.
- CAMPBELL, F.A. *et al.* (2002). « Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project », *Applied Developmental Science*, 6(1), p. 42-57.
- CANTIN, G., BOUCHARD, C. et CHARRON, A. (2009). « Pour soutenir le développement du langage et de la littératie: Quelques balises à retenir », dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 175-186.
- CAREY, S.B.E. (1978). *Acquiring a Single New Word*, Affiche présentée au *Stanford Child Language Conference*, Stanford.
- CARPENTER, M., NAGELL, K. et TOMASELLO, M. (1998). « Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), p. 176.
- CARROW-WOOLFOLK, E. (1985). *Test for Auditory Comprehension of Language-Revised*, Allen, DLM Teaching Resources.
- CASTRO, D.C. *et al.* (2002). « Oral language and reading abilities of first-grade Peruvian children: Associations with child and family factors », *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), p. 334-344.
- CATTS, H.W. *et al.* (1999). « Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation », *Scientific Studies of Reading*, 3(4), p. 331-361.
- CHEVRIE-MULLER, C. et PLAZA, M. (2001). *N-EEL: nouvelles épreuves pour l'examen du langage*, Paris, Éditions du Centre de psychologie appliquée.

- CHOQUETTE, A.J., BLANCHARD, D. et GUAY, M.-C. (2008). *Impacts of Environmental Factors on Cognitive Development of Immigrant Children from Developing Countries*, Affiche présentée au 10th Eusarf International Conference on: Assessing the evidence-base of intervention for vulnerable children and their families, Padoue, Italie.
- CLARKE-STEWART, K.A. *et al.* (2002). «Do regulable features of child-care homes affect children's development?», *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), p. 52-86.
- CONGER, R.D. *et al.* (2002). «Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model», *Developmental Psychology*, 38(2), p. 179-193.
- CONNOR, C.M., MORRISON, F.J. et SLOMINSKI, L. (2006). «Preschool instruction and children's emergent literacy growth», *Journal of Educational Psychology*, 98(4), p. 665-689.
- COTE, L.R. (2001). «Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms», dans D.K. Dickinson et P.O. Tabors (dir.), *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimore, Paul H. Brookes, p. 205-221.
- CREAGHEAD, N. (1984). «Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviors in young children», *Seminars in Speech and Language*, 5(?), p. 241-252.
- CROWELL, N.A. (2009). «Language environment and positive caregiving climate in early childhood care and education and their relationship to child language development», *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(3-A), p. 792.
- DAHDOUH, F. *et al.* (2009). «Further evidence for DYX1C as a susceptibility factor for dyslexia», *Psychiatric Genetics*, 19(2), p. 59-63.
- DARDIER, V. (2004). *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal.
- DE BOYSSON-BARDIES, B. (1999). *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.
- DE SCHIPPER, E.J., RIKSEN-WALRAVEN, J.M. et GEURTS, S.A.E. (2006). «Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study», *Child Development*, 77(4), p. 861-874.
- DESAI, S., CHASE-LANSDALE, P.L. et MICHAEL, R.T. (1989). «Mother or market? Effects of maternal employment on the intellectual ability of 4-year-old children», *Demography*, 26(4), p. 545-561.
- DESROSIERS, H. et DUCHARME, A. (2006). *Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- DICKINSON, D.K. et SMITH, M.W. (1994). «Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension», *Reading Research Quarterly*, 29(2), p. 104-122.
- DICKINSON, D.K. et TABORS, P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language*, Baltimore, Paul H. Brookes.
- DIONNE, G. *et al.* (2003). «Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development», *Child Development*, 74(2), p. 394-412.

- DIRECTION DE LA SANTÉ PUBLIQUE DE MONTRÉAL (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (En route pour l'école), Rapport régional - 2008*, Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal - Direction de la santé publique.
- DOHERTY, G. *et al.* (2006). «Predictors of quality in family child care», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 296-312.
- DOLLAGHAN, C.A. *et al.* (2009). «How well do poor language scores at ages 3 and 4 predict poor language scores at age 6?», *International Journal of Speech and Language Pathology*, 11(5), p. 358-365.
- DOLLAGHAN, C.A. *et al.* (1999). «Maternal education and measures of early speech and language», *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 42(6), p. 1432.
- DRIESSEN, G.W.J.M. (2004). «A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands», *Early Child Development and Care*, 174(7), p. 667-689.
- DROUIN, C. *et al.* (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- EARLY, D.M. *et al.* (2007). «Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs», *Child Development*, 78(2), p. 558-580.
- EIMAS, P.D. *et al.* (1971). «Speech perception in infants», *Science*, 171(3968), p. 21.
- ERTEM, I. *et al.* (2007). «Mothers' knowledge of young child development in a developing country», *Child: Care, Health, and Development*, 33(6), p. 728-737.
- FALCARO, M. *et al.* (2008). «Genetic and phenotypic effects of phonological short-term memory and grammatical morphology in specific language impairment», *Genes, Brain, and Behavior*, 7(4), p. 393-402.
- FARAH, M.J. *et al.* (2006). «Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development», *Brain Research*, 1110(1), p. 166-174.
- FEKONJA, U., MARJANOVIČ-UMEK, L. *et al.* (2010). «Children's storytelling: The effect of preschool and family environment», *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), p. 55-73.
- FENSON, L. *et al.* (1994). «Variability in early communicative development», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), p. 1-185.
- FORGET-DUBOIS, N. *et al.* (2007). «Predicting early school achievement with the EDI: A longitudinal population-based study», *Early Education & Development*, 18(3), p. 405-426.
- FULLER, B. *et al.* (2004). «Child care quality: Centers and home settings that serve poor families», *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), p. 505-527.
- GENONE, S.S. (2010). *Ecological Influences on Emergent Literacy Development: The Role of Home and Preschool Experiences in the Transition from Language to Literacy*, thèse de doctorat inédite, Berkeley, University of California.
- GEOFFROY, M.-C. *et al.* (2007). «Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), p. 490-497.

- GERTNER, B.L., RICE, M.L. et HADLEY, P.A. (1994). «Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom», *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(4), p. 913.
- GHAZVINI, A. et MULLIS, R.L. (2002). «Center-based care for young children: Examining predictors of quality», *Journal of Genetic Psychology*, 163(1), p. 112-125.
- GIROLAMETTO, L. et WEITZMAN, E. (2002). «Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers», *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), p. 268-298.
- GIROLAMETTO, L., WEITZMAN, E. et GREENBERG, J. (2003). «Training day care staff to facilitate children's language», *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), p. 299-311.
- GIROLAMETTO, L. et al. (2000). «Directiveness in teacher's language input to toddlers and preschoolers in day care», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), p. 1101-1114.
- GOELMAN, H. (2000). *Oui ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend: la qualité dans les garderies au Canada*, Guelph, Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être.
- GOELMAN, H. et al. (2000). *Caring and Learning Environments: Quality in Child Care Centres across Canada. You Bet I Care!*, Guelph, Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.
- GOELMAN, H. et al. (2006). «Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 280-295.
- GOLDSMITH, J. (1995). *The Handbook of Phonological Theory*, Cambridge, Blackwell.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2005). *Gardiennage d'enfants, 1994-1995 et 2000-2001. Le quotidien*, <<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/050207/q050207b.htm>>, consulté le 4 mars 2011.
- GUARINI, A. et al. (2009). «Reconsidering the impact of preterm birth on language outcome», *Early Human Development*, 85(10), p. 639-645.
- GUAY, M.-C., REID, L. et CÔTÉ, D. (2010). *Impacts du programme ÉgALité sur le développement cognitif d'enfants immigrants de pays en développement*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage.
- GUAY, M.-C. et al. (2009). *La lecture interactive*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GUTMAN, L.M., SAMEROFF, A.J. et COLE, R. (2003). «Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors», *Developmental Psychology*, 39(4), p. 777-790.
- HAN, W.-J., WALDFOGEL, J. et BROOKS-GUNN, J. (2001). «The effects of early maternal employment on later cognitive and behavioral outcomes», *Journal of Marriage and Family*, 63(2), p. 336-354.
- HARMS, T., CLIFFORD, R.M. et CRYER, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*, New York, Teacher's College Press.
- HARMS, T., CRYER, D. et CLIFFORD, R. (2003). *Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised*, New York, Teachers College Press.
- HARMS, T., CRYER, D. et CLIFFORD, R.M. (2007). *Family Day Care Rating Scale. Revised*, New York, Teachers College Press.

- HARRISON, L. et al. (2010). *Child Care and Early Education in Australia - The Longitudinal Study of Australian Children*, Canberra, Social Policy Research Paper Series.
- HART, B. et RISLEY, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children* (vol. 268), Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- HAYIOU-THOMAS, M.E. (2008). «Genetic and environmental influences on early speech, language and literacy development», *Journal of Communication Disorders*, 41(5), p. 397-408.
- HELBURN, S.W. (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers. Technical Report, Public Report, and Executive Summary*, Denver, Colorado University.
- HENRY, G.T. et RICKMAN, D.K. (2007). «Do peers influence children's skill development in preschool?», *Economics of Education Review*, 26(1), p. 100-112.
- HIRSH-PASEK, K. et BURCHINAL, M. (2006). «Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting language and academic outcomes with variable- and person-centered approaches», *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), p. 449-485.
- HOFF, E. (2003). «The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech», *Child Development*, 74(5), p. 1368-1378.
- HONIG, A.S. et HIRALLAL, A. (1998). «Which counts more for excellence in child-care staff - years in service, education level or ECE coursework?», *Early Child Development and Care*, 145, p. 31-46.
- HOWES, C. (1997). «Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio», *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), p. 404-425.
- HOWES, C. (2001). «Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations», *Social Development*, 9(2), p. 191-204.
- HOWES, C., JAMES, J. et RITCHIE, S. (2003). «Pathways to effective teaching», *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), p. 104-120.
- HUTTENLOCHER, J. et al. (1991). «Early vocabulary growth: Relation to language input and gender», *Developmental Psychology*, 27(2), p. 236-248.
- JANSSON-VERKASALO, E. et al. (2004). «Language development in very low birth weight preterm children: A follow-up study», *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 56(2), p. 108-119.
- JANUS, M. et OFFORD, D.R. (2000). «Reporting on readiness to learn in Canada», *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 1(2), p. 71-75.
- JANUS, M. et OFFORD, D.R. (2007). «Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness», *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 39(1), p. 1-22.
- JAPEL, C. (2008). «Risques, vulnérabilité et adaptation. Les enfants à risque au Québec», *Choix IRPP*, 14(8), p. 1-46.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005). «La qualité ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde», *Choix*, 11(4), p. 1-46.

- JUSTICE, L.M. *et al.* (2008). «Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), p. 983-1001.
- KERN, S. et GAYRAUD, F. (2007). «Influence of preterm birth on early lexical and grammatical acquisition», *First Language*, 27(2), p. 159-173.
- KOHEN, D. *et al.* (2000). «The Victoria Day Care Research Project: Overview of a longitudinal study of child care and human development in Canada», *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 8(2), p. 49-54.
- KORAT, O. (2009). «The effect of maternal teaching talk on children's emergent literacy as a function of type of activity and maternal education level», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(1), p. 34-42.
- LAI, C.S.L. *et al.* (2001). «A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder», *Nature*, 413, p. 519-523.
- LAPPIN, S. (1996). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*, Oxford, Blackwell.
- LE, V.-N. *et al.* (2006). «Measuring child-staff ratios in child care centers: Balancing effort and representativeness», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 267-279.
- LEACH, P. *et al.* (2008). «The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality», *Early Child Development and Care*, 178(2), p. 177-209.
- LEAPER, C., ANDERSON, K.J. et SANDERS, P. (1998). «Moderators of gender effects on parents», *Developmental Psychology*, 34(1), p. 3-27.
- LEAPER, C. et SMITH, T.E. (2004). «A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech», *Developmental Psychology*, 40(6), p. 993-1027.
- LEFEBVRE, P. et MERRIGAN, P. (2002). «The effect of child care and early education arrangements on developmental outcomes of young children», *Canadian Public Policy*, 28(2), p. 159-186.
- LI-GRINING, C.P. et COLEY, R.L. (2006). «Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), p. 125-141.
- LISZKOWSKI, U. *et al.* (2004). «Twelve-month-olds point to share attention and interest», *Developmental Science*, 7(3), p. 297-307.
- LOEB, S. *et al.* (2004). «Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability», *Child Development*, 75(1), p. 47-65.
- LONGTIN, S.E. et FABUS, R.L. (2008). «The use of videotape self-monitoring to facilitate interactive intervention in speech-language therapy with preschool children with autism», *Clinical Supervisor*, 27(1), p. 111-133.
- LONIGAN, C.J. et WHITEHURST, G.J. (1998). «Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds», *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), p. 263-290.
- MAILLART, C. (2003). «Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation: la Children's Communication Checklist», *Les Cahiers de la SBLU*, 13, p. 13-32.
- MAK, G. (2007). *L'impact de la qualité des services de garde sur le développement cognitif au préscolaire*, mémoire présenté comme exigence à la maîtrise en sciences économiques, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- MALTAIS, C. (2005). « Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire », *Éducation et francophonie*, 33(2), p. 207-223.
- MARCOS, H. *et al.* (2000). « Le développement du langage et de la communication. L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux et trois ans », *Recherches et prévisions*, 62, p. 57-70.
- MARJANOVIĆ-UMEK, L., KRANJIC, S. et FEKONJA, U. (2005). « Early versus late entry to preschool: The effect on the child's language development », *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), p. 111-131.
- MARJANOVIĆ-UMEK, L. *et al.* (2003). « The impact of reading children's literature on language development in the preschool child », *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), p. 125-135.
- MARJANOVIĆ-UMEK, L. *et al.* (2006). « Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development », *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), p. 131-147.
- MARJANOVIĆ-UMEK, L. *et al.* (2008). « Children's intellectual ability, family environment, and preschool as predictors of language competence for 5-year-old children », *Studia Psychologica*, 50(1), p. 31-48.
- MASHBURN, A.J. *et al.* (2008). « Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills », *Child Development*, 79(3), p. 732-749.
- MASHBURN, A.J. *et al.* (2009). « Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten », *Child Development*, 80(3), p. 686-702.
- MASSEY, S.L. (2004). « Teacher-child conversation in the preschool classroom », *Early Childhood Education Journal*, 31(4), p. 227-231.
- MCCAIN, M., MUSTARD, F.J. et SHANKER, S. (2007). *Early Years Study Two: Putting Science into Action*, Toronto, Council for Early Child Development.
- MCCARTNEY, K. (1984). « Effect of quality of day care environment on children's language development », *Developmental Psychology*, 20(2), p. 244-260.
- MEL'CUK, I. et BECK, D. (2006). *Aspects of the Theory of Morphology*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- MELHUISE, E. *et al.* (2006). *Effective Pre-school Provision in Northern Ireland (EPPNI) Summary Report*, Belfast, Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group.
- MENN, L. et STOEL-GAMMON, C. (2009). « Phonological development. Learning sounds and sound patterns », dans J.B. Gleason et N.B. Ratner (dir.), *The Development of Language*, Boston, Pearson.
- MING, X. *et al.* (2010). « Genetic variant of glutathione peroxidase 1 in autism », *Brain & Development*, 32(2), p. 105-109.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE et DES AÎNÉS – MFA (2007a). « Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec », Gouvernement du Québec, <http://www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/programme_educatif.pdf>, consulté le 12 octobre 2009.

- MINISTÈRE DE LA FAMILLE et DES AÎNÉS – MFA (2007b). «Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance – version administrative», Gouvernement du Québec, <<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/ministere/lois-et-reglements/services-de-garde/Pages/services-garde.aspx>>, consulté le 5 octobre 2009.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE et DES AÎNÉS – MFA (2010). «Portrait des services de garde, Places en services de garde», Gouvernement du Québec, <<http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx>>, consulté le 21 mai 2010.
- MOL, S.E. et al. (2008). «Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis», *Early Education & Development*, 19(1), p. 7-26.
- MOLLER, A.C., FORBES-JONES, E. et HIGHTOWER, A.D. (2008). «Classroom age composition and developmental change in 70 urban preschool classrooms», *Journal of Educational Psychology*, 100(4), p. 741-753.
- MONTIE, J.E., XIANG, Z. et SCHWEINHART, L.J. (2006). «Preschool experience in 10 Countries: Cognitive and language performance at age 7», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 313-331.
- MORRIS, C.W. (1938). *Foundations of the Theory of Signs*, Chicago, University of Chicago Press.
- NATIONAL CHILD CARE INFORMATION CENTER (2007). «State requirements for minimum preservice qualifications and annual ongoing training hours for child care center teachers and master teachers in 2007», Child Care Bureau, <<http://nccic.acf.hhs.gov/pubs/cclicensingreq/cclr-teachers.html>>, consulté le 10 février 2010.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1996). «Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), p. 269-306.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1999). «Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality», *American Journal of Public Health*, 89(7), p. 1072-1077.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000a). «Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers», *Applied Developmental Science*, 4(3), p. 116-135.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000b). «The relation of child care to cognitive and language development», *Child Development*, 71(4), p. 960-980.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2002a). «Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development», *Psychological Science*, 13(3), p. 199-206.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2002b). «Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care», *American Educational Research Journal*, 39(1), p. 133-164.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2003a). «Child care and mother-child interaction from 36 months through first grade», *Infant Behavior and Development*, 26, p. 345-370.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2003b). «Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½?», *Developmental Psychology*, 39(3), p. 451-469.

- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2004a). « Does class size in first grade relate to children's academic and social performance or observed classroom processes? », *Developmental Psychology*, 40(5), p. 651-664.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2004b). « Type of child care and children's development at 54 months », *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), p. 203-230.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2005a). « Child care in the first year of life », *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*, New York, Guilford Press, p. 39-49.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2005b). « The relation of child care to cognitive and language development », *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*, New York, Guilford Press, p. 318-336.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2006). « Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development », *American Psychologist*, 61(2), p. 99-116.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK et DUNCAN, G. (2003a). « Does the amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten », *Child Development*, 74(4), p. 976-1005.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK et DUNCAN, G. (2003b). « Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development », *Child Development*, 74(5), p. 1454-1475.
- O'GRADY, W. et ARCHIBALD, J. (2004). *Contemporary Linguistic Analysis*, Toronto, Pearson Longman.
- O'NEILL, D.K. (2007). « The language use inventory for young children: A parent-report measure of pragmatic language development for 18- to 47-month-old children », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(1), p. 214-228.
- O'TOOLE, C. et KIRKPATRICK, V. (2007). « Building collaboration between professionals in health and education through interdisciplinary training », *Child Language Teaching & Therapy*, 23(3), p. 325-352.
- PAUL, R. (1990). « Comprehension strategies: Interactions between world knowledge and the development of sentence comprehension », *Topics in Language Disorders*, 10(3), p. 63-75.
- PEISNER-FEINBERG, E.S. et al. (2001). « The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade », *Child Development*, 72(5), p. 1534-1553.
- PELLIGRINO, M.L.M. et SCOPESI, A. (1990). « Structure and function of baby talk in a day-care centre », *Journal of Child Language*, 17(1), p. 101-114.
- PELS, T. (1999). « Notion de cQL chez les Marocains et socialisation de l'enfant », dans B. Krewer et al. (dir.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent*, Paris, L'Harmattan, p. 233-252.
- PENG, D. et ROBINS, P.K. (2010). « Who should care for our kids? The effects of infant child care on early child development », *Journal of Children & Poverty*, 16(1), p. 1-45.
- PIANTA, R.C., LA PARO, K.M. et HAMRE, B.K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, Baltimore, Paul H. Brookes.

- POND, C. et SIEGAL, M. (2008). « Discourse acquisition », dans G. Rickheit et H. Strohner (dir.), *Handbook of Communication Competence*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- RADFORD, A. (1997). *Syntax: A Minimalist Introduction*, New York, Cambridge University Press.
- RAUNER, D.M. (2002). « The language environments of child care homes and their relation to language development in the second and third years of life », *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(4-B), p. 2091.
- RUDD, L.C., CAIN, D.W. et SAXON, T.F. (2008). « Does improving joint attention in low-quality child-care enhance language development? », *Early Child Development and Care*, 178(3), p. 315-338.
- RUMBERGER, R.W. et TRAN, L. (2006). *Preschool Participation and the Cognitive and Social Development of Language Minority Students*, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation/University of California Linguistic Minority Research Institute.
- SABATIER, C. (1991). « Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration. Ce que nous savons et ce que nous devrions savoir », *Santé mentale au Québec*, 16(1), p. 165-190.
- SAMEROFF, A.J. (2000). « Developmental systems and psychopathology », *Development and Psychopathology*, 12(03), p. 297-312.
- SAMMONS, P. et al. (2008). *Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 6*, Londres, Department for Children Families and Schools.
- SAMUELSSON, I.P. et CARLSSON, M.A. (2008). « The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), p. 623-641.
- SCARBOROUGH, H.S. (1990). « Very early language deficits in dyslexic children », *Child Development*, 61(6), p. 1728-1743.
- SCHECHTER, C. et BYE, B. (2007). « Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth », *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), p. 137-146.
- SCHLIECKER, E., WHITE, D.R. et JACOBS, E. (1991). « The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 23(1), p. 12-24.
- SCHOON, I. et al. (2010). « Children's language ability and psychosocial development: A 29-year follow-up study », *Pediatrics*, 126(1), p. 73-80.
- SCHWEINHART, L.J., BARNES, H.V. et WEIKART, D.P. (2005). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*, Ypsilanti, High/Scope Press.
- SEMEL, E., WIIG, E.H. et SECORD, W.A. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*, 4^e éd., San Antonio, The Psychological Corporation.
- SNOW, C.E. et al. (1996). « Learning to say what one means: A longitudinal study of children's speech act use », *Social Development*, 5(1), p. 56-84.
- STANLEY, L.M. (2008). « The relationship between the amount of time children spend in child care and their healthy development during the toddler years », *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69(7-A), p. 2596-2834.

- STOCK, C.D. (2002). «The effects of responsive caregiver communication on the language development of at-risk preschoolers», *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 63(6-A), p. 2125-2464.
- STOLT, S. *et al.* (2009). «The early lexical development and its predictive value to language skills at 2 years in very-low-birth-weight children», *Journal of Communication Disorders*, 42(2), p. 107-123.
- STORCH, S.A. *et* WHITEHURST, G.J. (2002). «Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model», *Developmental Psychology*, 38(6), p. 934-947.
- SUTTON, A. *et* TRUDEAU, N. (2007). «Nos bouts de choux: linguistes en herbe», *Médecine Sciences*, 11(23), p. 934-938.
- TANNOCK, R. *et* GIROLAMETTO, L. (1992). «Reassessing parent-focused language intervention programs», dans S.F. Warren (dir.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention* (vol. 1), Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- TAYLER, C. *et* SEBASTIAN-GALLES, N. (2007). «Cerveau, développement et apprentissage durant la petite enfance», dans Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (dir.), *Comprendre le cerveau: naissance d'une science de l'apprentissage* (vol. 5), Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 175-197.
- THORDARDOTTIR, E.T. (2005). «Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment», *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(3), p. 243-278.
- TIMLER, G.R., OLSWANG, L.B. *et* COGGINS, T.E. (2005). «Social communication interventions for preschoolers: Targeting peer interactions during peer group entry and cooperative play», *Seminars in Speech & Language*, 26(3), p. 170-180.
- TOUT, K., ZASLOW, M. *et* BERRY, D. (2006). «Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings», dans M. Zaslow *et* I. Martinez-Beck (dir.), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 77-110.
- TRAN, H. *et* WEINRAUB, M. (2006). «Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life», *Developmental Psychology*, 42(3), p. 566-582.
- TURNBULL, K.P. *et al.* (2009). «Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context», *Early Education and Development*, 20(1), p. 53-79.
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2005). *Head Start Impact Study: First year findings (Head Start Research)*, Washington, D.C., Administration for Children and Families.
- VANDELL, D.L. (2004). «Early child care: The known and the unknown», *Merrill Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 50(3), p. 387-414.
- VERREULT, M., POMERLEAU, A. *et* MALCUIT, G. (2005). «Impact de programmes d'activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans: les programmes ALI», *Éducation et francophonie*, 33(2), p. 183-204.
- VIHMAN, M.M. *et* GREENLEE, M. (1987). «Individual differences in phonological development: Ages one and three years», *Journal of Speech & Hearing Research*, 30(4), p. 503-521.

- WALDFOGEL, J., HAN, W.-J. et BROOKS-GUNN, J. (2002). «The effects of early maternal employment on child cognitive development», *Demography*, 39(2), p. 369-392.
- WASIK, B.A., BOND, M.A. et HINDMAN, A. (2006). «The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers», *Journal of Educational Psychology*, 98(1), p. 63-74.
- WERKER, J.F. et DESJARDINS, R.N. (2001). «Listening to speech in the 1st year of life», dans M. Tomasello et E. Bates (dir.), *Language Development*, Oxford, Blackwell.
- WESSELS, H. *et al.* (1997). «Personality development between 1 and 8 years of age in Swedish children with varying child care experiences», *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), p. 771-794.
- WESTERLUND, M. et LAGERBERG, D. (2008). «Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading», *Child: Care, Health, and Development*, 34(2), p. 257-266.
- WOODCOCK, R.W. et JOHNSON, M.B. (1990). *Tests of Achievement, WJ-R. Examiner's Manual*, Allen, DLM Teaching Resources.
- WOODCOCK, R.W., MCGREW, K.S. et MATHER, N. (2001). *Woodcock-Johnson Tests of Achievement*, Itasca, Riverside Publishing.
- ZEVENBERGEN, A.A. et WHITEHURST, G.J. (2003). «Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers», dans A.V. Kleeck, S.A. Stahl et E.B. Bauer (dir.), *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 177-200.

L'attachement et les services de garde, que dit la recherche?

Geneviève Tardif, Ph. D.
Université du Québec en Outaouais

Avec la collaboration de
Lise Lemay
Université du Québec à Montréal



En 2007, Robert Bowlby, le fils de John Bowlby, publie un article dans lequel il mentionne s'inquiéter pour les bébés et les jeunes enfants placés dans les services de garde (SG) qui n'arrivent pas à développer de liens d'attachement significatifs avec leurs éducatrices. Il défend l'idée que les enfants au style d'attachement sécurisé placés en SG et n'ayant pas établi de relations significatives avec une figure d'attachement secondaire présentent un facteur de risque au même titre que les enfants qui ont un style d'attachement insécurisé. Robert Bowlby n'est pas la seule personnalité connue à émettre des réserves face à la fréquentation assidue des enfants en milieu de garde. Déjà son père, John Bowlby¹ (1953, 1969), était reconnu pour défendre avec ténacité l'idée que la place des enfants est auprès de leur mère – et, conséquemment, que la place des mères est auprès de leur enfant. Ainsi, depuis les années 1950, perdue un courant de pensée voulant que la mère (ou toute autre figure d'attachement primaire) soit la personne la mieux placée pour combler les besoins de son enfant et que le développement psychique de celui-ci serait affecté par des séparations répétées d'avec sa mère². D'autre part, les théories psychanalytiques, particulièrement celles relevant des relations d'objet³, ont souligné l'importance des relations mère-enfant et père-enfant lors des premières années de vie sur la qualité de son

-
1. Ce point de vue a été avancé pour la première fois en 1953 à la suite de l'écriture d'un rapport pour l'Organisation mondiale de la santé. La Seconde Guerre mondiale tire à sa fin et Bowlby observe que beaucoup d'enfants ont été placés dans les campagnes loin de leurs parents ou se sont retrouvés sans parent, en orphelinat. Sans surprise, les études menées à cette période démontrent que 1) les enfants se portent mieux lorsqu'ils sont auprès de leurs parents, même si la relation est insatisfaisante ou que les circonstances environnantes sont stressantes (ici la guerre) et que 2) les enfants bénéficient davantage d'être placés dans une famille substitutive plutôt qu'en orphelinat. Il n'en faut pas plus à Bowlby pour conclure que la place des enfants est auprès de leurs parents. Bowlby a soutenu cette croyance jusqu'à sa mort en 1990.
 2. Ces convictions s'inspirent également des recherches menées en institutions puis en garderies. Spitz et Wolf (1970) ont souligné les effets néfastes des carences de soins tout comme des séparations et des abandons chez les enfants de moins d'un an. D'ailleurs, on rapporte toujours qu'un pourcentage important d'enfants (pouvant aller jusqu'à 70 %) décèdent dans certains orphelinats pour cause de carences affectives et nutritionnelles (Lemieux, 2009). On sait que de longues séparations peuvent insécuriser momentanément ou de façon permanente la sécurité du lien l'attachement, la mère étant alors moins disponible pour répondre de façon sensible aux demandes d'assurance de l'enfant (Jaeger et Weinraub, 1990; Robertson et Robertson, 1989).
 3. La théorie de la **relation d'objet** est l'un des courants importants de pensée en psychanalyse anglo-saxonne. Elle se définit comme étant l'étude des rapports relationnels qu'une personne entretient avec les objets (soi et autrui) qui constituent le monde dans lequel elle vit; ce monde étant tout autant interne qu'externe. L'un des principes centraux de cette théorie est que l'humain est avant tout un être relationnel. La théorie de l'attachement s'inspire de cette école de pensée.

développement futur. Par exemple, sur le site Internet de l'Institut Margaret Mahler⁴, à la question « quand doit-on mettre un enfant en SG? », voici la réponse proposée :

Il est souvent bien difficile pour les mères de reporter leur retour au travail d'une année ou deux afin de permettre à l'enfant de se stabiliser dans son processus de séparation et d'individuation. Dans ces circonstances, il est important de trouver un arrangement de garde qui pourra soutenir l'enfant et répondre à ses besoins affectifs (traduction libre, Mahler S., *Mahler Psychiatric Research Foundation*, s.d.)

La théorie de l'attachement postule que de nombreuses séparations d'avec la mère nuiraient à l'établissement d'une relation sécurisante entre l'enfant et sa mère. D'une part, les séparations sont stressantes pour l'enfant, car le parent, alors absent, ne peut lui offrir le réconfort nécessaire. D'autre part, les absences de la mère pourraient diminuer la capacité de cette dernière de donner des soins attentionnés à son bébé, puisqu'elle est moins disponible pour apprendre à décoder les signaux de son enfant (Belsky, 2009).

Le débat associé aux effets négatifs sur les enfants placés en SG n'est pas récent (Belsky et Steinberg, 1978; Fox et Fein, 1990; Karen, 1994), mais demeure toujours d'actualité ailleurs comme ici, au Québec. Par exemple, citons Chicoine et Collard (2006) qui émettent certaines réserves face à la croyance voulant que fréquenter un SG est souhaitable pour tous les enfants; croyance qui selon les auteurs serait attribuable à des changements sociétaux majeurs. En effet, depuis les trente dernières années, les femmes ont non seulement intégré en grand nombre le marché du travail, mais font aussi des études plus longues, ce qui retarde la naissance de leur premier enfant et influe sur le nombre d'enfants qu'elles auront (Statistique Canada, 2006). Toujours selon Statistique Canada (2009), 74,8% des femmes vivant au Québec et ayant un enfant de moins de 3 ans travaillent à temps plein. De plus, en raison de l'augmentation du nombre de séparations et de divorces lorsque les enfants sont en bas âge, la monoparentalité (principalement assumée par les mères, mais aussi par les pères) et la garde partagée obligent généralement les parents à travailler à temps plein. Désormais, autant les mères que les pères ont recours aux SG. Outre ces raisons liées au travail et à la structure familiale, beaucoup de parents souhaitent également que leur enfant puisse bénéficier d'un milieu professionnel, où l'enfant se sentira en sécurité et où il pourra apprendre et socialiser, et ce, d'autant

4. Margaret Mahler est une psychanalyste de renom à qui l'on doit la théorie de la séparation-individuation. La séparation correspond au fait de se distancer et de se détacher d'avec la mère alors que l'individuation englobe tout ce qui touche les réalisations individuelles et le développement d'une identité propre. Cette théorie souligne également que les interactions mère-enfant jouent un rôle de première importance dans le développement de l'enfant.

plus qu'une grande majorité d'enfants n'ont pas de frère ou de sœur (Gingras, Audet et Nanhou, 2011). Tous ces changements influent sur les besoins actuels des familles en matière de services de garde.

Au Québec, il existe différents modes de garde : la garde à domicile, par un proche ou par une gardienne, les haltes-garderies, ainsi que les services de garde éducatifs, qui sont régis et qui regroupent la garde en milieu familial, la garde en centre de la petite enfance (installation) et les services de garde à but lucratif (garderies). Selon les dernières données issues de *l'Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde* (EUSG; Bigras et Gingras, 2011), lorsque les enfants ont moins d'un an, les parents souhaitent la garde à domicile dans une proportion de 50 % (comparativement à 24 % à un an et 9 % à deux ans). Toutefois, dès que l'enfant a plus d'un an, les préférences changent radicalement. Ainsi, à un an, les parents préfèrent les Centres de la petite enfance à tout autre mode de garde (25 % pour les moins d'un an comparativement à 40 % pour les un an et 51 % pour les deux ans). La fréquentation d'un milieu familial se positionne au second rang, récoltant 18 % pour les moins de un an, 31 % pour les plus d'un an et 38 % pour les deux ans. On observe que plus l'enfant vieillit, plus les parents optent pour les garderies ou les Centres de la petite enfance (58 % pour les trois ans et les quatre ans). Enfin, dans cette même enquête de l'ISQ, on rapporte qu'au Québec, 7 familles sur 10 utilisent les SG sur une base régulière (Gingras, Audet et Nanhou, 2011).

Ce changement sociétal important a amené les chercheurs à s'intéresser de près aux effets potentiels positifs et négatifs de l'utilisation des SG. De façon générale, les bébés et les jeunes enfants sont effectivement peu affectés par quelques heures de séparation d'avec leur figure d'attachement principale s'ils ont un lien sécurisant avec la figure d'attachement secondaire qui prend soin d'eux (Bowlby, 2007). Néanmoins, les connaissances actuelles concernant les effets de la garde sur le développement des enfants de moins de trois ans indiquent que rien n'est tout blanc ou tout noir. L'âge d'entrée de l'enfant en milieu de garde, son sexe, le nombre d'heures passées, la qualité du milieu, le mode de garde ainsi que la sensibilité maternelle (et par extension le type d'attachement de l'enfant) seraient tous des facteurs importants à considérer dans l'équation des effets de la fréquentation d'un SG sur la qualité de l'attachement mère-enfant. Ces résultats expliquent certainement en partie que le débat perdure et, conséquemment, que

la garde collective des très jeunes, tout comme des enfants plus âgés, suscite toujours autant de questions tant chez les familles qu'auprès des décideurs publics (Martin, Poulin et Falardeau, 2009).

De même, les chercheurs se sont également intéressés à savoir si l'enfant s'attache à l'éducatrice, et, si oui, quels seraient les facteurs qui influencent la qualité de cet attachement. Enfin, devant le fait qu'une bonne proportion d'enfants (entre 35 % et 40 %) toutes populations confondues sont attachés de façon insécurisée avec leur principale figure d'attachement (van IJzendoorn et Kroonenberg, 1988 ; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999), on peut se demander si l'éducatrice, par son statut particulier auprès de l'enfant, peut poser certaines actions permettant de favoriser la sécurité du lien, en particulier chez les enfants insécurisés.

Le but du présent chapitre est, dans un premier temps, de présenter les grandes lignes de la théorie de l'attachement, puis dans un deuxième temps, de tenter à partir des données scientifiques obtenues, notamment depuis les dix dernières années, de faire la lumière sur les cinq interrogations suivantes : 1) Quels sont les effets de la fréquentation d'un SG sur l'établissement d'un attachement sécurisé mère-enfant ? 2) Comment les éducatrices peuvent-elles contribuer à maintenir ou à favoriser la sécurité du lien d'attachement mère-enfant ? 3) L'enfant s'attache-t-il à l'éducatrice ? 4) Comment favoriser l'établissement d'un lien d'attachement sécurisé entre l'éducatrice et l'enfant ? 5) L'éducatrice peut-elle soutenir les enfants ayant des difficultés d'attachement ?

1. UNE DÉFINITION DE L'ATTACHEMENT

Bowlby (1969) considérait l'attachement comme découlant d'un instinct biologique dont la fonction principale est d'assurer au plus petit sa survie en se réfugiant auprès d'un plus grand que soi. Selon la théorie de l'attachement, le bébé est génétiquement prédisposé à rechercher et à maintenir des liens émotionnels avec la personne principale (généralement la mère⁵) qui lui donne des soins quotidiens durant la petite enfance et l'enfance (Bowlby, 1969 ; Main, Kaplan et Cassidy, 1985 ; Mikulincer et Shaver, 2007).

5. Dans l'ensemble du chapitre, lorsque le terme « attachement mère-enfant » est utilisé, il s'agit de mesures ayant évalué l'attachement de l'enfant avec la mère et non avec ses parents.

Bowlby (1969) a identifié cinq conduites innées qui se déploient successivement dans les deux premières années de vie de l'enfant et qui visent à solliciter une réponse de la part de la personne qui en prend soin, soit: la succion, l'étreinte, le cri, le sourire ainsi que la tendance à aller vers le parent, à s'y accrocher et à le suivre.

Ces comportements dits « d'attachement » assurent à l'enfant le sentiment de sécurité, de soutien et de réconfort lorsque le monde devient incertain et potentiellement dangereux (Johnson, 2008). Bref, c'est l'attachement qui assure en réalité la fonction de fournir une base sécurisante à l'enfant, lui permettant éventuellement d'explorer son environnement. La théorie de l'attachement repose sur la notion que l'exploration et l'autonomie sont d'autant plus favorisées que la figure d'attachement répond aux besoins de proximité et de réconfort de l'enfant. Ainsi, c'est la garantie de la disponibilité de la mère et de la proximité avec elle qui promeut l'autonomie (Johnson, 2008; Prior et Glaser, 2006). La capacité d'un enfant à revenir vers sa base de sécurité et à explorer l'environnement constitue les deux piliers fondamentaux de l'attachement permettant de définir les quatre styles d'attachement auxquels la littérature fait couramment référence, soit le style sécurisé, anxieux résistant et ambivalent résistant (Ainsworth *et al.*, 1978) et le style désorganisé (Main et Solomon, 1990).

1.1. L'évaluation de l'attachement chez les tout-petits et chez les adultes

Très peu d'instruments sont reconnus pour rendre compte de la qualité de l'attachement, et ce, pour tous les âges. La *Situation étrangère* (*Strange Situation*; Ainsworth *et al.*, 1978), le *Tri de carte* (*Q-Set*; Waters et Deane, 1985) et l'*Entretien d'attachement adulte* (*Adult Attachment Interview*; George, Kaplan et Main, 1984, 1985 et 1996) sont trois instruments qui, en fonction de leurs excellentes qualités métrologiques, sont utilisés dans presque tous les devis de recherche où l'évaluation de la qualité de l'attachement (tout-petits et adultes) est requise.

La *Situation étrangère* (Ainsworth *et al.*, 1978) est une procédure filmée qui a permis aux chercheurs de statuer sur la qualité du lien d'attachement mère-enfant (attachement sécurisé, insécurisé de type évitant et insécurisé de type anxieux ambivalent et, enfin, attachement de type désorganisé). Son principe est le suivant: l'enfant et sa figure d'attachement principale (en général la mère) sont conduits dans une pièce qui leur est non familière. Les réactions de l'enfant sont observées au cours de huit épisodes d'une durée de trois minutes chacun, impliquant deux séparations de l'adulte ainsi qu'un contact

avec une personne inconnue, soit « l'étrangère ». Les épisodes ont été conçus pour générer une tension graduelle, permettant à l'observateur de qualifier la manière dont l'enfant organise son comportement envers la figure d'attachement, lorsqu'il fait l'expérience d'une situation stressante (Pierrehumbert, 1992). Pour les enfants âgés de 3 à 5 ans, certains auteurs (Cassidy *et al.*, 1992) proposent une version modifiée de la *Situation étrangère* de Ainsworth et ses collaborateurs (1978) qui consiste en cinq épisodes de trois minutes où, après un temps passé ensemble, la mère quitte la pièce pour trois minutes, y revient pour trois minutes, la quitte de nouveau pour y revenir. Il existe différentes procédures de cotation, mais celle développée par le MacArthur Working Group on Attachment (MacArthur System; Cassidy *et al.*, 1992) permet de qualifier l'attachement selon qu'il est sécurisé, insécurisé de type anxieux évitant, insécurisé de type ambivalent résistant et enfin désorganisé. Tout comme pour l'*Entretien d'attachement adulte*, les personnes qui administrent la procédure doivent être formées, entraînées et certifiées.

Le **Tri de cartes** (*Q-Set*; Waters et Deane, 1985; Vaughn et Waters, 1990) s'adresse aux enfants âgés de 1 à 3 ans et porte sur l'observation attentive des comportements d'attachement⁶. Cet instrument a été élaboré dans le but d'offrir une solution de rechange à la *Situation étrangère* dans l'évaluation de la qualité de l'attachement d'un enfant (van IJzendoorn *et al.* 2004). Il comporte en général 90 énoncés⁷ à observer et à classer selon que l'énoncé est très descriptif, neutre ou non descriptif des comportements de l'enfant. La « cotation » se fait en comparant le profil obtenu avec le profil type d'un enfant sécurisé tels que déterminé par des experts du domaine. Le résultat consiste en un score unique de sécurité qui se situe le long d'un continuum allant de l'enfant le plus sécurisé à l'enfant le moins sécurisé. Il n'y a pas de point de coupure entre un score de sécurité et d'insécurité. Ainsi, le *Q-Set* ne permet pas de statuer sur la qualité de l'attachement comme le fait la *Situation étrangère* mais permet de différencier les enfants sur trois concepts : la sécurité, la dépendance et la sociabilité (Pierrehumbert *et al.*, 1995; Prior et Glaser, 2006).

Chez les adultes, la *Situation étrangère* a son corollaire, soit l'**Entretien d'attachement adulte**⁸ (EAA; George *et al.*, 1984, 1985, 1996), qui est en fait le seul instrument destiné aux adultes et soutenu sans

-
6. Pour arriver à bien classer tous les énoncés, les auteurs recommandent que l'observation dure de 6 à 8 heures.
 7. Le premier *Q-sort* décrit dans l'article de Waters et Deane (1985) est composé de 100 items, mais leur troisième version en comporte 90 (Vaughn et Waters, 1990). La version française, quant à elle, en regroupe 79 (Pierrehumbert *et al.*, 1995), alors que celle validée pour la population québécoise en contient 90 (Paquette, 2009).
 8. Traduction française de l'*Adult Attachment Interview*, couramment appelé le AAI.

aucune réserve par la communauté scientifique, bien qu'il y ait d'autres grilles ou questionnaires autorapportés validés (p. ex. le *Questionnaire des échelles de relation*⁹ [Griffin et Bartholomew, 1994] ou le *Questionnaire des styles d'attachement*¹⁰ [Feeney, Noller et Hanrahan, 1994]) qui peuvent être utilisés. *L'Entretien d'attachement adulte* est une entrevue semi-structurée d'une heure comprenant 20 questions. L'entrevue porte essentiellement sur les expériences relationnelles durant l'enfance et actuelles avec chacun des parents, sur les pertes significatives, ainsi que sur l'opinion des répondants quant à l'influence qu'ont eue les soins offerts par leurs parents sur leurs propres enfants. L'entrevue est notée par le biais d'un verbatim et l'analyse se fait en fonction de la cohérence du récit, de la qualité des souvenirs racontés ainsi que de la capacité à mentaliser¹¹ (Hesse, 2008).

1.2. Les styles d'attachement

Il existe deux façons de classifier l'attachement à partir de la *Situation étrangère* ou du EEA, selon que l'individu se sent en sécurité ou insécurisé/anxieux, en lien avec la disponibilité de sa figure d'attachement, et également selon que les stratégies pour susciter les comportements d'assurance maternelle lorsque le système d'attachement est activé sont organisées ou désorganisées. On entend par désorganisation le fait qu'en situation de stress la personne ne semble pas avoir de stratégies prédéterminées lui permettant de restaurer le sentiment de sécurité par la proximité de sa figure d'attachement (Prior et Glaser, 2006). Ainsi, les enfants pour qui la figure maternelle est à la fois source de réconfort et de peur se retrouvent pris dans un dilemme insoluble. Comment se montrer vulnérable lorsque l'on craint l'autre? Comment se sentir en sécurité dans les bras de la personne qui nous fait peur? De façon générale, ces enfants affichent simultanément des stratégies d'approche et de retrait, par exemple, aller vers la personne, mais en marchant de reculons, ou rire en pleurant de douleur. Par opposition, bien que non sécurisés, les styles d'attachement anxieux évitant et ambivalent résistant sont organisés car ces personnes, en situation de stress – et comme observé lors de la *Situation étrangère* –, ont une séquence prévisible de comportements qui leur permettent de restaurer leur sentiment de sécurité par la proximité de leur figure d'attachement.

9. Traduction française du *Relationship Scales* de Griffin et Bartholomew (1994) par Guedeney, Fermanian et Bifulco (2010).

10. Traduction française du *Attachment Style Questionnaire* de Feeney, Noller et Hanrahan (1994) réalisée par Paquette, Bigras et Parent (2001).

11. La mentalisation renvoie à la capacité de comprendre les comportements d'autrui à partir de ses propres états mentaux et intentions de même que ceux des autres.

1.2.1. Les attachements organisés

Ainsi, les individus qui ont des stratégies organisées leur permettant d'obtenir une proximité avec la figure d'attachement sont classifiés comme étant soit de style sécurisé ou insécurisé de type anxieux évitant ou anxieux ambivalent résistant.

Un enfant au **style d'attachement sécurisé** aura établi une relation affectueuse, sécurisante et prévisible avec ses parents ou toute autre figure d'attachement principale. Il aura le sentiment d'être une personne digne d'être aimé et aura confiance que les adultes répondront à ses besoins lorsqu'il en fera la demande. Ces enfants sont capables de s'appuyer sur leurs parents en situation de stress, mais ne craindront pas d'explorer le monde (Ainsworth *et al.*, 1978; Main, Kaplan et Cassidy, 1985). Répondre aux demandes d'assurance avec rapidité, chaleur et sensibilité permet également à l'enfant de réguler ses affects comme la peur, la tristesse ou la colère (Bowlby, 1969, Fonagy *et al.*, 1995). Bowlby dira que leur conception du monde (ce qu'il définit comme étant le modèle opérant interne¹²) renvoie alors à une vision positive de soi, des autres et de l'environnement (Bowlby, 1969; Main *et al.*, 1985). Ainsi, l'enfant au style d'attachement sécurisé ne craint pas la dépendance et la réciprocité. Au contraire, il recherche le contact et l'intimité sans sacrifier pour autant son besoin d'explorer le monde. Il est capable de gérer les conflits, et on remarque qu'à long terme, ces individus sont moins prédisposés à vivre divers types de manifestations psychopathologiques, dont l'anxiété d'abandon, la dépression et la consommation d'alcool et de drogues. Entre 60 % et 65 % des enfants sont attachés de façon sécurisée (van IJzendoorn et Kroonenberg, 1988; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999).

En revanche, les enfants dont les parents sont inconsistants dans leur façon de répondre aux demandes d'aide et de réconfort sont plus susceptibles de développer un attachement de **style insécurisé ambivalent résistant**, caractérisé par le fait que ces enfants resteront « accrochés » à leurs parents, en attente d'une réponse de réconfort ou d'assurance. Cette attente ou, dans certains cas, la non-satisfaction des besoins de réassurance en période de stress amène ces enfants à devenir plus dépendants et également plus colériques et inconsolables, même lorsque le parent (ou l'adulte substitut) finit par répondre à la demande. L'enfant ne peut mettre de côté son impatience et sa frustration d'avoir dû autant demander et attendre. Ainsi, même lorsque la réponse arrive, elle ne satisfait pas l'enfant, il est trop tard (Ainsworth *et al.*, 1978). Bref, ces enfants n'arrivent pas à explorer, car ils ne se sentent pas en

12. Les modèles opérants internes correspondent aux représentations mentales de soi et des autres qui structurent nos relations interpersonnelles.

sécurité, ils restent insatisfaits, frustrés et dépendants de leur parent. Entre 10 % et 15 % des enfants sont classifiés ambivalents résistants (van IJzendoorn et Kroonenberg, 1988; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999).

Les enfants ayant des parents qui ne répondent tout simplement pas à leurs demandes affectives ont tendance à développer un **style d'attachement insécurisé anxieux évitant**. Ces enfants démontrent peu de réactivité affective, sinon aucune, en période de stress ou de menace et ne recherchent pas de réconfort auprès de leurs donneurs de soins. Ils projettent une image d'indépendance et d'autonomie, comme s'ils étaient peu ou pas affectés par la situation (Ainsworth *et al.*, 1978). Ils sont continuellement en exploration et utilisent très peu leur base de sécurité en situation d'inconfort ou de danger. Toutefois, les recherches indiquent que ces enfants sont tout aussi stressés (taux de cortisol élevé dans la salive) que les enfants au style d'attachement désorganisé. Entre 15 % et 22 % des enfants sont classifiés anxieux évitants (van IJzendoorn et Kroonenberg, 1988; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999).

1.2.2. L'attachement désorganisé

Finalement, les enfants qui ont souffert d'abus ou de négligence tendent à développer des patrons de réponses non organisés en situation de stress ou de danger. Le parent qui protège est également celui qui blesse, qui fait peur, voire qui terrorise. On reconnaît ces enfants aux indices suivants: présentation de divers tics, changements rapides et inexplicables de l'humeur, détresse sévère ou comportements simultanés d'approche et de retrait, comme se diriger vers la figure d'attachement pour obtenir du réconfort, mais se détourner rapidement lorsque le parent s'approche. Aussi, ces enfants sont plus prompts aux crises de colère et à la dissociation¹³ (Shore, 2008). On parle alors du **style d'attachement désorganisé** qui a été identifié ultérieurement par Main et Solomon (1986, 1990). Ici, l'enfant arrive difficilement à se sentir en sécurité, tant lorsqu'il est auprès de son parent (base de sécurité) que lorsqu'il explore le monde extérieur. On estime qu'environ 15 % des enfants ont un attachement désorganisé (van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999).

13. La dissociation est un processus défensif qui permet à la personne de couper plus ou moins partiellement ou globalement le contact émotionnel et cognitif avec elle-même et également avec les autres. La dissociation vise le maintien de la stabilité mentale en «se retirant» des expériences qui dépassent la capacité qu'a cette personne à les intégrer (Laplanche et Pontalis, 1997).

Les recherches indiquent qu'en vieillissant (4-5 ans et plus), ces enfants tentent de compenser pour leur désorganisation en recherchant le contrôle. Main et Cassidy (1988) proposent alors les deux classifications suivantes: le style contrôlant punitif et le style contrôlant donneur de soins, les deux styles n'étant pas mutuellement exclusifs. Dans le premier cas, l'enfant tente d'assurer sa sécurité par lui-même en cherchant à avoir du pouvoir sur le parent soit en le menaçant, en l'humiliant, en le rejetant. Dans le deuxième cas, il se montre plutôt docile, mais cherche à prendre l'adulte en charge (parentification) dans le but également de le contrôler et d'assurer sa survie.

En conséquence, les modèles opérants internes des enfants qui démontrent l'un des trois styles d'attachement insécurisés (ambivalent résistant, anxieux évitant et désorganisé) indiquent que ces enfants se sentent peu compétents en tant que personne et affichent une faible estime de soi. De plus, ils ont tendance à croire que les adultes ne sont pas des personnes dignes de confiance et que l'environnement dans lequel ils vivent n'est pas non plus un endroit où l'on peut se sentir en sécurité et protégé (Collins et Read, 1994; Mikulincer et Shaver, 2007). Enfin, il importe de souligner que les conséquences sur le développement de l'enfant sont les plus sévères pour les enfants de type d'attachement désorganisé, alors qu'ils sont moindres pour les deux autres styles d'attachement insécurisés.

1.3. Les répercussions des styles insécurisés sur le développement de l'enfant

Une quantité impressionnante de recherches soutiennent la notion que l'attachement de type insécurisé, principalement de type désorganisé, observé chez un enfant durant la petite enfance et l'enfance est relié à un fonctionnement interpersonnel déficitaire pouvant mener cet enfant à développer concurremment et ultérieurement des désordres psychologiques (voir Deklyen et Greenberg, 2008 et Dozier, Stovall-McClough et Albus, 2008, pour une recension). Les recherches démontrent que l'absence d'une base sécurisante a des effets importants sur le développement affectif, psychologique, social et cognitif des enfants (Feeney, 1999). Notamment, ne pas pouvoir compter sur la présence d'une personne significative et rassurante pouvant aider à composer avec le stress, la douleur, la peine, la colère, etc., et à comprendre ce qui se passe à l'intérieur de soi et au sein de la relation entrave la régulation affective et la capacité à résoudre les conflits de façon saine (Feeney, 1999). À titre d'exemple, afficher un attachement de type insécurisé (anxieux évitant, ambivalent résistant ou désorganisé) augmente la probabilité de dépression clinique, d'anxiété, de troubles alimentaires et également

d'abus de substances durant l'adolescence et l'âge adulte. De même, l'attachement de type ambivalent résistant et désorganisé sont fortement liés au trouble de la conduite chez les enfants (Deklyen et Greenberg, 2008; Mikulincer et Shaver, 2007). De plus, les recherches récentes indiquent que l'attachement de type désorganisé est étroitement lié au diagnostic de stress post-traumatique tant chez les enfants que chez les adultes ainsi qu'à celui de troubles de la personnalité, particulièrement le trouble limite (Fonagy *et al.*, 1995). Bref, l'attachement désorganisé, plus que tout autre style d'attachement insécurisé, est reconnu comme étant un facteur de risque lié à l'apparition de problème de santé mentale chez les enfants et les adultes (Fonagy *et al.*, 1995).

1.4. La sensibilité maternelle et les facteurs influençant le style d'attachement de l'enfant

Parallèlement au système d'attachement, il y a le système de « *caregiving* » comme stipulé par Bowlby (1969). Ce système correspond aux comportements de la personne qui prend soin de l'enfant et sont complémentaires à ses demandes de réconfort (Guedeney et Guedeney, 2006). « Prendre soin de » est l'une des composantes reliées aux pratiques parentales et consiste à offrir protection et réconfort à l'enfant de façon à désactiver son système d'attachement en restaurant le sentiment de sécurité. Le système de donneurs de soin s'active lorsque le parent ou l'adulte perçoit les signaux de détresse, de peur ou de danger ou lorsque le donneur de soin perçoit les indices d'un danger potentiel (p. ex. lorsqu'il y a un risque que l'enfant tombe en bas de la table à langer). Lorsqu'il est activé, le système de donneurs de soin incite au rapprochement parent-enfant par des comportements tels qu'attirer l'attention de l'enfant en le rappelant auprès de soi ou en le tirant vers soi (Prior et Glaser, 2006). Ainsi, en situation de danger, les deux systèmes, attachement et donneurs de soin, s'activent de façon simultanée et commandent le besoin de proximité.

Ainsworth et ses collaborateurs (1978) ne se réfèrent pas à ce concept de « *caregiving* », mais plutôt à celui de la sensibilité maternelle. Ils la définissent comme étant l'habileté de la mère à percevoir et à interpréter avec justesse les signaux émotionnels de son enfant et à lui répondre de façon rapide et appropriée. Cette empathie envers son enfant lui permettrait de bien comprendre ce qu'il vit et d'ajuster en retour ses réponses, augmentant ainsi la qualité de ses interactions avec ce dernier. Par opposition, une mère peu sensible serait moins réceptive envers les comportements de son enfant, soit parce qu'elle est préoccupée par autre chose, soit qu'elle ne peut reconnaître ou décoder correctement les signaux de son enfant.

Selon Ainsworth et ses collaborateurs (1978), la qualité des réponses de la mère aux signaux et aux besoins de son enfant serait l'élément le plus déterminant de la qualité du type d'attachement de son enfant. Toutefois, des recherches plus récentes menées par Cassidy et ses collaborateurs (2005) et McElwain et Booth-LaForce (2006) révèlent que ce serait davantage la sensibilité à la détresse de l'enfant, plutôt qu'à la non-détresse, qui serait associée à l'attachement sécurisé. En d'autres termes, cela suggère que ce serait davantage la réponse offerte à l'enfant en situation de détresse ou de stress (soit une réponse ou non aux besoins exprimés par celui-ci) plutôt que la sensibilité maternelle de façon générale qui rendrait compte du style d'attachement de l'enfant. C'est pourquoi certains auteurs statuent qu'on ne peut déterminer le type d'attachement si l'on ne sait pas comment l'enfant et la mère composent avec le stress et la détresse (Cassidy *et al.*, 2005; Crittenden, 2008). La *Situation étrangère* et le EEA ont été conçus pour tenir compte de cette particularité (Crittenden, 2008; Crittenden et Landini, 2011).

1.5. L'évaluation de la sensibilité maternelle

Comparativement à l'évaluation de l'attachement, les procédures d'évaluation de la sensibilité maternelle ont moins fait l'objet d'études portant précisément sur leurs qualités métrologiques. De plus, chaque équipe de recherche a développé sa propre procédure et son propre système de cotation. Néanmoins, la plupart des études recensées effectuent l'évaluation de la sensibilité maternelle par le biais d'observations des interactions ou du jeu mère-enfant libre et structuré sur une période variant entre 5 et 15 minutes (Aviezer, Sagi-Schwartz et Koren-Karie, 2003; NICHD, 1997, 2001a; Sagi *et al.*, 2002). Il existe plusieurs échelles de cotation, dont les plus populaires sont les *Échelles de sensibilité de Ainsworth* (Ainsworth, 1969; Ainsworth, Bell et Stayton, 1974), lesquelles permettent d'évaluer la qualité des interactions de la mère selon les quatre critères suivant : sensibilité, coopération, acceptation et accessibilité; le *Emotional Availability Scoring System* (Biringen, 1999; Biringen, Robinson et Emde, 1993), qui consiste en une observation de six minutes de jeu libre et interactif mère-enfant, lequel mesure le niveau de réactivité de la mère à l'enfant en fonction de la pertinence, de la rapidité et de la flexibilité, de même que de son niveau de correspondance affective et de sa capacité à négocier les situations conflictuelles; et les épisodes de

jeu structuré d'Erickson, Sroufe et Egeland (1985), qui permettent entre autres d'évaluer les habiletés de résolution de tâches entre la mère et son enfant, alors que ce dernier est en phase d'autonomie.

Enfin, bien qu'encore fort peu utilisé dans les devis de recherche, le *Tri de cartes* sur le comportement maternel¹⁴ (Pederson et Moran, 1995) s'utilise auprès du donneur de soin principal de l'enfant, alors que celui-ci est âgé de moins de 3 ans et demi. L'instrument, qui comporte 90 énoncés à observer et à classer, selon que celui-ci est très descriptif, neutre ou non descriptif, permet d'estimer la qualité des interactions entre l'enfant et sa figure d'attachement au moyen de descriptions détaillées des comportements maternels.

D'autres études comme celles réalisées par le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) ou le Haïfa Study of Early Child Care incluent également la passation du *Infant/Toddler Home Observation for Measurement of the Environment* (HOME; Caldwell et Bradley, 1984). Le *Home* est une procédure d'observation combinée à une entrevue semi-structurée qui permet de recueillir de l'information sur l'environnement physique dans lequel évolue l'enfant à la maison, mais aussi sur la qualité des interactions mère-enfant (NICHD, 1997).

De même, les équipes de recherches qui sont intéressées au milieu de garde ont conçu des instruments de recherche permettant de statuer sur la qualité des milieux de garde non parentaux (installation et milieux de garde familial) tels que l'*Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE; NICHD, 1996). Cette grille d'observation permet de recueillir des données portant sur la sensibilité des éducatrices envers les enfants et sur la stimulation offerte par les éducatrices aux enfants. Enfin, Howes et ses collaborateurs (1992b, 1998, 2004) utilisent également le *Rating Scale for Caregiver Sensitivity* de Arnett (1989). L'instrument de 26 items permet d'évaluer la sensibilité, la rudesse et le détachement des éducatrices lorsqu'elles sont en interaction avec les enfants.

1.6. Le développement de l'attachement de l'enfant aux parents et aux autres adultes

L'attachement du bébé à ses parents apparaît graduellement au cours des deux ou trois premières années de vie. Grâce aux travaux de John Bowlby (1969) et de Mary Ainsworth et ses collaborateurs (1978), on reconnaît généralement quatre phases dont les limites d'âge sont variables.

14. L'instrument a été traduit et validé pour la population québécoise. Il fait partie de la trousse *Les défis du lien* (Paquette, 2009).

1.6.1. Le préattachement initial (Ainsworth) ou l'orientation et les signaux sans discrimination de figure (Bowlby)

Cette phase s'étend de la naissance à environ 2-3 mois. Le nourrisson, en signalant ses besoins, émet des signaux qui favorisent la proximité, qui l'oriente vers les autres et qui encouragent les rapprochements avec l'entourage. Il peut pleurer, suivre des yeux, s'agripper, se blottir et réagir aux soins attentionnés en se laissant reconforter. Ces comportements innés, qui favorisent l'attachement, seraient émis sans être adressés à une personne particulière. Bien que Bowlby et Ainsworth pensaient qu'un bébé de cet âge ne pouvait démontrer de véritables signes d'attachement (ou de préférence), les recherches indiquent que, déjà à la naissance, l'enfant reconnaît la voix de sa mère parmi d'autres (Beauchemin *et al.*, 2010; Mehler, Barrière, Jassik-Gerschenteld, 1976).

1.6.2. L'émergence de l'attachement (Ainsworth) ou l'orientation et les signaux dirigés vers une figure discriminée (Bowlby)

Avec le développement de la vision et de l'audition, le bébé se fait de plus en plus discriminant dans ses comportements d'attachement. Entre 2-3 mois et environ 6 mois, il devient particulièrement réceptif envers la ou les personnes qui en prennent soin. Il sourit davantage aux personnes qui s'occupent régulièrement de lui et moins spontanément aux autres. Les enfants de quelques mois montrent peu ou pas d'anxiété quand ils sont séparés de leurs parents et n'ont pas proprement dit peur des étrangers.

Mais, vers 4 mois, le bébé discrimine sa figure significative des autres personnes de son environnement et se dirige vers elle (regard, tend les bras) ou demande à être reconforté par cette personne en situation de stress ou de menace (Bowlby, 1969). Plus l'enfant vieillit, plus il recherche activement cette personne. Par exemple, il peut chercher à ramper vers elle, crier ou faire intentionnellement du bruit pour avoir le contact visuel. Enfin, Bowlby (1969) souligne que vers 6 mois, la plupart des enfants démontrent une nette préférence pour la personne qui prend régulièrement soin d'eux. L'enfant commence à ressentir la perte quand la figure d'attachement s'absente, et, par conséquent, intégrer un enfant à cet âge en milieu de garde requiert plus de délicatesse (Mahler, 1980; Martin, Poulin et Falardeau, 2009).

1.6.3. *L'attachement proprement dit (Ainsworth) ou le maintien de la proximité avec une figure discriminée au moyen de signaux et de la locomotion (Bowlby)*

Cette phase débute lorsque l'enfant est âgé d'environ 6 mois (parfois même d'un an) et se poursuit tout au long de la deuxième année, souvent même jusqu'à la troisième année de vie. Cette phase est reconnue comme étant cruciale pour la consolidation de l'attachement mère-enfant. On observe que l'enfant se dirige vers la personne qui a sa préférence. Il sait que cette personne mettra fin à sa détresse et lui procurera le réconfort nécessaire lui permettant de se sentir de nouveau en sécurité. L'attachement mère-enfant (ou à son substitut) est visible pour tous ceux qui les observent (Bowlby, 1969).

Vers 9 mois, l'enfant commence à se déplacer en rampant et en marchant à quatre pattes. C'est le début des premières explorations et séparations loin de la mère (Mahler, 1980; Mahler, Pine et Bergman, 1994). L'enfant explore activement les objets qu'il peut apercevoir autour de lui tout en conservant une proximité rassurante (Ainsworth, 1967). Toutefois, lorsque cette dernière doit se séparer de lui, il n'est pas rare que l'enfant pleure, résiste et fait des crises. On observe également qu'il devient plus triste, moins en sécurité, plus lent dans ses mouvements quand il réalise que sa mère est absente. Elle continue à lui être nécessaire. L'enfant exprime ainsi son besoin de venir se ressourcer à sa base de sécurité, après quoi, il pourra à nouveau retourner explorer le monde. Ces comportements représentent des éléments clés traduisant la présence de l'attachement (Bowlby, 1969). On remarque également à cette période que les étrangers sont de plus en plus traités avec précaution et, tôt ou tard, ils susciteront l'alarme et le retrait (peur de l'étranger, entre 6-8 mois et 10-12 mois). En dernier lieu, Sunderland (2006) et Martin et ses collaborateurs (2009) soulignent qu'il faudra attendre que l'enfant ait établi un lien minimal d'attachement sécurisant avec une personne substitutive (que l'enfant soit gardé à la maison ou en milieu de garde) avant de penser pouvoir le lui confier.

1.6.4. *Les attachements multiples et la formation d'une association (Ainsworth) ou la proximité avec une figure discriminée au moyen d'un modèle interne rectifié (Bowlby)*

Typiquement, cette phase débute rarement avant le début de la troisième année. À cet âge, l'enfant réalise peu à peu que sa mère est une personne indépendante dotée de désirs, de pensées qui peuvent différer des siens. Cette prise de conscience pave la voie à une relation mère-enfant plus complexe qui devra désormais inclure l'établissement de « terrains d'entente ».

Vers 2 ans, l'enfant a besoin de prévisibilité et déteste la nouveauté. Il veut à la fois être près et loin de son parent. Il négocie intensément la séparation et le rapprochement. Toutefois, vers la fin de la deuxième année, l'enfant est capable d'imaginer la figure d'attachement quand elle est absente, le lien mère-enfant n'est plus menacé par l'absence, il perdure malgré la séparation. C'est la fin du besoin du rapprochement. Le stade de la permanence de l'objet libidinal est alors en voie d'être atteint (Mahler, 1980; Mahler *et al.*, 1994). Cela permet à l'enfant d'être plus autonome dans un environnement connu, malgré le stress et l'inconfort. Johnson (2008), Mahler (1980) et Mahler et ses collaborateurs (1994) rapportent que, bien que le besoin de dépendance décroisse en vieillissant, l'individu demeure toujours dépendant de la présence des autres ou des interactions avec ceux-ci. C'est le retour vers le havre de sécurité en période de stress ou de difficultés. Enfin, vers l'âge de 2 à 3 ans, la majorité des enfants sont attachés à plus d'une personne de leur entourage. Cet attachement équivaut à un lieu de sécurité vers lequel il se tournera pour obtenir du réconfort en l'absence de sa figure d'attachement première.

1.7. L'attachement principal et l'attachement secondaire

Il est reconnu que tous les enfants, sinon la plupart, établissent un lien d'attachement envers la ou les personnes qui en prennent soin sur une base journalière (mère et père) et également envers les autres personnes significatives de leur environnement avec qui ils développent des relations stables et chaleureuses tels que les grands-parents et leurs éducatrices. Vermeer et Bakermans-Kranenburg (2008) rapportent que le père est sans contredit la figure non maternelle la plus importante pour l'enfant. Toutefois, les recherches portant sur ces derniers sont plus récentes. À ce sujet, dans leur méta-analyse, van IJzendoorn et De Wolff (1997) rapportaient que l'attachement mère-enfant et père-enfant sont modestement corrélés et, bien que les pères influencent la qualité de l'attachement de leur enfant, l'effet était moindre comparativement aux mères. On sait toutefois maintenant que dans les familles nucléaires, dans lesquelles les deux parents investissent la relation à leur enfant, la relation d'attachement mère-enfant et père-enfant se forment simultanément. Bien que ces relations d'attachement se développent de façon interdépendante, la sécurité de l'attachement envers chacun des parents diffère dans bien des cas (généralement dans le cas des attachements insécurisés [Crittenden, 2008]), ce qui suggère que chaque relation se construit en fonction d'interactions et d'expériences particulières (Fox, Kimmerly et Schafer, 1991; Grossmann *et al.*, 2002; Steele, Steele et Fonagy, 1996; van IJzendoorn et Wolff, 1997).

Ainsi, une figure substitut avec laquelle l'enfant aura établi un lien sécurisant pourra très bien combler ses besoins pendant l'absence de la figure d'attachement principale sans que le lien d'attachement en soit affecté (Bowlby, 2007; Sunderland, 2006); Bowlby (1969) lui-même reconnaissait que, vers 12 mois, les enfants peuvent développer plus d'un lien d'attachement. Toutefois, il appert que les figures d'attachement de l'enfant ne seraient pas investies de la même façon, certaines étant plus recherchées ou préférées à d'autres. Tant pour Bowlby (1969) que pour Ainsworth (Ainsworth et Marvin, 1995), les jeunes enfants sont capables de discrimination et préfèrent être auprès de leur personne préférée, surtout en situation de stress ou de danger. Cette personne spéciale est nommée la figure d'attachement principale tandis que les autres personnes sont des figures d'attachement secondaires. Ce biais pour une personne en particulier a été identifié par Bowlby (1969) comme de la monotropie¹⁵.

1.8. En résumé

Bowlby (1969) définit l'attachement comme découlant d'un instinct biologique qui porte l'enfant à rechercher la proximité à une figure d'attachement disponible, prévisible et rassurante afin de dissiper le sentiment qu'il éprouve lorsqu'il se trouve menacé ou mal à l'aise. Le rôle de la figure d'attachement est de fournir à l'enfant une base de sécurité à partir de laquelle il pourra explorer et un havre de sécurité où il pourra se réfugier lorsqu'il se sent menacé. L'attachement avec une personne sélective ou préférée procède en quatre stades et débute dans la première année de vie, pour se poursuivre jusqu'à la fin de la troisième année, où la permanence de l'objet libidinal (capacité de se représenter intérieurement la relation avec une personne en son absence) est généralement atteinte. Enfin, les personnes qui prennent soin de l'enfant en l'absence des parents (parenté, gardienne ou éducatrice) peuvent devenir des personnes significatives secondaires dans la vie de celui-ci, pourvu qu'elles répondent de façon sensible aux besoins de l'enfant.

15. Van IJzendorp, Sagi et Lambermon (1992) proposent plutôt le terme de modèle hiérarchique. La différence réside dans le fait que la monotropie correspond au fait que la mère est la personne importante et que les autres jouent un rôle très secondaire; tandis que dans le modèle hiérarchique, la mère est la personne la plus importante parmi d'autres personnes, mais ces dernières peuvent aussi agir comme base de sécurité lorsque la mère est absente.

2. L'ATTACHEMENT, LA SENSIBILITÉ DU DONNEUR DE SOIN ET LES SERVICES DE GARDE

Comme mentionné en début de chapitre, la présente section tente, à partir des données scientifiques obtenues notamment depuis les vingt dernières années, de faire la lumière sur les cinq interrogations suivantes : 1) Quels sont les effets de la fréquentation d'un SG sur l'établissement d'un attachement sécurisé mère-enfant ? 2) Comment les éducatrices peuvent-elles contribuer à maintenir ou à favoriser la continuité du lien d'attachement mère-enfant ? 3) L'enfant s'attache-t-il à l'éducatrice ? 4) Comment favoriser l'établissement d'un lien d'attachement sécurisé entre l'éducatrice et l'enfant ? 5) L'éducatrice peut-elle soutenir les enfants ayant des difficultés d'attachement ? Une recension systématique des écrits scientifiques rédigés entre 1990 et 2010 a été effectuée à partir des bases de données *ERIC*, *PsycInfo*, *PsycArticle*, *Proquest* afin de répondre à ces cinq questions en utilisant les mots clés « *daycare* » OR « *child care* » AND « *attachment* ».

2.1. Quels sont les effets de la fréquentation d'un SG sur l'établissement d'un attachement sécurisé mère-enfant chez les enfants de moins de trois ans ?

Les premières recherches portant sur les effets des séparations quotidiennes entre la mère¹⁶ et son enfant conséquentes à la fréquentation d'un SG se sont principalement inspirées des idées de Bowlby. La théorie postulait que ces séparations entravaient le développement d'une relation chaleureuse et de proximité en limitant les périodes de sensibilité maternelle, périodes conçues comme étant des moments pivots dans l'établissement de la confiance de l'enfant en sa mère comme figure de sécurité.

En 1988, Belsky et Rovine ont publié une étude portant sur les effets de la fréquentation d'un SG sur la qualité de la relation mère-enfant alors que l'enfant était âgé d'un an ($n = 491$ familles). Leurs résultats indiquent que les enfants qui fréquentent un SG plus de 20 heures par semaine dans leur première année de vie sont significativement plus à risque d'afficher un style d'attachement insécurisé, alors qu'ils seront âgés entre 12 et 18 mois, comparativement aux enfants qui ont passé moins de 10 heures par semaine dans un SG. Ces résultats sont

16. Il s'agissait alors principalement du lien avec la mère, compte tenu de l'époque où c'étaient encore les mères qui avaient l'unique responsabilité des enfants.

subséquentement corroborés par deux autres publications, soit celle de Clarke-Stewart (1989), menée auprès de 1 247 enfants et à partir de laquelle Lamb et Sternberg (1990) ont poursuivi les analyses, mais cette fois auprès d'un sous-échantillon regroupant 790 enfants. Ainsi, dans l'étude de Belsky et Rovine, 43 % des enfants qui ont été gardés avant l'âge d'un an à raison de plus de 20 heures par semaine sont classifiés comme étant attachés de façon insécurisée, 36 % le sont pour l'étude de Clarke-Stewart et 49 % pour celle de Lamb et Sternberg. Par ailleurs, pour le style d'attachement insécurisé des enfants ayant peu fréquenté les services de garde, les proportions sont respectivement de 26 %, 29 % et 27 %. Toutefois, les études subséquentes menées à ce sujet n'ont pu confirmer ces résultats¹⁷ (p. ex. les études de Egeland et Heister, 1995, ou de Roggman *et al.*, 1994).

Notons toutefois que la plupart des études publiées avant le milieu des années 1990 présentent des limites méthodologiques importantes soit parce que 1) leurs conclusions reposent sur de petits échantillons, 2) ces études n'ont pas pris en compte d'autres variables possiblement influentes, comme l'âge de l'enfant, le mode de garde utilisé, la qualité et l'intensité de la fréquentation, 3) ces études n'ont pas inclus des mesures reconnues de l'attachement maternel, en particulier le niveau de sensibilité maternelle, 4) certaines études étaient rétrospectives plutôt que prospectives, 5) certaines datent de l'époque où les mères restaient à la maison auprès de leurs enfants et, enfin, 6) certaines méta-analyses ont inclus un grand nombre d'études ayant de petits échantillons (Roggman *et al.*, 1994; Rutter et O'Connor, 1999).

En 1990, un groupe important de chercheurs américains (National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development – connue sous le nom de NICHD SECC) décident de mettre sur pied une vaste étude qui comblerait les lacunes méthodologiques des études antérieures et dont le but principal serait de mieux comprendre les effets sur le développement des enfants des soins qui leur sont donnés dans les trois premières années de leur vie. Les collectes de données se sont poursuivies jusqu'à ce que les jeunes atteignent 15 ans. L'échantillon comporte plus de 1 000 enfants américains provenant de 10 sites partout aux États-Unis. Puis une équipe de chercheurs en Israël (Haïfa Study of Early Child Care Study – HSECCS) ont adopté sensiblement le même devis de recherche. L'échantillon se

17. Les chercheurs postulent que l'une des explications plausibles des contradictions observées entre les résultats des études peut être liée au fait que les trois premières études portent sur des échantillons recrutés dans les années 1980. À cette époque, la société était encore peu favorable à un retour au travail des mères qui avaient des enfants de moins d'un an, ce qui serait par conséquent suffisant pour affirmer que les échantillons de 1980 étaient sociodémographiquement différents de ceux des années 1990 (NICHD, 1997).

compose de plus de 750 enfants qui ont également été suivis dans leurs premières années de vie. Ces deux études longitudinales sont, à ce jour, les plus importantes qui aient jamais été entreprises (Friedman et Boyle, 2008; Love *et al.*, 2003). La similitude de leurs devis de recherche permet la comparaison et le jumelage des bases de données, ce qui offre la possibilité de tenir compte des variations socioculturelles.

Jusqu'à maintenant, de nombreux articles ont été publiés à partir des données du NICHD SECC et du HSECCS. En particulier, quatre articles publiés par le NICHD et trois par les chercheurs du HSECCS s'intéressent de près aux liens entre les SG et l'attachement mère-enfant. Les résultats saillants de ces sept études, ainsi que d'autres études menées à plus petite échelle, sont présentés au tableau 3.1 et font l'objet de la section suivante.

Les faits saillants

En tout premier lieu, et conformément avec la théorie de l'attachement, les études présentées soulignent l'importance de la **sensibilité maternelle** dans l'établissement de la sécurité de l'attachement mère-enfant lorsque les enfants sont âgés de 15 mois et 36 mois (Friedman et Boyle, 2008; NICHD, 1997, 2001a, 2001b). Les enfants sont plus susceptibles d'être attachés de façon insécurisée lorsque le milieu de garde est de faible qualité **et que 1) la mère démontre peu de sensibilité, 2) l'enfant y passe plus de 10 heures par semaine ou 3) se retrouve dans plus d'un mode de garde par semaine** (NICHD, 1997). On parle alors d'un « **double risque** » (Belsky, 2006; NICHD, 1997). Ainsi, l'hypothèse avancée par Belsky (1986) est soutenue, à savoir que la fréquentation des SG est un facteur de risque pour les tout-petits, uniquement lorsque certaines conditions sont présentes (Friedman et Boyle, 2008). Les auteurs remarquent aussi que, lorsque la mère est moins sensible, les enfants gagnent à rester auprès d'elle, le nombre d'heures passées en garde non parentale diminuant alors les chances d'être attaché de façon sécurisée (NICHD, 1997). Ainsi, les SG ne pourraient pas à eux seuls compenser ou favoriser un attachement de type sécurisé.

Tableau 3.1
Recension des écrits portant sur les effets de la fréquentation d'un SG sur l'établissement d'un attachement sécurisé mère-enfant

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Aviezer, Sagi-Schwartz et Koren-Karie (2003)	758 (51% ♂)	6 et 12	Israël: Haifa Study of Early Child Care	SE ¹ Sensibilité maternelle (EAS ²)	Attachement sécurisé	Garde individuelle (74%) > Garde en installation (54%) => Relation entre sensibilité maternelle et attachement
					Attachement insécurisé	Garde individuelle et mère < Garde individuelle et mère moins sensible
					Attachement insécurisé à mère sensible	= Installation, attachement insécurisé à mère moins sensible
Howes et Hamilton (1992a)	106 (53 ♂)	12, 21, 36 et 48	Classe moyenne, caucasienne	SE QSA ³	Stabilité de l'attachement	Classification à 12 mois = Classification à 48 mois Plus de 20 h/sem. de garde à 36 mois < Moins de 20 h/sem. de garde à 36 mois
Étude 2					Attachement insécurisé à 12 mois	Entrée à 48 mois ou aucune garde > Entrée à 12 ou 36 mois
					Plus de 20 h/sem. de garde à 36 mois	Moins de 20 h/sem. de garde à 36 mois

1. SE = Situation étrangère (Ainsworth et al., 1978).

2. EAS = Emotional Availability Scales (Birigen, 1999; Birigen, Robinson et Emde, 1993).

3. QSA = Tri de carte (Q-Set de l'attachement; Waters et Deane, 1985).

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Love et al. (2003)			Haïfa, Sydney Family Development Project, évaluation du programme Head Start et NICHD	SE QSA Sensibilité maternelle (EAS) CBCL ⁴	Sécurité de l'attachement	<p>Nombre d'heures au SG ≠</p> <p>Rapport éduc.-enfants élevé < Rapport éduc.-enfants faible (NICHD et HAIFA)</p> <p>Qualité des soins maternels ⇒</p> <p>Troubles du comportement au SG ≠</p> <p>Type de SG (Sydney) ≠</p> <p>Qualité de garde (Head Start) ≠</p> <p>Quantité de garde (Head Start) ≠</p>
McKim et al. (1999)	120	15,9	Ottawa	QSA PIOU ⁵	Attachement sécurisé	<p>Stabilité du mode de garde (Sydney) > Mode de garde instable (Sydney)</p> <p>Enfant maison = Enfants SG</p> <p>+ Heures de garde x Mères moins sensibles < + Heures de garde x Mères sensibles</p> <p>SG x Tempérament difficile > Maison x Tempérament difficile</p> <p>Caractéristiques du SG seules ≠</p>

4. CBCL = *Child Behavior Checklist* – 2/3 ans (Achenbach, 1991).

5. PIOU = *Parent-Infant Observation Under Stress*, élaboré à partir des travaux de Ainsworth et al. (1978), Camras et al., (1992), Massie et Campbell (1983) et Pederson et al. (1990).

Tableau 3.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
NICHD (1997)	1 140 (582 ♂)	6 et 15	États-Unis	QSA SE Sensibilité maternelle (observation et HOME ⁶) ORCE ⁷	Attachement sécurisé Qualité du milieu, nombre d'heures, âge d'entrée Attachement insécurisé Qualité de milieu	> ≠ >
NICHD (1998)	1 041	24 et 36	États-Unis	SE à 15 mois Sensibilité maternelle (observation et HOME) ORCE CBCL	Attachement sécurisé Qualité SG Trouble du comportement 2 ans âge d'entrée + tard et + 1 mode de garde	> > > >

6. HOME = Home Observation of the Measurement of the Environment (Caldwell et Bradley, 1984).

7. ORCE = Observational Record of the Caregiving Environment (NICHD, 1996).

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
NICHHD (1999)	1 029 (527 ♂)	6, 15, 24 et 36	États-Unis	Sensibilité maternelle (observation et HOME) ORCE	Sensibilité maternelle	Qualité milieu de garde Enfant moins h/sem. garde > = + Revenu familial, mère + éducation et en couple Enfants genre féminin et de tempérament facile Mère – déprimée et – anxiété séparation
NICHHD (2001a)	1 140 (582 ♂)	15 et 36	États-Unis	SE SE modifiée ⁸ Sensibilité maternelle	Attachement sécurisé	Mère sensible > Mères moins sensibles combiné à SG qualité faible, +10 h/sem., ou + 1 mode de garde/semaine > ♂ en SG + 30 h/sem. ou filles en SG <10 h/sem.
					Temps de garde, âge d'entrée, changements dans modes de garde	≠
					Qualité des milieux de garde	≠

8. SE modifiée = Situation étrangère modifiée (Cassidy et al., 1992).

Tableau 3.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
					Sécurisé 15 mois ⇒ insécurisé 36 mois	> Insécurisé: > salaire familial, mères moins sensibles et moins éduquées
					Sécurisé: Intégrer milieu de garde avant 15 mois ou pas du tout	> Être une fille Intégrer le milieu de garde +10 h/sem. entre 16 et 36 mois
					insécurisé 15 mois ⇒ sécurisé 36 mois	>
NICHD (2001b)	1 140 582 ♂	15, 24, 36, 54	États-Unis	SE SE modifiée QSA Sensibilité maternelle	Attachement insécurisé	< Sensibilité maternelle moindre associée à qualité milieu de garde faible < Problèmes de comportements envers mère et éducatrice < Problèmes de socialisation < Temps passé en milieu de garde

Auteurs	N ^b re	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Sagi et al. (1994)	48 (26 ♂)	14-22	Israël	SE	Attachement sécurisé	Fréquent des kibboutzim de jour (80%) > Fréquent des kibboutzim de nuit (48%)
Sagi et al. (2002)	758 (51% ♂)	12	Haiifa Study of Early Child Care Study	SE	Attachement sécurisé	Mères sensibles > Mères moins sensibles
					Attachement insécurisé	Type installation (70%) > Autres types (54%)
						Rapport éduc.-enfants élevé > Rapport éduc.-enfants faible
Scher et Mayseless (2000)	98 (49% ♂)	12	Israël (juive) Faible risque 20 C 74 sécurisés 0 évitant 4 désorganisés	SE	Catégorie d'attachement	Anxiété de séparation maternelle, stress parental, niveau d'éducation, temps passé au travail et arrangements de garde ⇒
					Attachement ambivalent	Mères travaillent + 30 h/sem. (38%) > Mères travaillent - 30 h/sem. (11%)
						Garde en groupe (46%) > Garde par proche ou mère (18,6%)

Deuxièmement, les résultats obtenus par Sagi et ses collaborateurs (2002) révèlent que le **mode de garde** ainsi que le **rapport adulte-enfants**¹⁸ se sont avérés être des variables prédictives significatives de la sécurité de l'attachement. Les enfants qui fréquentent les SG en installation comparativement à ceux qui ne les fréquentent pas sont plus susceptibles d'être attachés de façon insécurisée à leur mère (les pourcentages d'enfants insécurisés sont respectivement de 54% en installation contre 70% pour tous les autres types de garde confondus). De même, les enfants qui se retrouvent dans un groupe où le rapport éducatrice-enfants est plus élevé auraient plus de probabilité de développer un attachement insécurisé. Le rapport optimal éducatrice-enfants a été fixé à 1 pour 3. Les enfants sont alors sécurisés dans une proportion de 72%, alors que, si le rapport est supérieur à 1 pour 3, le pourcentage d'enfants sécurisés diminue à 57%. Ici aussi, les auteurs remarquent qu'un faible niveau de sensibilité maternelle associé à un milieu de garde de moindre qualité augmente le risque d'être attaché de façon insécurisée.

Dans une autre étude menée auprès de la même population, Aviezer et ses collaborateurs (2003) observent que les taux d'attachement sécurisé observés en fonction d'un mode de garde individuel (soit par la mère, par un membre de la famille ou par une gardienne) sont comparables à ce qui est observé dans la population normale (74,1%), alors qu'ils sont plus faibles (53,6%) pour les enfants en installation.

Le troisième point en importance concerne la **qualité des milieux de garde**. On évalue la qualité d'un milieu de garde à partir de deux regroupements de variables (Bigras *et al.*, 2010). Un premier dit structurel comprend les facteurs qui sont généralement sous législation gouvernementale tels que le rapport éducatrice-enfants, la taille des groupes et la formation du personnel. Le second se réfère à tout ce qui a trait au processus et inclut des variables reliées à la programmation ainsi qu'aux interactions entre le personnel et les enfants. L'évaluation de la sensibilité des éducatrices fait partie de cette deuxième catégorie.

Des soins de garde de qualité influencent les parents ainsi que la relation mère-enfant. Des soins de qualité élevée sont associés à un plus grand engagement de la mère envers son enfant. Ainsi, les mères de faible revenu et qui utilisent des SG de qualité élevée sont plus positivement engagées envers leurs enfants que lorsqu'ils fréquentent un SG de faible qualité à l'âge de 6 mois (NICHD, 1997).

18. L'American Public Health Association and the American Academy of Pediatrics (1992) ont établi que le rapport éducatrice-enfants devait être de 1:3 de 6 à 15 mois, de 1:4 à 24 mois et de 1:7 à 36 mois, et le nombre d'enfants par groupe devrait-être de 6 pour les 6-15 mois, de 8 pour les 24 mois et de 14 pour les 36 mois.

Également, un milieu de garde de qualité élevée entraîne des effets positifs sur le développement de l'enfant et il est un facteur prédictif constant du comportement et du développement social et émotionnel des enfants (NICHD, 2001b). De même, Aviezer et Sagi-Schartz (2008) et Belsky (2009) rappellent que les études menées auprès de grands échantillons ont statué de façon non équivoque que la qualité des soins non maternels est critique pour le développement des enfants. Ils citent les études du HSECCS (Sagi *et al.*, 1994) et les publications de quatre équipes de recherches affiliées venant d'Australie, d'Israël, des Pays-Bas et des États-Unis (Love *et al.*, 2003). Dans ces études, la qualité des SG a été identifiée comme étant une variable qui modère la qualité de l'attachement. Par exemple, dans l'étude du *Haiifa* (Sagi *et al.*, 2002), la probabilité que l'enfant développe un style d'attachement insécurisé à sa mère augmente de façon significative lorsque la qualité des services diminue (rapport de 1 adulte pour 8 enfants). Enfin, Love et ses collaborateurs (2003) ont combiné deux échantillons (États-Unis et Israël; $n = 143$ et $n = 151$) pour étudier précisément les enfants qui fréquentent uniquement les services de garde. Leurs analyses indiquent aussi que la qualité du milieu devient un facteur important associé au type d'attachement des enfants.

En dernier lieu, il appert aussi que le **temps passé en milieu de garde** influe sur le développement des enfants (NICHD, 2001a), plus particulièrement lorsqu'il s'agit de garçons qui fréquentent un SG plus de 30 heures par semaine. Alors que chez les filles, l'inverse est observé: moins de 10 heures de fréquentation par semaine diminue leur chance d'être attachées de façon sécurisée. La seule hypothèse explicative avancée par les auteurs pour rendre compte de ce résultat surprenant est qu'il est plus facile pour les filles de s'identifier (donc de s'attacher) à leur éducatrice puisqu'elles sont du même genre.

Toutefois, plus le temps passé dans un SG augmente (± 20 h/sem. [temps partiel] comparativement à ± 40 h/sem. [temps plein]), et ceci indépendamment du type de SG utilisé, plus les enfants ont de probabilité de se retrouver classifiés comme ayant un style d'attachement insécurisé ambivalent résistant plutôt que sécurisé¹⁹ (Howes et Hamilton, 1992a; McKim *et al.*, 1999; NICHD, 1997). Les auteurs concluent que le nombre d'heures devient un facteur de risque supplémentaire lorsqu'il est associé à une sensibilité maternelle plus faible. Ces résultats ne sont toutefois pas corroborés par Sagi *et al.* (1994). Dans leur étude menée auprès de 48 enfants vivant dans des kibboutz, les auteurs suggèrent

19. Cette dernière association entre le nombre d'heures passé et la qualité relationnelle entre la mère et l'enfant cadre avec la théorie de l'attachement, dans laquelle l'aisance relationnelle entre la mère et l'enfant est dépendante du temps passé conjointement (Sroufe, 1988).

qu'un nombre minimal de contacts journaliers est suffisant pour qu'un enfant soit attaché de façon sécurisée à sa mère. Plus particulièrement, seulement 28 % des enfants placés en milieu de garde familial étaient attachés de façon insécurisée à leur mère même s'ils passaient plus de 40 heures semaines en groupe, mais avec un faible rapport adulte-enfants. De même, dans une autre étude portant sur les effets des kibboutz (Sagi-Schwartz et Aviezer, 1995), seulement 20 % des enfants affichaient un style d'attachement insécurisé (rapport adulte-enfants : 1:3). Ces enfants passaient également plus de 40 heures par semaine en groupe, mais dans un milieu dont la qualité était évaluée comme très bonne. Ainsi, pour ces deux études, le nombre d'heures passées en milieu de garde familial ne semble pas avoir d'effet lorsque les enfants fréquentent un milieu de très bonne qualité.

D'autre part, on constate que plus le nombre d'heures passées en garderie est élevé, moins les relations mère-enfant sont harmonieuses (Belsky, 2006; voir NICHD, 1997). Cette relation se maintient jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 4 ans et est également présente en première année du primaire (NICHD, 2003, 2004). On y constate un risque accru chez les enfants âgés de 24 et de 54 mois de manifester des problèmes de comportement externalisés (expression d'agressivité et de désobéissance plus élevée) rapportés par les éducatrices (NICHD, 1998), et ce, d'autant plus si les enfants ne reçoivent pas des soins attentionnés et sensibles. Ce risque est aussi rapporté à la fois par les mères et les éducatrices lorsque les enfants fréquentent la maternelle (NICHD, 2003). De surcroît, les enfants qui ont une mère évaluée comme étant moins sensible, qui proviennent de milieux socioéconomiques défavorisés ou dont la mère croit que son retour au travail sera bénéfique pour le développement de son enfant sont davantage susceptibles de développer un attachement insécurisé lorsqu'ils fréquentent les SG plus de 10 heures semaine, qu'ils sont âgés d'un an et que le milieu est de moins bonne qualité (NICHD, 1997). Aussi, les mères rapportent avoir plus de difficultés avec leur enfant si ce dernier a été gardé en groupe, alors qu'il avait moins d'un an. L'expérience de la vie de groupe ne serait toutefois plus significative lorsque l'enfant est plus âgé. Tous ces résultats sont cohérents avec la théorie de l'attachement, dans laquelle l'enfant qui ne peut bénéficier d'une personne suffisamment sensible à ces besoins adoptera des comportements témoignant de son inconfort et de sa frustration.

Enfin, notons que van IJzendoorn *et al.* (2003) ont refait certaines analyses en distinguant dans la garde non parentale les analyses extérieures à la famille (milieux de garde familiaux et installation) de celles incluant les membres de la famille (p. ex. par le père et les grands-parents). Leurs résultats indiquent que la quantité de temps passé en

garde non parentale augmente le risque d'afficher des problèmes de comportement uniquement lorsque l'enfant ne se fait pas garder par les membres de sa famille. En accord avec la théorie de l'attachement, on peut supposer que les membres de la famille sont les plus susceptibles d'afficher un haut niveau de sensibilité et, conséquemment, seraient plus en mesure de décoder les besoins de l'enfant et d'y répondre avec justesse. Toutefois, ces résultats ne sont plus significatifs lorsque l'enfant atteint la sixième année du primaire pour tous les modes de garde confondus. Seuls les enfants ayant fréquenté une installation auraient encore des troubles externalisés à cet âge (Belsky *et al.*, 2007).

Bref, la présente section souhaitait répondre à l'épineuse question des effets de la fréquentation d'un SG sur le développement des enfants âgés de 6 mois à 3 ans, en particulier sur l'attachement mère-enfant. Rappelons que plusieurs des résultats obtenus aux différentes études menées à grande échelle ne concordent pas et ne sont donc pas indépendants de la culture des sociétés examinées (Aviezer et Sagi-Schwartz, 2008; Belsky, 2009). Cette différence socioculturelle influe sur la généralisation possible des résultats obtenus à une étude (qu'elle soit nationale ou non) à d'autres populations; en particulier en ce qui a trait à la population enquêtée, soit l'échantillonnage des dyades (NICHD: exclusion des milieux socioéconomiques très défavorisés et à risque limitant le pourcentage d'attachement désorganisé chez les enfants comparativement à *Head Start*: principalement inclusion des milieux socioéconomiques très défavorisés et à risque), et à l'influence de la qualité des milieux de garde sur la sécurité du lien mère-enfant, qui, selon le milieu étudié, donne des résultats différents selon que les normes de qualité sont très élevées (sous-population israélienne, Australie) ou très faibles (*Haïfa*) (Love *et al.*, 2003). De plus, il faut se rappeler que les résultats les plus souvent cités sont uniquement issus du NICHD et du *Haïfa*. Enfin, l'instrumentation requise (entre autres, la passation et la cotation de la SE et du QSA ainsi que l'inclusion d'une panoplie de questionnaires permettant de tenir compte de l'ensemble des variables connues et potentielles influençant la qualité de l'attachement) et les devis longitudinaux font que très peu d'équipes de recherche ont les moyens financiers de soutenir de tels devis de recherche. C'est bien souvent le lot des études menées à plus petite échelle (échantillonnage, devis longitudinaux et instrumentation plus limités).

Toutefois, et de façon générale, les données indiquent que quatre caractéristiques influencent l'attachement parent-enfant lorsque ce dernier fréquente un SG. La première concerne les parents, soit leur sensibilité. Trois autres caractéristiques portent sur le milieu de garde, soit la qualité du SG fréquenté (environnement physique, qualité des soins et rapport éducatrice-enfants), le mode de garde et la stabilité de

ce mode de garde (nombre d'arrangements de garde au fil du temps) et l'âge d'entrée et l'intensité de l'expérience de garde (temps plein ou temps partiel). Enfin, des caractéristiques de l'enfant seraient aussi impliquées, comme son genre (garçon ou fille) (Belsky, 2006; NICHD, 2001b). Bref, selon ces études, la fréquentation d'un SG ne constitue ni un avantage ni un risque en lui-même quant à la probabilité de développer un style d'attachement sécurisé ou insécurisé envers la mère. Toutefois, un milieu de garde de faible qualité, un nombre élevé d'heures passées en milieu de garde et une mère évaluée comme insensible à son enfant sont trois variables qui, lorsqu'elles sont regroupées, augmentent la probabilité qu'un enfant développe un style d'attachement insécurisé durant les trois premières années de sa vie (NICHD, 1999).

2.2. Comment les éducatrices peuvent-elles contribuer à la sécurité du lien d'attachement mère-enfant?

Étant donné l'importance de la qualité des milieux de garde dans la sécurité de l'attachement mère-enfant, quelques auteurs ont cherché à identifier les pratiques éducatives des milieux de garde pouvant contribuer à favoriser un lien d'attachement mère-enfant sécurisé. Leurs résultats sont résumés au tableau 3.2.

Marty, Readdick et Walters (2005) soulignent la pertinence d'aider les parents à mettre en place un rituel de séparation et de retrouvailles tout en leur fournissant un environnement physique facilitant. Par exemple, offrir un espace suffisamment grand à l'entrée du SG leur permettant de s'asseoir en « intimité » avec leur enfant. Aussi, et surtout dans le cas d'enfants plus jeunes, permettre aux parents de venir les visiter et même de venir les nourrir ou donner le biberon à l'heure du midi renforcerait le lien d'attachement. Naturellement, les milieux de garde devraient encourager l'utilisation d'objets transitionnels comme les toutous, la couverture ou un objet personnel. Certains milieux créent une partie de leur environnement physique à partir d'objets venant de la maison de chacun des enfants. Par exemple, une bibliothèque, une table, une chaise, des cadres avec des photos de l'enfant avec sa famille, etc. Le but souhaité est que le milieu de garde se positionne comme étant en continuité avec la famille. Dans le même ordre d'idées, laisser les parents être les premiers observateurs des progrès de l'enfant évite bien des tensions (c.-à-d. éviter de dire « votre enfant a marché pour la première fois aujourd'hui » – laisser le parent vivre ce moment comme si cela était la première fois que cela se produisait).

Tableau 3.2
Recension des écrits portant sur ce que peuvent faire les éducatrices pour favoriser la sécurité du lien d'attachement mère-enfant

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Ahnert et al. (2004)	70 (34 →)	14,9	Classe moyenne 52 premiers-nés Allemagne	SE ¹	Attachement sécurisé	Mère passe + de temps à aider l'enfant à s'adapter au SG (entrée progressive). > Mère passe – de temps à aider l'enfant à s'adapter au SG (entrée progressive). Mère passe – d'heures au travail. > Mère passe + d'heures au travail.
Caldwell (2005)			Article professionnel		Attachement à la mère par rapport à l'attachement à l'éducatrice	Transition au SG ≠ Points centraux de désaccord entre les parents et l'éducatrice = Différence qualitative = Attachement mère principal Attachement éducatrice secondaire (ne doit pas prendre la place du parent). l'éducatrice développe une relation significative).

1. SE = Situation étrangère (Ainsworth et al., 1978).

Tableau 3.2 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Marty, Readdick et Walters (2005)			Article professionnel		Attachement parent-enfant	→ Aide rituel de séparation et retrouvailles
					Mettre en place un environnement facilitant.	→
					Permettre aux parents de visiter l'enfant.	→
					Encourager l'utilisation d'objets transitionnels.	→
					Laisser le parent être premier observateur des progrès de l'enfant.	→
					Prendre du temps pour parler avec les parents de l'enfant.	→

Caldwell (2005) rapporte qu'un des points centraux de désaccord entre les parents et l'éducatrice est qu'ils entrent en compétition pour l'affection et la loyauté de l'enfant ainsi que pour la contribution à son développement. L'auteure souligne toutefois qu'il doit y avoir une différence qualitative entre l'attachement mère-enfant et éducatrice-enfant, ce dernier se devant d'être un attachement secondaire. L'éducatrice ne doit pas prendre la place du parent, et le parent doit laisser à l'éducatrice une marge de manœuvre relationnelle afin qu'elle puisse développer une relation significative lui permettant de répondre avec plus de sensibilité et de justesse aux besoins affectifs de son enfant.

Prendre du temps quotidiennement pour parler avec les parents de leur enfant renforce cette continuité maison-milieu de garde (Coutu *et al.*, 2005; Coutu *et al.*, 2010; Marty *et al.*, 2005). Cette façon de faire est couramment employée en Italie (voir méthode Reggio Emilia; Edwards et Raikes, 2002, voir section 2.5) et implantée avec succès dans quelques milieux nord-américains tels qu'au Child and Family Research Center à l'Université du Nevada (Essa *et al.*, 1999) ou au Donald O. Clifton Child Development Center à Lincoln, au Nebraska (Raikes, 1996).

Ahnert *et al.* (2004), quant à eux, proposent l'entrée progressive comme facilitateur de l'attachement mère-enfant. Les résultats de leur étude indiquent que l'attachement demeure sécurisé, ou passe d'insécurisé à sécurisé, lorsque la mère investit plus de temps à aider l'enfant à s'adapter au SG. Ces auteurs notent également que l'attachement sécurisé émerge ou se maintient lorsque la mère, de retour à temps plein, travaille moins d'heures par semaine.

Bref, tous ces auteurs soulignent la nécessité de mettre en place diverses stratégies permettant de soutenir l'attachement mère-enfant en favorisant la continuité des soins entre la maison et le milieu de garde (l'instauration de rituels, la communication parents-éducatrice, l'entrée progressive, etc.). Toutes ces recommandations se retrouvent à la base de bon nombre de programmes éducatifs diffusés dans les SG des pays industrialisés (aux États-Unis, les programmes *Developmentally Appropriate Practices* du NAYEC, *High/Scope*, *Head Start* et au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, *Jouer c'est magique*, etc.) et sont donc véhiculées dans la formation initiale et continue des éducatrices. Par conséquent, ces pratiques constituent des indicateurs de niveau de qualité élevée, ce qui les amène à se retrouver aussi au cœur de divers instruments couramment utilisés pour mesurer la qualité des SG (voir Bigras *et al.*, 2010).

2.3. L'enfant s'attache-t-il à l'éducatrice²⁰ ?

L'une des questions pour laquelle la recherche a encore bien peu de réponses est l'évaluation de l'attachement éducatrice-enfant ainsi que ses effets sur le développement de l'enfant (voir tableau 3.3). Malgré des résultats qui établissent que l'enfant développe un lien d'attachement envers son éducatrice, les auteurs Howes et Spieker (2008) et van IJzendoorn *et al.* (1992) discutent de la difficulté à reconnaître les éducatrices comme figure d'attachement secondaire pour deux raisons particulières. D'abord, plusieurs enfants ne peuvent faire l'expérience de la disponibilité et de la continuité des soins tout au long de leur petite enfance, ayant à gérer la perte de leur éducatrice à la fin de chaque année. Ensuite, chez les enfants plus vieux (préscolaire), l'éducatrice serait plutôt identifiée comme étant la personne sur qui les enfants peuvent compter pour organiser leur environnement plutôt que celle qui les reconfortera. Enfin, d'autres études observent l'attachement éducatrice-enfant sous un angle de groupe et l'on parle alors de la sensibilité globale d'une éducatrice envers son groupe (NICHD, 1997) plutôt que de la sensibilité individu-individu (sensibilité dyadique), cette dernière étant difficile à établir et à mesurer étant donné que le nombre d'enfants par groupe limite le temps accordé à chacun. À ce sujet, Ahnert, Pinquart et Lamb (2006) rapportent que dans les milieux de garde où les enfants sont placés en groupe, la sensibilité au groupe en entier est un meilleur facteur de prédiction d'un attachement sécurisé que la sensibilité dyadique, puisque cette dernière est difficile à actualiser en contexte de groupe. Ces mêmes auteurs rapportent que le nombre d'enfants ainsi que le rapport éducatrice-enfants affectent la sensibilité dyadique, mais non la sensibilité reliée au groupe (Ahnert, Pinquart et Lamb, 2006).

20. L'utilisation du concept d'attachement dans le présent texte s'avère cohérent avec les concepts présents dans les écrits de cette recension. Toutefois, comme relevé dans la note 15, l'emploi du terme attachement pour se référer au lien affectif significatif s'établissant entre l'éducatrice et l'enfant ne fait pas l'unanimité.

Tableau 3.3

Recension des écrits portant sur l'attachement éducatrice-enfant

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Arneith, Pinquart et Lamb (2006)	2 867 (51,5 % ♂)	29,6	Méta-analyse	SE ¹ QSA ² Sensibilité de l'éducatrice	Attachement sécurisé	Éducatrice-enfant = Oui Éducatrice-enfant (42 %) < Mère-enfant (60,2 %) et père-enfant (66,2 %)
						→ Filles, jeunes enfants, milieux socioéconomiques favorisés et stabilité du milieu de garde
						Type milieu familial (59 %) > Type installation (40 %)
						Sensibilité au groupe entier > Sensibilité dyadique
						Proportion diminue au fil des années =
					Sensibilité dyadique	Nombre d'enfants et rapport éducatrice-enfants →
					Sensibilité au groupe	Nombre d'enfants et rapport éducatrice-enfants ≠

1. SE = Situation étrangère (Ainsworth et al., 1978).

2. QSA = Tri de carte (Q-Set de l'attachement; Waters et Deane, 1985).

Tableau 3.3 (suite)

Auteurs	N ^b re	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Ahnert et Lamb (2000)	70 (34 ♂)	14,9	Berlin-Est – pré/post-réunification (passage d'un curriculum axé sur l'environnement à axé sur interactions)	SE Sensibilité de l'éducatrice (échelles de Ainsworth) GRSCB ³	Attachement sécurisé Éducatrice-enfant	< Mère-enfant = Peu fréquent mère-enfant
Ahnert, Lamb et Seltenheim (2000)	40 (22 ♂)	12,2	Berlin-Est Préréunification (curriculum axé sur environnement et groupe)	SE Sensibilité de l'éducatrice (échelles de Ainsworth) GRSCB	Attachement sécurisé Éducatrice-enfant	< Mère-enfant > Mère-enfant
Cassiba, van IJzendoorn et D'Odorico (2000)	50 (58 % ♂)	25,8	Italie 54 % SG avant 12 mois	QSA QSA milieu de garde	Comportement de jeu Éducatrice-enfant	≠ Mère-enfant > Attachement mère

3. GRSCB = Global Rating Scale of Caregiver Behaviors (Amett, 1989).

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Goossens et van IJzendoorn (1990)	75 (38 ♂)	12, 14 et 17	Pays-Bas Famille biparentale 2 parents travaillent chacun plus de 15 h/sem.	SE Sensibilité maternelle et de l'éducatrice	Attachement insécurisé Attachement	= Mère-enfant ≠ Parent-enfant
Howes et Shivers (2006)	200 (53 % ♂)	35,4	QSA Observation interactions	Attachement sécurisé	10 % attachement sécurisé éducatrice-enfant → Compenser attachement insécurisé mère-enfant ou père-enfant	< Population
Howes et Spieker (2008)			Revue de la littérature	Attachement	Indépendant de l'attachement aux parents Sensibilité de l'éducatrice, expérience avec enfants ayant ou ayant eu difficultés d'attachement	= Différents antécédents →

Tableau 3.3 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Howes et Wishard Guerra (2009)	83 (39 ♂)	14, 24 et 36	Sous-échantillon de <i>Early Head Start Study</i> Mère avec héritage mexicain	QSA AIS ⁴ EAS ⁵	Attachement sécurisé	Éducatrice-enfant ≠ Mère-enfant Éducatrice-enfant 24 mois > Mère-enfant 24 mois
Pingault (2010)	47 (24 ♂)	37 (C1) 26 (C2)	Brésil	Observation	Comportements de proximité	Envers professionnels de garde >
					Comportements d'interactions et de contact	Gardiennage-enfant = Mère-enfant Durée éducatrice-enfant = Durée mère-enfant
						Fréquence éducatrice- enfant = Fréquence étranger- enfant

4. AIS = *Adult Involvement Scale* (Howes et Stewart, 1987).

5. EAS = *Emotional Availability Scales* (Birgen, 1999; Birgen, Robinson et Emde, 1993).

Mais que savons-nous sur les relations que les enfants tissent avec les personnes autres que leurs parents ? À ce jour, les recherches indiquent que les enfants bénéficient de la disponibilité de figures d'attachement substitutives en dehors des parents. En 1992, van IJzendoorn et ses collaborateurs ont introduit le paradoxe des multiples donneurs de soins afin d'explicitier la discordance entre le fait que l'enfant puisse s'attacher à différentes personnes, et ce, de façon tout aussi différente. Par exemple, les études menées par Howes *et al.*, (1988) indiquent qu'un attachement sécurisé avec une figure d'attachement professionnelle pourrait compenser pour un attachement insécurisé mère-enfant ; et que la qualité de l'attachement à la mère et à l'éducatrice prédisent l'adaptation sociale lorsque l'enfant a moins de 3 ans, mais qu'à partir du préscolaire, de même qu'à 9 et 14 ans, l'adaptation sociale serait en relation avec la sécurité de l'attachement à l'éducatrice. Ces données appuient la théorie selon laquelle, au fur et à mesure que l'enfant grandit et se détache de son ou ses parents, ses relations significatives s'organisent indépendamment les unes des autres et influent sur différents pans de son développement (Howes, Matheson et Hamilton, 1994). Rappelons ici les résultats de la méta-analyse de Ahnert et ses collaborateurs (2006) et de leurs autres publications (Ahnert *et al.*, 2004, Ahnert et Lamb, 2000 ; Ahnert, Lamb et Seltenheim, 2000) qui indiquent que les enfants développent bel et bien un attachement envers leur éducatrice. Toutefois, l'attachement sécurisé est plus fréquent entre l'enfant et ses parents (60,2 % [mères] et 66,2 % [père]) qu'entre l'enfant et son éducatrice (42 %). Aussi, les enfants sont plus susceptibles de s'attacher à leur éducatrice en milieu de garde familiale (59 %) qu'en installation (40 %) ²¹. Les auteurs notent également que la proportion d'enfants attachés à leur éducatrice de façon sécurisée de même que la concordance entre les styles d'attachement parent-enfant et éducatrice-enfant est plus élevée dans les études qui datent par rapport aux études plus récentes ²². Enfin, les filles ²³ (plus que les garçons), les jeunes enfants, les

-
21. L'une des raisons explicatives avancées par les auteurs est un biais au niveau de l'instrumentation, l'ASQ (qualité de l'attachement) et la SS (sécurité de l'attachement) n'évaluant pas tout à fait les mêmes construits. De plus, ils rapportent que tous les milieux de garde familiale ont été évalués à l'aide de l'ASQ – ce qui pourrait contribuer à surestimer le pourcentage d'enfants sécurisés dans ces milieux.
 22. Ahnert, Pinquart et Lamb (2006) proposent comme hypothèses explicatives des changements au sein des environnements de garde (centration sur les compétences cognitives plus qu'affectives) et un raffinement des instruments de mesure de la qualité des relations et de l'attachement.
 23. Leur hypothèse explicative : tout comme pour le NICHD (1997), les auteurs proposent que les éducatrices sont biaisées dans leur intervention puisqu'elles appartiennent au groupe des femmes.

enfants de milieux socioéconomiques favorisés et les enfants qui sont gardés depuis longtemps dans le même milieu sont plus susceptibles de s'attacher de façon sécurisée à leur éducatrice.

De même, dans un écrit synthèse portant sur la revue des études menées en ce domaine, Howes et Spieker (2008) indiquent qu'il y a très peu de recherches portant sur l'établissement de l'attachement éducatrice-enfant. On sait que l'enfant émet certains comportements qui favorisent le développement de la relation d'attachement envers sa mère; par exemple, pleurer, crier, rechercher le contact visuel et physique et suivre la mère où elle va dans la maison. On peut toutefois se demander si les enfants utilisent les mêmes comportements pour établir leur relation d'attachement avec leur éducatrice. Selon Howes et Oldhan (2001), la formation de l'attachement éducatrice-enfant se déroulerait selon les mêmes processus que pour la relation mère-enfant. Les auteurs observent en effet que les jeunes enfants nouvellement placés dans un SG dirigent leurs comportements d'attachement envers la personne responsable et, qu'avec le temps, ces comportements deviennent de plus en plus organisés. Raikes (1993) avait déjà observé une corrélation positive entre le temps passé par un enfant auprès de son éducatrice et la probabilité qu'il établisse avec elle un attachement sécurisé. De même, les données obtenues par Barnas et Cumming (1994) spécifient aussi que les éducatrices qui interviennent depuis trois mois auprès des mêmes enfants sont aussi plus efficaces lorsque vient le temps de les reconforter. Ainsi, des soins donnés avec sensibilité augmentent la probabilité que l'enfant s'attache à cette personne, que ce soit la mère, le père ou toute autre figure substitutive pouvant offrir les soins de façon sécurisée (Howes et Smith, 1995). Enfin, selon Ahnert et ses collaborateurs (2006), la sécurité de l'attachement entre l'enfant et son éducatrice en installation est prédite par des soins chaleureux et sensibles qui visent l'enfant lui-même (sensibilité dyadique), mais aussi son groupe de pairs (sensibilité au groupe). Naturellement, un rapport éducatrice-enfants bas ainsi qu'un nombre restreint d'enfants par groupe augmentent les chances que cela se produise (*American Public Health Association and the American Academy of Pediatrics*, 1992), comme déjà évoqué plus haut dans ce chapitre (voir p. 176, note 18).

Selon Howes et Spieker (2008), la relation parent-enfant et la relation éducatrice-enfant seraient indépendantes l'une de l'autre et auraient différents antécédents. Ainsi, un enfant peut être attaché de façon sécurisée à sa mère et insécurisé avec son éducatrice et vice-versa (bien que ce soit plus rare). Toutefois, le développement de la relation d'attachement avec l'éducatrice se déroulerait de façon similaire à celui de la relation avec les parents pour les enfants qui sont très jeunes et qui sont attachés de façon sécurisée à leur parent. En dernier lieu, la construction d'un attachement sécurisée avec une éducatrice serait

davantage tributaire des qualités personnelles de l'éducatrice telles que sa sensibilité et son expérience avec des enfants qui ont éprouvé ou qui éprouvent des difficultés d'attachement. Ce dernier point est l'objet de la section suivante.

2.4. Comment favoriser l'établissement d'un lien d'attachement sécurisé entre l'éducatrice et l'enfant ?

Un pan de la recherche a porté sur les facteurs influents pour le lien d'attachement entre l'enfant et son éducatrice (voir tableau 3.4). La plupart des études sont unanimes, la sensibilité de l'éducatrice envers les besoins des enfants est le facteur le plus important dans l'établissement d'un attachement sécurisé éducatrice-enfant (Ahnert et Lamb, 2000; Ahnert, Lamb et Seltenheim, 2000; Goossens et van IJzendoorn, 1990, Howes et Hamilton, 1992b; Howes et Wishard Guerra, 2009; Koren-Karie, Sagi-Schwartz et Egoz-Mizrachi, 2005; de Schipper, Tavecchio et van IJzendoorn, 2007).

La sensibilité des éducatrices serait fortement influencée par la taille du groupe (moins de six enfants par groupe) et le rapport éducatrice-enfants (idéalement de 1 pour 3) (Booth *et al.*, 2003; Clarke-Stewart, Allhusen et Clements, 1995; de Schipper, Riksen-Walraven et Guerts 2006; Elicker, Fortner-Wood et Noppe, 1999; Koren-Karie, Sagi-Schwartz et Egoz-Mizrachi, 2005). Ainsi, plus le groupe est de grande taille, moins l'attachement à l'éducatrice est susceptible d'être sécurisé. Aussi, l'attachement sécurisé serait plus fréquent dans les groupes d'âge homogènes que dans les groupes d'âge hétérogènes (Ahnert et Lamb, 2000; Pool, Bijleveld et Tavecchio, 2000) et lorsque l'éducatrice et l'enfant sont de la même ethnie (Howes et Shivers, 2006). De plus, et de façon générale, on remarque que les scores de la sécurité de l'attachement à l'éducatrice sont plus élevés en milieu familial qu'en installation (Booth *et al.*, 2003; Pierrehumbert *et al.*, 2002). De même, plus l'enfant passe de temps auprès de l'éducatrice, plus le parent évalue ce dernier comme étant attaché. Toutefois, selon Howes et Hamilton (1992b), il n'y aurait pas de relation entre la durée de temps passé auprès de l'éducatrice et les niveaux de sécurité. Ce serait en outre les cinq premiers mois en SG (peu importe l'âge d'entrée entre 1 et 36 mois) qui seraient les plus importants pour développer un lien d'attachement sécurisé (Beasley-Sullivan, 2010). Par exemple, les enfants qui changent d'éducatrice entre 18 et 24 mois obtiennent des scores de sécurité plus faibles, mais, après 30 mois, le changement d'éducatrice ne semble plus affecter l'attachement à l'éducatrice, qui demeure stable (Howes et Hamilton, 1992a). On remarque également que la qualité des épisodes de jeu éducatrice-enfant augmente entre 15 et 23 mois.

Tableau 3.4
Recension des écrits portant sur les facteurs qui influencent le lien d'attachement à l'éducatrice

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Ahnert et Lamb (2000)	70 (34 ♂)	14,9	Berlin-Est - pré/post réunification (passage de curriculum axé sur l'environnement à interactions)	SE ¹ Sensibilité de l'éducatrice (échelles de Ainsworth) GRSCB ²	Attachement sécurisé	→
					Empathie de l'éducatrice	
					Groupe d'âge homogène	> Groupe d'âge hétérogène
					Petits groupes d'âges hétérogènes	< Petits groupes d'âge homogène et grands groupe d'âges hétérogènes
					Avant réunification	< Après réunification
					Empathie/sensibilité de l'éducatrice	
					Avant réunification	< Après réunification
					Petits groupes d'âges hétérogènes	< Petits groupes d'âge homogène et grands groupe d'âges hétérogènes

1. SE = Situation étrangère (Ainsworth et al., 1978).

2. GRSCB = Global Rating Scale of Caregiver Behaviors (Amett, 1989).

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Ahnert, Lamb et Selteneheim (2000)	40 (22 ♂)	12,2	Berlin-Est Préunionification (curriculum axé sur Ainsworth)	SE Sensibilité de l'éducatrice (échelles de Ainsworth) GRSCB	Attachement + Empathique et sécurisé	+ Empathique et permissive > - Empathique et permissive
Beasley-Sullivan (2010)	154	1-36 mois	Californie	DECA-1/T ³	Attachement sécurisé	+ Temps auprès de l'éducatrice > - Temps auprès de l'éducatrice 5 premiers mois en SG (peu importe l'âge d'entrée entre 1 et 36 mois) →
Booth et al. (2003)	45 (42 % ♂)	24	NICHD SECC M = 37,5 h/sem. au SG	QSA ⁴ QSA modifié	Attachement sécurisé	Qualité des processus → Grande taille du groupe < Petite taille du groupe Type milieu familial > Type installation Éducatrice-enfant = Mère-enfant

3. DECA-1/T assessment tool = Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers (Powell, Mackrain et LeBuffe, 2007).

4. QSA = Tri de carte (Q-Set de l'attachement; Waters et Deane, 1985).

Tableau 3.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Clarke-Stewart, Allhusen et Clements (1995)			Chapitre de livre		Intervention de l'éducatrice	Éducation, formation, expérience, stabilité et consistance, engagement envers les enfants et genre. → Rapport éducatrice-enfants, taille du groupe, environnement physique, stabilité du personnel et programme éducatif. →
DeMulder et al. (2000)	94 (51 ♂)	35-58	Classe moyenne à supérieure)	QSA mère et éducatrice	Attachement sécurisé	Garçon × Éducatrice-enfant = Garçon × Mère-enfant
de Schipper et al. (2008)	64 SG 238 éduc.		Pays-Bas	Épisodes de jeu structurés ⁵ ORCE ⁶	Qualité des soins	Attitude positive et optimiste des éducatrices (+ de soutien, + respectueuses, donnent de meilleures directives, émettent moins de commentaires négatifs, affect plus positif). →

5. **Épisodes de jeu structuré** (Erickson, Sroufe et Egeland, 1985).

6. **ORCE** = *Observational Record of the Caregiving Environment* (NICHD, 1996).

Auteurs	N ^b re	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
De Schipper, 48 Tavecchio (50 % ♂) et Van IJzendoorn, (2007)		26-50	Pays-Bas Classe moyenne (basse et haute)	QSA ORCE	Attachement sécurisé	Fréquence des interactions positives → Garçons < Filles Tempérament difficile < Tempérament facile + Roulement de personnel < - Roulement personnel
de Schipper, 62 Riksen-services Waltaven garde et Geurts 237 (2007)			Pays-Bas	Sensibilité de l'éducatrice (échelles de Ainsworth) Épisodes de jeu structuré ORCE GRSCB	Qualité des soins	Éducatrices plus jeunes, plus de préoccupations liées à un travail qu'elles décrivent comme physiquement demandant et enfants plus jeunes. →
Elicker, Fortner- Wood et Noppe (1999)	41 (26 ♂)	14,8	SG en milieu familial	QSA	Attachement sécurisé	Interactions éducatrice-enfant (prédit par la taille du groupe, le nombre de mois que l'enfant est sous la garde de l'éducatrice, l'âge d'entrée). Statut socioéconomique familial → Qualité globale du SG (prédit par le statut socioéconomique familial). →

Tableau 3.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Gevers Deynott-Shaub et Riksen-Walraven (2008)	70 (39 ♂)	15 et 23	Pays-Bas % parents éduqués →	Épisodes de jeu structuré	Qualité des épisodes de jeu	Éducatrice-enfant 15 mois < Éducatrice-enfant 23 mois
					Qualité des interactions	Éducatrice-enfant 15 mois < Mère-enfant 15 mois (autonomie de l'enfant)
						Éducatrice-enfant 23 mois = Mère-enfant 23 mois
						Éducatrice-enfant 23 mois > Mère-enfant 23 mois (comportements de l'enfant)
					Sentiments négatifs de l'enfant	Envers éducatrice < Envers parent
Goossens et van IJzendoorn (1990)	75 (38 ♂)	12, 14 et 17	Pays-Bas Famille 2 parents travaillent chacun plus de 15 h/sem.	SE Sensibilité de l'éducatrice (échelles de Ainsworth)	Attachement sécurisé	+ Temps au SG x Éducatrice sensible →

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Howes et Wishard Guerra (2009)	83 (39 ♂)	14, 24 et 36	Sous-échantillon de <i>Early Head Start Study</i>	QSA AIS ⁷ EAS ⁸	Attachement	Éducatrice répond adéquatement aux signaux de l'enfant. > Éducatrice répond moins adéquatement aux signaux de l'enfant. Enfant affecté + négatif < Enfant affecté – négatif
Howes et Hamilton (1992a) Étude 1	72 (40 ♂)	18, 24, 30 et 36	2/3 classe moyenne 1/3 classe ouvrière	QSA	Sécurité de l'attachement	Changement d'éducatrice entre 18 et 24 mois < Pas changement d'éducatrice entre 18 et 24 mois Nombre de changements d'éducatrice ≠ Changement d'éducatrice après 30 mois ≠
Howes et Hamilton (1992a) Étude 2	106 (53 ♂)	12, 21, 36 et 48	Classe moyenne, caucasienne	SE QSA	Attachement sécurisé	Garde depuis première année de vie et stabilité attachement > Garde depuis 36 mois et stabilité attachement Plus de 20 h/sem. première année de vie > Plus de 20 h/sem. x Entrée x Entrée 36 mois

7. AIS = *Adult Involvement Scale* (Howes et Stewart, 1987).8. EAS = *Emotional Availability Scales* (Birigen, 1999; Birigen, Robinson et Emde, 1993).

Tableau 3.4 (suite)

Auteurs	N ^b re	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Howes et Hamilton (1992b)	441			QSA	Attachement sécurisé	Éducatrice-enfant < Mère-enfant Durée de temps auprès éducatrice ≠ Éducatrice plus impliquée et moins dure →
Howes et Shivers (2006)	200 (53 % ♂)	35,4		QSA Observations interactions	Attachement sécurisé	Dyade éducatrice-enfant de même ethnicité > Pas d'interactions éducatrice-enfant conflictuelles à l'entrée > Interactions éducatrice-enfant conflictuelles à l'entrée
Koren-Karie, Sagi-Schwartz et Egoz-Mizrachi (2005)	151	3-18	Israël Sous-échantillon du Haifa Study of Early Care	SE Observation stratégies soins ⁹	Attachement sécurisé Attachement insécurisé	Sécurisé (61 %) > Insécurisé (39 %) → Rapport éducatrice-enfants élevé, trop d'enfants par groupe, formation professionnelle inadéquate et attention minimale aux besoins émotionnels des enfants.

9. Observations des stratégies de soins (Koren-Karie, Sagi-Schwartz et Egoz-Mizrachi, 2005).

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
NICHD (2001a)	1140 (582 ♂)	15 et 36	États-Unis	SE SE modifiée ¹⁰ Sensibilité maternelle	Attachement Variable du SG + Quantité x Mère moins sensible + Quantité x Mère sensible ambivalent	≠ >
				Changement sûr à insécure	Entrée entre 15 et 35 mois x 10 h/sem.	→
					Statut socioéconomique élevé	→
NICHD (1996)	576	6	États-Unis	ORCE HOME ¹¹	Comportements positifs de soins Petits groupes, rapport éducatrice-enfants faible, attitudes éducatives démocratiques (liées à un plus haut niveau formation), milieu propre et sécuritaire et environnement stimulant	→
					Type de garde	≠
					Sensibilité de l'éducatrice	>
					Rapport éducatrice-enfants faible (1:1)	Rapport éducatrice-enfants élevé (1:4)

10. SE modifiée = Situation étrangère modifiée (Cassidy et al., 1992).

11. HOME (Caldwell et Bradley, 1984).

Tableau 3.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Pierre-humbert et al. (2002)	106 (47 ♂)	24 et 36	50 % d'enfants en SG (dont 67 % en milieu familial)	ASCT ¹²	Attachement sécurisé	Type installation > Type milieu familial
Pool, Bijleveld et Tavecchio (2000)	45 (24 ♂)	46,7	Pays-Bas	QSA	Attachement	Représentations de l'éducatrice (qualité) → Groupes d'âges hétérogènes = Groupes d'âge homogène
Tran et Weinraub (2006)	419 (217 ♂)	1, 6 et 15	NICHD SECC HOME	SE HOME Épisodes de jeu structuré	Attachement 15 mois	Groupes d'âges hétérogènes ou homogènes = Enfants ayant changé de SG Qualité, stabilité ou multiplicité de garde ≠ Stabilité/multiplicité x Qualité ou stabilité/multiplicité x Sensibilité de la mère ≠

12. ASCT = Attachment Story Completion Task (ASCT; Bretherton et al., 1990).

À 15 mois, la qualité des interactions éducatrice-enfant est significativement plus faible que la qualité de celles observées entre la mère et son enfant, particulièrement en ce qui a trait au soutien offert et au respect de l'autonomie de l'enfant. Toutefois, à partir de 23 mois, la qualité des interactions éducatrice-enfant n'est plus significativement différente de celle de la relation mère-enfant et, sur certains points (en fonction des comportements de l'enfant), dépasse même celle établie avec la mère (Gevers Deynott-Shaub et Riksen-Walraven, 2008).

Enfin, certains soulignent que la formation professionnelle (Koren-Karie, Sagi-Schwartz et Egoz-Mizrachi, 2005), la stabilité du personnel (Clarke-Stewart *et al.*, 1995) et la qualité du programme éducatif (Clarke-Stewart *et al.*, 1995) seraient d'autres variables qui permettraient d'augmenter la qualité des soins offerts par les éducatrices aux enfants. De Schipper, Riksen-Walraven et Geurts (2007) rapportent que les soins de moins bonne qualité sont donnés par les éducatrices moins âgées, à des enfants plus jeunes. Dans leur étude, le soutien offert par les pairs et les superviseurs aux éducatrices ne contribuerait pas à augmenter la probabilité d'un attachement sécurisé comme le ferait le soutien du conjoint pour la mère. De même, et contre toute attente, l'humeur générale des éducatrices ne semble pas influencer la qualité des soins qu'elles offrent aux enfants plus que ne le feraient d'autres facteurs. Par opposition, il a été démontré que l'humeur dépressive et la dépression chez les mères sont un facteur important diminuant la qualité des soins et, par conséquent, augmentant le risque d'un attachement insécurisé. Les auteurs remarquent que, même si les éducatrices prennent soin des enfants, leur niveau d'engagement personnel et émotif est différent de celui des parents. Les auteurs concluent que les facteurs qui déterminent la qualité des soins des éducatrices (principalement en installation) ne semblent pas être les mêmes que ceux des parents et, de ce fait, questionnent la nature même de la relation d'attachement éducatrice-enfant, puisque celle-ci semble être davantage ou fortement influencée par des variables « professionnelles » reliées au milieu de travail (charge physique, ergonomie du milieu, salaire) plutôt que socioémotionnelles, comme c'est le cas pour la relation d'attachement parent-enfant (de Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2007). Cette interrogation rejoint celles de Howes et Spieker (2008) et van IJzendoorn *et al.* (1992), à savoir s'il est juste de parler d'attachement entre un enfant et une éducatrice²⁴ (voir section 2.3 du présent chapitre). Ces données nous indiquent qu'outre la sensibilité de l'éducatrice aux besoins des enfants, des variables de nature organisationnelle telles que la formation, la stabilité du personnel,

24. À cet effet, Brio a adopté la terminologie de « liens significants » plutôt que d'attachement pour qualifier la relation éducatrice-enfant.

l'ergonomie du milieu, etc., sont à considérer dans la qualité des soins offerts aux enfants, du moins pour les éducatrices travaillant en CPE ou en installation.

Bref, les données recueillies jusqu'à maintenant nous renseignent encore bien peu sur la nature et les déterminants de la relation d'attachement entre un enfant et son éducatrice et questionnent l'utilisation des outils d'évaluation de la qualité de l'attachement mère-enfant (SE et QSA) pour évaluer la relation d'attachement éducatrice-enfant. En effet, les outils validés auprès des mères (situation dyadique) reflètent possiblement moins les réalités propres aux éducatrices qui, d'une part, ne sont pas inscrites dans la lignée filiative et, d'autre part, exercent un métier dans lequel les tâches (prendre soin d'un groupe d'enfants, favoriser l'apprentissage d'un programme éducatif) et les conditions de travail (vacances, pauses, congés de maladie, etc.) sont différentes de celles des parents. Ces particularités d'ordre conceptuel (validité attachement éducatrice-enfant) et méthodologique (adéquation de l'instrumentation) doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats obtenus jusqu'à ce jour et considérées dans d'éventuels devis de recherche.

2.5. L'éducatrice peut-elle soutenir les enfants ayant des difficultés d'attachement?

Les résultats de recherches présentés dans cette section se retrouvent au tableau 3.5. Les auteurs s'entendent pour admettre que les enfants forment des relations d'attachement autres que celles parent(s)-enfant (Goossens et van IJzendoorn, 1990) et que ces relations peuvent être sécurisées ou insécurisées, tout comme celles établies avec les parents. De façon générale, on estime qu'aux États-Unis, un peu moins de la moitié des enfants forment des relations sécurisées avec leurs éducatrices (Howes et Smith, 1995; Kontos *et al.*, 1994). Cette donnée contraste avec celle obtenue de la relation mère-enfant, où le pourcentage varierait plutôt entre 60% et 65% (van IJzendoorn et Kroonenberg, 1988; van IJzendoorn *et al.*, 1999). Les études actuelles révèlent que plus une éducatrice est évaluée comme étant sensible aux besoins des enfants dont elle s'occupe et plus elle interagit de façon positive avec eux, plus grandes seront les probabilités que l'enfant soit évalué comme ayant une relation sécurisée avec son éducatrice (Goossens et van IJzendoorn, 1990; Howes et Hamilton, 1992b; Howes et Smith, 1995, Kontos *et al.*, 1994).

Tableau 3.5

Recension des écrits portant sur les stratégies à mettre en place afin de favoriser une modification d'un style d'attachement insécurisé vers un style d'attachement sécurisé éducatrice-enfant

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Howes, Galinsky et Kontos (1998)	162		Milieu familial, installation et groupe témoin	QSA ¹ AIS ²	Changement de catégorie d'attachement	<p>Gruppe témoin < Groupes expérimentaux³</p> <p>Installation ou milieu familial groupe expérimental = Enfants restés ou devenus sécurisés.</p> <p>Éducatrice augmente sensibilité et diminue détachement. = Enfants devenus sécurisés.</p> <p>Éducatrice diminue sensibilité et augmente détachement. = Enfants restés ou devenus insécurisés.</p> <p>Intervention →</p>
Howes, Shivers et Ritchie (2004)	70 (35♂) 28 éduc.		Programme de recherche ⁴	QSA AIS	Changement attachement éducatrice-enfant	<p>Collaboration chercheurs-éducatrices →</p> <p>Éducatrices qui se sont montrées les plus engagées dans le processus. > Éducatrices qui se sont montrées moins engagées dans le processus.</p>

1. QSA = Tri de carte (Q-Set de l'attachement; Waters et Deane, 1985).

2. AIS = Adult Involvement Scale (Howes et Stewart, 1987).

3. Groupes expérimentaux – étude 2 : 17 enfants sont devenus sécurisés contre 9 qui sont devenus insécurisés; étude 3 : 21 enfants sont devenus sécurisés et 3, insécurisés.

4. Programme de recherche qui permet aux éducatrices de discuter et de réfléchir sur leurs pratiques.

Tableau 3.5 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Échantillon	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Howes et Smith (1995)	1 379 dyades éduc.-enfant (697 ♂)	ECERS = 4,25	QSA AIS	Qualité des soins de l'éducatrice	Installation: âge et sexe des enfants et revenu familial.	> Installation x Attachement évitant ou difficile
					Installation x Attachement sécurisé	> Installation x Attachement évitant
					Soins directs	> Installation x Attachement sécurisé ou difficile
Kontos, Howes et Galinsky (1996)	242 éduc.	États-Unis (CA, NC et TX) Éval. programme	AIS GRSCB ⁵	Milieu familial x Attachement évitant	> Milieu familial x Attachement sécurisé	
				Soins élaborés	> Installation x Attachement sécurisé	
				Milieu familial x Attachement sécurisé	> Milieu familial x Attachement difficile ou évitant.	
Kontos, Howes et Galinsky (1996)	242 éduc.	États-Unis (CA, NC et TX) Éval. programme	AIS GRSCB ⁵	Qualité globale	Intervention	> Témoin
				Qualité relationnelle	Intervention	= Témoin

5. GRSCB = Global Rating Scale of Caregiver Behaviors (Amett, 1989).

Howes et Smith (1995) ont observé 1 379 dyades éducatrice-enfant en installation (72 %) et en milieu familial (28 %). Les auteurs ont remarqué que les comportements de soins des éducatrices varient selon le profil d'attachement de l'enfant. Les données suggèrent que les enfants sécurisés sont ceux qui bénéficient des meilleurs soins, contrairement aux enfants des profils évitant et difficile²⁵, qui ne recevraient pas les soins appropriés leur permettant d'augmenter le sentiment de sécurité avec leur éducatrice.

Est-il alors possible de penser qu'une intervention conçue pour augmenter la sensibilité et la sécurité de la relation des enfants envers les éducatrices pourrait avoir un effet bénéfique sur la sécurité du lien éducatrice-enfant ? Il n'existerait à ce jour que deux études portant sur l'évaluation des effets d'un tel programme impliquant directement des éducatrices (Howes, Galinsky et Kontos, 1998; Howes, Shivers et Ritchie, 2004).

Le programme d'intervention développé par Howes et ses collaborateurs (1998) s'inspire des recommandations des meilleures pratiques visant à favoriser un attachement mère-enfant sécurisé, à savoir une intervention de courte durée qui vise la modification des comportements maternels de sensibilité (par opposition aux modifications des représentations mentales²⁶) en ciblant une prise de conscience des comportements, une interprétation juste des comportements et en aidant l'éducatrice à trouver des moyens de répondre de façon rapide et chaleureuse aux besoins des enfants (Bakermmans-Kranenburg, van IJzendoorn et Juffer, 2008; Dozier *et al.*, 2002; Dunst et Kassow, 2008; van IJzendoorn, Juffer et Duyvesteyn, 1995). Le programme, qui varie selon le milieu dans lequel il a été appliqué, comprend entre 15 et 25 heures de formation par année. Il se donne en groupe de 15 à 25 éducatrices qui se rencontrent trois à quatre fois par année. Les thèmes abordés sont variés, par exemple, la santé, la sécurité, la nutrition, les activités de développement selon l'âge des enfants, les enfants aux besoins spéciaux, etc. (Kontos, Howes et Galinsky, 1996). Les données obtenues par Howes

-
25. Howes et Smith (1995) ont fait une analyse de classe sur les données issues du *Q-Set*. Trois profils ont été identifiés, soit le profil sécurisé (peu d'évitement, sentiment de sécurité élevé et comportements de recherche de réconfort), le profil évitant (haut niveau d'évitement, sentiment de sécurité faible et peu de comportements de recherche de réconfort) et le profil difficile (peu d'évitement et difficulté à négocier). Les auteurs précisent que le profil difficile est conceptuellement identique au profil ambivalent.
 26. La modification des comportements maternels englobe toutes les interventions qui visent directement à augmenter la sensibilité maternelle, ce qui devrait pouvoir s'observer directement, donc par le biais des comportements. Par opposition, les approches qui se centrent sur la modification des représentations internes visent à modifier la façon qu'a la personne de se relier aux autres et à elle-même. On y travaille généralement les pertes, les deuils et les relations traumatiques aux parents.

et ses collaborateurs (1998) indiquent que, contrairement aux éducatrices qui n'ont pas participé au programme, les éducatrices en SG en milieu familial et en installation qui ont participé au programme accroissent leur niveau de sensibilité, ce qui entraîne des modifications dans le style d'attachement des enfants (passage d'un style insécurisé à sécurisé). Les auteurs concluent que l'intervention proposée semble amorcer des changements positifs chez les éducatrices qui ont la capacité d'être sensibles aux enfants. Toutefois, pour un petit nombre d'éducatrices, la participation au programme semble plutôt diminuer la qualité des soins offerts aux enfants. Les auteurs ne statuent pas sur les raisons qui font qu'une éducatrice plus qu'une autre change ses stratégies de soin. Ils questionnent par contre la pertinence d'interroger l'éducatrice sur son propre style d'attachement avant d'entamer quelque formation que ce soit visant une augmentation de sa sensibilité envers les enfants.

Par la suite, Howes et ses collaborateurs ont mis en place en 2004 un partenariat recherche-intervention entre le milieu universitaire et les milieux de garde visant à augmenter la qualité des relations éducatrice-enfant. Le programme inclut du temps de présence dans le milieu par le personnel de recherche, des groupes de discussion et des sessions de supervision. Les résultats indiquent que les éducatrices les plus engagées dans le processus de formation sont celles qui ont connu les plus grands changements au niveau du climat du groupe, de la complexité des jeux entre les pairs, de la capacité à répondre aux besoins de l'enfant, ainsi que de la qualité de la relation éducatrice-enfant. Les chercheurs rapportent toutefois que les éducatrices étaient plus sujettes à participer si elles détenaient un diplôme universitaire. Ces dernières seraient plus en mesure de comprendre la dynamique créée avec les enfants en termes de relations plutôt que de comportements, ce qui influe sur la sensibilité et la qualité relationnelle. Enfin, les auteurs rapportent que plus du tiers des éducatrices ont activement résisté au processus d'intervention. Ici encore, on peut se questionner sur le lien entre le style d'attachement de l'éducatrice et sa capacité à maintenir ou modifier positivement ses stratégies de soins²⁷. À ce sujet, une étude menée par Duchesne, Dubois-Comtois et Moss (2007), portant sur les effets d'un programme d'intervention destiné aux parents d'accueil, révèle que les styles d'attachement parentaux sont identifiés comme étant une variable modératrice de l'évaluation des effets du programme. De façon plus précise, les effets du programme sont optimaux pour les

27. Les auteurs avancent également d'autres hypothèses, à savoir que les éducatrices avec un diplôme ont peut-être été moins intimidées par le personnel de recherche, ont été plus réceptives à apprendre (dû à des habiletés personnelles présentes avant la formation) et sont davantage formées à réfléchir (mentaliser) sur leurs pratiques, ce qui est l'une des bases du programme.

parents évalués attachés de façon sécurisée et néfastes pour les parents au style d'attachement non résolu²⁸, chez lesquels les auteurs observent une diminution de la sensibilité parentale.

Ce point de vue est partagé par d'autres auteurs (Honig, 2002; Kennedy et Kennedy, 2004) qui soulignent que l'éducatrice doit être au faite de son propre modèle d'attachement et doit avoir travaillé sur ses propres difficultés relationnelles afin d'augmenter son niveau de sécurité. Ainsi, ces auteurs postulent que les éducatrices, par leur style d'attachement, favorisent ou non certains types de comportements qui traduisent leurs sentiments et leurs attentes quant aux interactions qu'elles souhaitent établir avec les enfants. Ainsi, dans un premier temps, il s'avère important de comprendre son propre style d'attachement, ceux des enfants et les interactions relationnelles qui s'ensuivront. Pour ce faire, l'éducatrice doit être capable de prendre une juste distance émotionnelle qui lui permettra de faire le point sur elle-même et sur la relation éducatrice-enfant afin de mieux répondre aux comportements difficiles des enfants qui sont sous sa responsabilité (Honig, 2002).

On pourrait se demander quelles sont les caractéristiques des éducatrices permettant de composer adéquatement avec les enfants qui affichent des comportements difficiles en raison d'un style d'attachement insécurisé (évitant, ambivalent ou désorganisé). Selon Howes et Spieker (2008), il n'existerait aucune étude à ce jour permettant de répondre directement à cette question. Bien que Pierrehumbert et ses collaborateurs (2002) rapportent que les représentations intégrées et nuancées de soi et d'autrui de l'éducatrice affectent légèrement l'attachement sécurisé de l'enfant, l'étude menée (la seule sur ce sujet) par Constantino et Olesh (1999) auprès de 31 éducatrices indique que, d'une part, les comportements de soins des éducatrices observés ne sont pas corrélés avec le style d'attachement de l'enfant et que, d'autre part, 10 des 13 enfants montrant des troubles du comportement à un niveau clinique ont été sous la garde d'éducatrices dont le style d'attachement est sécurisé tel qu'il est évalué par le EAA, pour une période moyenne de 14 mois (George *et al.*, 1984, 1985, 1996). Ainsi, les éducatrices qui ont un style d'attachement sécurisé ne seraient pas plus efficaces pour protéger les enfants contre l'apparition de troubles du comportement. Toutefois, d'autres études qui portent sur les styles d'attachement des parents adoptifs ou d'accueil indiquent que les parents qui ont un style

28. Chez les adultes, on retrouve les quatre styles d'attachement suivant: sécurisé, résistant, ambivalent et non résolu. Ce dernier est l'équivalent adulte du style d'attachement désorganisé observé chez l'enfant.

d'attachement sécurisé ont plus de chances d'influencer positivement le style d'attachement de l'enfant (Dozier et Rutter, 2008; Dozier *et al.*, 2001; Zeanah et Smyke, 2005).

Outre l'implantation de programmes, certains auteurs ont toutefois proposé des pratiques permettant de favoriser un lien d'attachement sécurisé éducatrice-enfant peu importe le style d'attachement des enfants (c'est-à-dire qu'il soit sécurisé ou insécurisé). Le lecteur remarquera que plusieurs de ces pratiques sont similaires à celles proposées pour favoriser un attachement sécurisé parent-enfant. Par exemple, favoriser une entrée progressive en garderie et des visites en cours de journée, accepter les objets transitionnels d'attachement et prendre le temps d'établir une continuité culturelle entre le milieu familial et le milieu de garde (Bowlby, 2007; Ebbeck et Yim, 2009) faciliteraient l'établissement d'une relation sécurisée. Pour sa part, Bowlby (2007) rajoute que l'entrée en SG ne devrait pas se faire avant que l'enfant ait neuf mois, que ce dernier ne devrait fréquenter le SG qu'à temps partiel jusqu'à 18 mois et que l'entrée progressive devrait se dérouler en présence de la figure d'attachement primaire lors des premières semaines, ceci dans le but de permettre la consolidation du lien d'attachement principal de l'enfant.

Honig (2002) et le Gowrie Adelaide Child Center (2001) proposent certaines stratégies pour solidifier l'attachement à l'éducatrice comme 1) créer un climat émotionnel stable qui prend racine dans les soins de base donnés aux enfants par la même personne; par exemple, changements de couches, repas et préparation à la sieste par la même personne; 2) rendre le milieu physique prévisible (routines) et chaleureux (oreillers, couvertures, chaise berçante, coin lecture ou de repos); 3) assurer la capacité de l'éducatrice de répondre aux signaux non verbaux de l'enfant; 4) promouvoir l'utilisation de livres pour aider les enfants à gérer leurs émotions (bibliothérapie); 5) enseigner les habiletés de base de socialisation auprès des pairs; et 6) favoriser les routines et soutenir les pratiques qui favorisent l'estime de soi. Soulignons à nouveau que les recommandations de pratiques mentionnées précédemment (Bowlby, 2007; Ebbeck et Yim, 2009; Gowrie Adelaide Child Center, 2001; Honig, 2002) se retrouvent généralement dans les contenus des formations initiales et continues offertes aux éducatrices et constituent par conséquent des indicateurs retrouvés dans les instruments de mesure de la qualité couramment utilisés en SG.

Enfin, rappelons qu'Edwards et Raikes (2002) soulignent que certaines installations comme le Child and Family Research Center à l'Université du Nevada (Essa *et al.*, 1999) ou le Donald O. Clifton Child Development Center à Lincoln, au Nebraska (Raikes, 1996) ont adopté des pratiques qui promeuvent la sécurité de l'attachement éducatrice-enfant. Tous ces programmes ont en commun une éducatrice attitrée

pour un enfant et un groupe d'enfants qui ont une éducatrice qualifiée et sensible (éducatrice principale). En effet, pour faciliter l'établissement d'un attachement sécurisé éducatrice-enfant, les enfants ont besoin **de continuité dans les soins** (c.-à-d. peu de changements de donneurs de soin et de l'environnement) (Raikes, 1993). Ainsi, les éducatrices suivent les enfants sur une longue période de temps et restent avec le même groupe d'enfants lorsqu'ils sont nourrissons et trotteurs. De plus, il y a assignation d'une éducatrice secondaire (toujours la même) pour les pauses, les changements, les vacances, etc. Le rapport éducatrice-enfants est petit et le nombre d'enfants par groupe est limité. Le local n'est ni trop petit ni trop grand. Les pratiques visent à favoriser la collaboration parent-éducatrice en soutenant les relations parents-enfants ainsi que les relations entre les pairs. Chaque enfant a son portfolio d'activités qui permet la personnalisation et le suivi avec les parents. La planification d'activités est ancrée dans la famille et la culture. On accorde un grand soutien aux émotions. Chaque local d'enfants contient des objets qui viennent de la maison. De surcroît, ces milieux offrent un programme et une organisation physique de l'environnement aidant aux transitions (départs, arrivées), où le respect du temps émotif est plus important que celui du temps chronologique.

Tous ces écrits, bien que fort pertinents, ne s'attardent malheureusement pas aux difficultés qu'éprouvent les enfants qui démontrent un style d'attachement désorganisé. Déjà, certains écrits scientifiques indiquent qu'il est plus bénéfique que les enfants au style d'attachement insécurisé (et, par extension, au style d'attachement désorganisé) demeurent auprès de leur(s) parent(s) (NICHHD, 1997). Toutefois, plusieurs de ces enfants fréquentent les services de garde. Il faut se rappeler qu'on les reconnaît à leurs difficultés relationnelles importantes se traduisant par une difficulté à accepter les règles, par une recherche de contrôle, par une incapacité plus ou moins prononcée à réguler leurs émotions et, surtout, par une crainte de faire confiance à l'adulte et, conséquemment, à s'en servir comme base de sécurité dans les moments plus difficiles.

À notre connaissance, il n'existe aucun écrit portant spécifiquement sur les méthodes d'aide qui pourraient être mises en place par les éducatrices ayant dans leur groupe un ou des enfants au style d'attachement désorganisé. Les lecteurs intéressés doivent se tourner vers une documentation portant principalement sur les méthodes d'intervention destinées aux parents qui ont des enfants ayant un trouble de l'attachement. En outre, l'intervention en attachement implique nécessairement la dyade parent-enfant (Booth et Jernberg, 2010; Hugues, 2006; Tardif, 2008, 2010), mais comme la majorité des interventions ont été conçues pour favoriser les qualités relationnelles entre un enfant et ses donneurs de soins, plusieurs des concepts ou applications peuvent être

réutilisés par les éducatrices. La logique qui sous-tend ces interventions thérapeutiques vise à aider les donneurs de soins à mieux interpréter les signaux comportementaux des enfants ainsi qu'à comprendre la fonction des conduites problématiques²⁹. De plus, on vise à faire en sorte que, malgré les comportements difficiles et parfois aversifs de ces enfants, les adultes soient capables de donner les soins avec chaleur et empressement. Enfin, ces interventions visent également à aider les adultes à favoriser l'augmentation des verbalisations du vécu affectif des enfants, c'est-à-dire de les aider à développer de meilleures capacités de régulation des affects (Delaney, 2005; Dozier *et al.*, 2002; Hugues, 2006). Ce faisant, ces enfants seront plus en mesure d'identifier et de communiquer leurs états mentaux et leurs besoins, ce qui en retour facilitera leur capacité à coopérer et à résoudre leurs problèmes (Kennedy et Kennedy, 2004).

Enfin, terminons cette section en proposant quelques techniques simples (Becker-Weidman, s.d.; Becker-Weidman et Hugues, 2008; Hugues, 2006) qui permettent d'éviter que l'enfant se désorganise. Avant toute chose, l'éducatrice doit tenter de créer le plus souvent possible un contact visuel avec l'enfant. Naturellement, elle doit également être à la fois engagée positivement dans l'interaction et prévisible, consistante et ferme dans ses interventions. Dans un premier temps, lors de la manifestation de comportements inappropriés, on devrait dans la mesure du possible remplacer le retrait par du temps passé près de l'éducatrice afin que l'enfant se calme et puisse par la suite accepter de revenir sur l'événement, et ce, aussi longtemps qu'il n'y a pas de lien d'attachement établi entre l'éducatrice et l'enfant. Deuxièmement, il faut savoir que ces enfants ne savent pas comment établir une relation et encore moins comment la maintenir en situation de conflit. Ainsi, il est inutile de s'attendre à ce que l'enfant veuille s'excuser ou réparer quoi que ce soit. C'est à l'adulte que revient la responsabilité de faire les premiers pas et non à l'enfant de venir vers lui. Aussi, l'éducatrice gagne à tabler sur les conséquences naturelles de même qu'à renforcer les bons choix et à donner une conséquence pour les mauvais choix. Toutefois, elle doit éviter de susciter la honte en soulignant par exemple à l'enfant comment son comportement a été désagréable pour tout le monde. Cela ne ferait qu'augmenter la probabilité qu'un tel comportement se reproduise. Il faut plutôt opter pour la tendresse tout en favorisant les punitions réparatrices de la relation. Ainsi, au lieu de punir l'enfant par une perte de privilège ou par un retrait, on l'encourage à faire quelque chose de positif pour l'autre personne lésée afin de l'aider

29. À cet effet, Nyland (2008) souligne la pertinence d'intégrer à la formation initiale des éducatrices une méthode d'enseignement pratique de la communication non verbale pour répondre aux demandes des enfants qui ne parlent pas encore, qui ne sont pas assez en contact avec eux ou qui manquent d'assurance pour communiquer leurs besoins.

à restaurer la relation. Toutes ces petites modifications dans la gestion de la discipline visent à contrer les croyances négatives que l'enfant en trouble de l'attachement (désorganisé) maintient, comme croire qu'il est un être mauvais, que « l'univers » est un endroit dangereux, qu'il doit se méfier des adultes et que de se montrer vulnérable est un trop grand risque à prendre.

En résumé, la quasi-totalité des études ou des interventions soulignent la pertinence de maintenir ou de favoriser un haut niveau de sensibilité chez le donneur de soins. Tout comme pour ce qui a trait à la relation mère-enfant ou père-enfant, la sensibilité de l'éducatrice serait le facteur le plus déterminant dans la capacité qu'a une éducatrice de modifier le style d'attachement d'un enfant ou, à tout le moins, de mettre en place une relation plus sécurisante.

CONCLUSION

Bien que plusieurs questions demeurent et que les recherches se poursuivent en ce sens, le présent chapitre fait état du bilan des connaissances scientifiques disponibles qui nous permettent de répondre (en tout ou en partie) à cinq questions importantes concernant la garde des enfants de moins de 3 ans en lien avec la qualité de l'attachement. Ainsi, les résultats à ce jour indiquent qu'une sensibilité maternelle accrue est le facteur le plus déterminant pour le développement d'un style d'attachement sécurisé et que la fréquentation d'un SG de moindre qualité est associée à des effets négatifs lorsque l'enfant a une mère dont le niveau de sensibilité est plus faible. Par exemple, les résultats (NICHD, 2001b) indiquent que 1) **c'est la sensibilité maternelle**, et non la quantité ou la qualité des services de garde, qui prédit la sécurité de l'attachement de l'enfant lorsqu'il est âgé de 36 mois et moins; et que 2) **fréquenter un milieu de garde de moins bonne qualité, ou y passer plusieurs heures par semaine, est un facteur de risque lorsque la mère est évaluée comme étant peu sensible aux besoins de son enfant.**

En outre, bien que certains auteurs de renom questionnent la validité du concept d'attachement pour les éducatrices et les enfants dont elles s'occupent, plusieurs études indiquent que l'enfant établit bel et bien un lien significatif avec son éducatrice. Toutefois, ce lien est favorisé si la continuité des soins est maintenue entre la maison et le milieu de garde par divers moyens tels que l'instauration de rituels et d'horaires prévisibles, la désignation d'une éducatrice attitrée à l'enfant, la communication parents-éducatrice et l'entrée progressive. D'autre part,

les études révèlent que les filles³⁰ (plus que les garçons), les enfants qui intègrent le SG vers l'âge de un an, les enfants de milieux socioéconomiques favorisés et les enfants qui sont gardés depuis longtemps dans le même milieu sont plus susceptibles de s'attacher de façon sécurisée à leur éducatrice, et ce, d'autant plus si cette dernière travaille en milieu de garde familiale plutôt qu'en installation. Enfin, et surtout, il a été clairement établi que la sensibilité (dyadique et de groupe) de l'éducatrice envers les besoins des enfants est, à ce jour, le facteur le plus important dans l'établissement d'un attachement sécurisé éducatrice-enfant et qu'un rapport éducatrice-enfants de 1:3 ainsi qu'un nombre restreint d'enfants dans un même groupe (≤ 6) pour les 6-15 mois augmentent les chances que cela se produise. Toutefois, rappelons que les recherches récentes soulignent que certaines variables organisationnelles telles que la formation et la stabilité du personnel, un milieu de travail physiquement facilitant, un rapport éducatrice-enfants faible et la désignation d'une éducatrice principale pour chaque enfant influent directement sur les comportements manifestés par les éducatrices, y compris l'établissement d'une relation d'attachement éducatrice-enfant de type sécurisé.

Sonia Lupien (2009, 2010), une chercheuse québécoise de renom qui s'intéresse aux effets du stress, rappelle que la clé du succès réside chez les éducateurs et éducatrices qui s'occupent des enfants. On sait qu'une éducatrice sensible et à l'écoute des besoins des enfants contribue significativement à diminuer la sécrétion des hormones répondant au stress. Ce serait donc les comportements des adultes (éducatrices dans ce cas) qui aident l'enfant à gérer la nouveauté, l'imprévisibilité et à augmenter son sens du contrôle. Ainsi, dans les services de garde, il est extrêmement important qu'il y ait une stabilité au niveau du personnel pour que l'enfant soit assuré que la transition de la maison au SG n'est pas un chemin parsemé de nouveauté et d'imprévisibilité (Gunnar et Loman, 2011).

En résumé, plusieurs des résultats issus des études qui s'intéressent à l'attachement mère-enfant ou éducatrice-enfant valident les hypothèses de base de la théorie de l'attachement, principalement en ce qui a trait à l'importance de la sensibilité de l'adulte dans le développement et le maintien d'un style d'attachement sécurisé chez l'enfant. Bref, les données recueillies à ce jour confirment qu'un attachement sécurisé bénéficie à la relation parent-enfant présente et ultérieure ainsi qu'à d'autres relations significatives comme celle que l'enfant établit avec son éducatrice (Thompson, 2008).

30. Leur hypothèse explicative: tout comme pour le NICHD (1997), les auteurs proposent que les éducatrices sont biaisées dans leur intervention puisqu'elles appartiennent au groupe des femmes.

Le débat jadis se centrait uniquement sur les effets qu'avait une entrée précoce en garderie sur l'attachement mère-enfant. Les recherches actuelles indiquent qu'il faut désormais considérer dans l'équation d'autres variables explicatives de l'attachement telles que la qualité des services, le rapport éducatrice-enfants, l'intensité de la fréquentation, les types de services fréquentés et, surtout, la sensibilité maternelle. Néanmoins, un fait demeure. On ne peut négliger l'importance de la qualité des soins sur les effets de la fréquentation. Par exemple, au Québec, on rapporte que 60,6% des Centres de la petite enfance affichent des niveaux de qualité bons ou très bons, comparativement à 9,5% pour les garderies à but lucratif et à 19,1% pour celles en milieu familial (Drouin *et al.*, 2004). Par contre, une autre étude menée auprès d'enfants âgés de plus de 2 ans et demi révèle que la majorité des Centres de la petite enfance affichaient des niveaux de qualité minimaux (Japel, Tremblay et Côté, 2005a, 2005b), mais tout de même supérieurs à ce qui était observé dans les garderies à but lucratif. Mentionnons toutefois que Bigras et ses collaborateurs (2010) rappellent que pour le Québec³¹, la qualité est généralement supérieure dans les Centres de la petite enfance qu'en milieu familial et qu'elle est associée à un rapport éducatrice-enfants moindre ainsi qu'à un nombre suffisant d'éducatrices ayant obtenu leur diplôme en éducation de la petite enfance. Ces derniers éléments soulignent l'importance de mettre au point des programmes de formation qui visent les gestionnaires des milieux de garde de manière à offrir un environnement et du soutien qui contribuent à l'établissement d'une relation sécurisée entre l'éducatrice et l'enfant. Dans le cadre des formations dispensées par *Brio*³², un volet spécial s'adresse aux gestionnaires qui sont chargés de l'encadrement du personnel éducateur et qui prennent les décisions concernant ces variables de la qualité structurelle (rapport éducatrice-enfants et formation du personnel responsable des enfants).

Bien que la controverse portant sur la fréquentation des milieux de garde soit loin d'être close, les pratiques terrain se développent afin d'augmenter la qualité des relations que les enfants entretiennent avec les personnes significatives, soit la mère (ou les parents) et les éducatrices. Ainsi, d'une part, certaines équipes travaillent à soutenir les pratiques parentales en augmentant la sensibilité maternelle. Par exemple, Ellen Moss et son équipe de recherche de l'Université du Québec à Montréal ont adapté un programme d'intervention destiné à augmenter la qualité de la sensibilité maternelle chez les mères d'accueil

31. Étude réalisée dans la grande région de Montréal; enfants de 18 mois et moins.

32. Le programme *Brio* accompagne la mise à jour du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* destiné aux services de garde régis du Québec et vise l'amélioration de la qualité des pratiques éducatives, réalisées dans le réseau des Centres de la petite enfance (AQCPE).

responsables d'enfants âgés entre 12 et 24 mois (Duchesne *et al.*, 2007), alors que nous avons également mis sur pied un programme d'intervention visant à soutenir ou à augmenter la sensibilité des parents qui hébergent des enfants âgés de 4 à 14 ans dont le style d'attachement est insécurisé désorganisé (Tardif, 2011). D'autre part, un travail de sensibilisation et de formation a été amorcé dans les milieux de garde afin d'augmenter la qualité de ceux-ci. En outre, le développement et l'implantation de la phase 2 du programme *Brio* vise une meilleure compréhension des distinctions essentielles entre la relation d'attachement qui s'établit dès le début de la vie entre les parents et leur enfant et la relation significative entre l'éducatrice et l'enfant (liens signifiants selon le guide *Brio*, volet 2).

Pour terminer, bien que les postulats fondamentaux de l'intervention en ce qui touche à la théorie de l'attachement soient appliqués par des cliniciens et des chercheurs qui s'intéressent principalement à favoriser la relation parent-enfant, l'ensemble de ces pratiques peuvent très bien être enseignées et appliquées dans les milieux de garde. Si les éducatrices peuvent devenir une figure d'attachement secondaire, elles peuvent donc contribuer à maintenir ou à augmenter la sécurité du lien éducatrice-enfant par le biais de diverses stratégies relationnelles. Rappelons que les travaux de Howes et ses collaborateurs (1998, 2004) indiquent que l'implantation de programme visant à augmenter la sensibilité des éducatrices amènent des modifications dans le niveau de sensibilité des éducatrices, ce qui se répercute sur la sécurité de la relation éducatrice-enfant(s). Ces données plus qu'encourageantes stimulent le développement d'autres devis de recherche qui permettront, espérons-le, de répliquer les données obtenues précédemment quant à l'implantation et à l'évaluation de programmes destinés à maintenir ou à augmenter la sensibilité des éducatrices. Dans la même veine, il serait fort pertinent de développer et d'évaluer également l'efficacité de pratiques d'intervention destinées aux éducatrices qui ont à intervenir auprès d'enfants présentant des difficultés d'attachement (attachement insécurisé évitant ou ambivalent résistant; \pm 25 % de la population générale) ou des troubles de l'attachement (attachement désorganisé; 15 % de la population générale). Enfin, pour faire suite aux travaux indiquant qu'outre la sensibilité de l'éducatrice (et, par extension, son style d'attachement), certaines variables influeraient sur la qualité relationnelle éducatrice-enfant (p. ex. le rapport éducatrice-enfants et l'organisation même du milieu de travail), d'autres recherches pourraient aussi s'intéresser aux déterminants d'une relation sécurisée éducatrice-enfant. Par exemple, quelle est la part des déterminants organisationnels par rapport aux relationnels (sensibilité) dans l'établissement d'un attachement sécurisé et dans l'augmentation de la qualité des services offerts aux enfants? Tout ceci est plus que stimulant. Déjà, les recherches nous indiquent

quels facteurs sont à consolider ou à mettre en place par quiconque voulant améliorer la qualité des services offerts aux enfants. L'avenir nous apportera certainement d'autres perspectives nous permettant d'enrichir nos pratiques relationnelles et éducatives auprès des enfants qui fréquentent les services de garde.

RÉFÉRENCES

- ACHENBACH, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*, Burlington, Associates in Psychiatry.
- AHNERT, L. et LAMB, M.E. (2000). « Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: Individual-oriented care after German reunification », *Infant Behavior and Development*, 23(2), p. 211-222.
- AHNERT, L., LAMB, M.E. et SELTENHEIM, K. (2000). « Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification », *Infant Behavior and Development*, 23(2), p. 197-209.
- AHNERT, L., PINQUART, M. et LAMB, E. (2006). « Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis », *Child Development*, 74(3), p. 664-679.
- AHNERT, L. et al. (2004). « Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations », *Child Development*, 75(3), p. 639-650.
- AINSWORTH, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- AINSWORTH, M. (1969). *Maternal Sensitivity Scales: Revised*, Baltimore, Johns Hopkins University, <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/ainsworth_scales.html>, consulté le 18 mars 2011.
- AINSWORTH, M., BELL, S.M. et STAYTON, D.J. (1974). « Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals », dans M.P.M. Richards (dir.), *The Integration of a Child into a Social World*, New York, Cambridge University Press, p. 99-135.
- AINSWORTH, M. et MARVIN, R. (1995). « On the shaping of attachment theory and research: An interview with Mary D.S. Ainsworth », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), p. 2-21.
- AINSWORTH, M. et al. (1978). *Patterns of Attachment: Assessed in the Strange Situation and at Home*, Hillsdale, Erlbaum.
- AMERICAN PUBLIC HEALTH ASSOCIATION AND THE AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (1992). *Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards: Standards for Out-Of-Home Child Care Program*, Ann Arbor, American Public Health Association and American Academy of Pediatrics.
- ARNETT, J. (1989). « Caregivers in day care centers: Does training matter? », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), p. 541-552.
- AVIEZER, O. et SAGI-SCHARTZ, A. (2008). « Attachment and nonmaternal care: Towards contextualizing the quantity versus quality debate », *Attachment and Human Development*, 10(3), p. 275-285.

- AVIEZER, O., SAGI-SCHWARTZ, A. et KOREN-KARIE, N. (2003). «Ecological constraints on the formation of infant-mother attachment relations: When maternal sensitivity becomes ineffective», *Infant Behavior and Development*, 26(3), p. 285-299.
- BAKERMANS-KRANENBURG, M.J., VAN IJZENDOORN, M.H. et JUFFER, F. (2008). «Less is more: Meta-analytic arguments for the use of sensitivity-focused interventions», dans F. Juffer *et al.* (dir.), *Promoting Positive Parenting: An Attachment-Based Intervention*, Monographs in parenting series, New York, Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates, p. 59-74.
- BARNAS M.V. et CUMMING, E.M. (1994). «Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregivers in day care», *Infant Behavior and Development*, 17(2), p. 141-147.
- BEASLEY-SULLIVAN, K.L. (2010). *How Duration of Relationship with a Care Provider and Creating Connected Care with Parents Impacts Resilience in Infants and Toddlers*, thèse de doctorat inédite, Santa Barbara, Fielding Graduate University.
- BEAUCHEMIN, M. *et al.* (2010). «Mother and stranger: An electrophysiological study of voice processing in newborns», *Cerebral Cortex*, <[cercor.oxfordjournals.org](http://www.cercor.oxfordjournals.org/)>, consulté le 23 février 2011.
- BECKER-WEIDMAN, A. (s.d.). *An Overview of Reactive Attachment Disorder for Teachers*, <<http://www.center4familydevelop.com/help/teachrad.htm>>, consulté le 5 mai 2011.
- BECKER-WEIDMAN, A. et HUGUES, D. (2008). «Dyadic developmental psychotherapy: An evidence-based treatment for children with complex trauma and disorders of attachment», *Child & Family Social Work*, 13(3), p. 329-337.
- BELSKY, J. (1986). «Infant day care: A cause for concern?», *Zero to three*, 7(1), p. 1-7.
- BELSKY, J. (2006). «Early child care and early child development: Major findings of the NICHD Study of Early Child Care», *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), p. 95-110.
- BELSKY, J. (2009). «L'entrée précoce en garderie et le lien d'attachement sécurisant entre la mère et son nourrisson», dans M. Boivin *et al.* (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Québec, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, <<http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BelskyFRxp-Services2.pdf>>, consulté le 15 janvier 2011.
- BELSKY, J. et ROVINE, M.J. (1988). «Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment», *Child Development*, 59(1), p. 157-167.
- BELSKY, J. et STEINBERG, L.D. (1978). «The effects of day care: A critical review», *Child Development*, 49(4), p. 929-949.
- BELSKY, J. *et al.* (2007). «Are there long-term effect of early child care?», *Child Development*, 78(2), p. 681-701.
- BIGRAS, N. et GINGRAS, L. (2011). «Que préfèrent les parents pour la garde régulière de jeunes enfants?» *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009: Portrait québécois et régional*, Québec, Institut de la statistique du Québec, p. 221-243.
- BIGRAS, N. *et al.* (2010). «A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services», *Child and Youth Care Forum*, 39(3), p. 129-150.
- BIRINGEN, Z. (1999). *The Emotional Availability Scales*, 3^e éd., manuscrit non publié, Fort Collins, Université du Colorado.

- BIRINGEN, Z., ROBINSON, J.L. et EMDE, R.N. (1993). *The Emotional Availability Scales*, manuscrit non publié, Denver, Centre des sciences de la santé, Université du Colorado.
- BOOTH, C.L. *et al.* (2003). «Toddlers' attachment security to child-care providers: The Safe and Secure Scale», *Early Education and Development*, 14(1), p. 83-100.
- BOOTH, P.B. et JERNBERG, A.M. (2010). *Theraplay: Helping Parents and Children Build Better Relationships Through Attachment Based Play*, 3^e éd., San Francisco, Jossey-Bass.
- BOWLBY, J. (1953). *Child Care and the Growth of Love, Based by Permission of the World Health Organization on the Report Maternal Care and Mental Health*, Harmondsworth, Penguin.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss: vol. 1: Attachment*, New York, Basic Books.
- BOWLBY, R. (2007). «Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them», *Attachment and Human Development*, 9(4), p. 307-319.
- BREHERTON, I., RIDGEWAY, D. et CASSIDY, J. (1990). «Assessing internal working models of the attachment relationship. An attachment story completion task for 3-year-olds», dans M.T. Greenberg, D. Cicchetti et E.M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention*, Chicago, University of Chicago Press, p. 273-309.
- CALDWELL, B. (2005). «Parent-child-caregiver: The attachment triangle», *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine since 1978*, 161, p. 75-78.
- CALDWELL, B.M. et BRADLEY, R.H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*, Little Rock, University of Arkansas.
- CAMRAS, L.A. *et al.* (1992). «Japanese and American infants' responses to arm restraint», *Developmental Psychology*, 28(4), p. 578-583.
- CASSIBA, R., VAN IJZENDOORN, M.H. et D'ODORICO, L. (2000). «Attachment and play in child care centres: Reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy», *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), p. 241-255.
- CASSIDY, J., MARVIN, R.S. et le MACARTHUR GROUP ON ATTACHMENT OF THE JOHN D. AND CATHERINE T. MACARTHUR FOUNDATION NETWORK ON THE TRANSITION FROM INFANCY TO EARLY CHILDHOOD (1992). *Attachment Organisation in Preschool Children: Procedures and Coding Manual*, Unpublished coding manual, The Pennsylvania State University.
- CASSIDY, J. *et al.* (2005). «Examination of the precursors of infant attachment security: Implications for early intervention and intervention research», dans L.J. Berlin *et al.* (dir.), *Enhancing Early Attachments: Theory, Research, Intervention, and Policy*, New York, Guilford Press, p. 34-60.
- CHICOINE, J.-F. et COLLARD, N. (2006). *Le bébé et l'eau du bain*, Montréal, Éditions Québec Amériqne.
- CLARKE-STEWART, K.A. (1989). «Infant day care: Maligned or malignant?», *American Psychologist*, 44(2), p. 266-273.
- CLARKE-STEWART, K.A., ALLHUSEN, V.D. et CLEMENTS, D.C. (1995). «Nonparental caregiving», dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting, Vol. 3: Status and Social Conditions of Parenting*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 151-176.

- COLLINS, N. et READ, S. (1994). «Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models», dans K. Bartholomew et D. Perlman (dir.), *Attachment Processes in Adulthood*, Londres, Jessica Kingsley, p. 53-92.
- CONSTANTINO, J.N. et OLESH, H. (1999). «Mental representations of attachment in day care providers», *Infant Mental Health Journal*, 20(2), p. 138-147.
- COUTU, S. et al. (2005). «La collaboration famille-milieu de garde: ce que nous apprend la recherche», *Éducation et francophonie*, 33(1), p. 85-111.
- COUTU, S. et al. (2010). «La communication entre la famille et le service de garde: ce qu'en pensent les parents et les éducatrices?», dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-106.
- CRITTENDEN, P. (2008). *Raising Parents: Attachment, Parenting, and Child Safety*, Portland, Willan Publishing.
- CRITTENDEN, P. et LANDINI, A. (2011). *Assessing Adult Attachment: A Dynamic-Maturational Approach To Discourse Analysis*, New York, Norton.
- DEMULDER, E. et al. (2000). «Q-Sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school», *Developmental Psychology*, 36(2), p. 274-282.
- DE SCHIPPER, E.J., RIKSEN-WALRAVEN, J.M. et GEURTS, S.A.E. (2006). «Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child care centers: An experimental study», *Child Development*, 77(4), p. 861-874.
- DE SCHIPPER, E.J., RIKSEN-WALRAVEN, J.M. et GEURTS, S.A.E. (2007). «Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers», *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), p. 312-326.
- DE SCHIPPER, E.J. et al. (2008). «General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions», *Journal of Research in Personality*, 42(3), p. 515-526.
- DE SCHIPPER, J.C., TAVECCHIO, L.W.C. et VAN IJZENDOORN, M.H. (2007). «Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament», *Social Development*, 17(3), p. 454-470.
- DEKLYEN, M. et GREENBERG, M.T. (2008). «Attachment and psychopathology in childhood», dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 2^e éd., New York, Guilford Press, p. 637-665.
- DELANEY, R. (2005). *Fostering Changes*, Bethany, Wood N' Barnes.
- DOZIER, M. et RUTTER, M. (2008). «Challenges to the development of attachment relationships faced by young children in foster and adoptive care», dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 2^e éd., New York, Guilford Press, p. 698-717.
- DOZIER, M., STOVALL-MCCLOUGH, K.C. et ALBUS, K.E. (2008). «Attachment and psychopathology in adulthood», dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 2^e éd., New York, Guilford Press, p. 718-744.
- DOZIER, M. et al. (2001). «Attachments for infants in foster care: The role of the caregiver state of mind», *Child Development*, 72(5), p. 1467-1477.
- DOZIER, M. et al. (2002). «Intervening with foster infants' caregivers: Targeting three critical needs», *Infant Mental Health Journal*, 23(5), p. 541-554.

- DROUIN, C. *et al.* (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- DUCHESNE, D., DUBOIS-COMTOIS, K. et MOSS, E. (2007). «La théorie de l'attachement comme outil d'intervention auprès des parents d'accueil et des enfants placés», *PRISME*, 46, p. 96-113.
- DUNST, C.J. et KASSOW, D.Z. (2008). «Caregiver sensitivity, contingent social responsiveness, and secure infant attachment», *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), p. 40-56.
- EBBECK, M. et YIM, Y.B. (2009). «Rethinking attachment: Fostering positive relationships between infants, toddlers and their primary caregivers», *Early Child Development and Care*, 179(7), p. 899-909.
- EDWARDS, C.P. et RAIKES, H. (2002). «Extending the dance: Relationship-based approaches to infant/toddler care and education», *Young Children*, p. 10-17, <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=famconfacpub>>, consulté le 7 septembre 2011.
- EGELAND, B. et HEISTER, M. (1995). «The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment», *Child Development*, 66(2), p. 474-485.
- ELICKER, J., FORTNER-WOOD, C. et NOPPE, I.C. (1999). «The context of infant attachment in family child care», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(2), p. 319-336.
- ERICKSON, M., SROUFE, L.A. et EGELAND, B. (1985). «The relationship of quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), p. 147-186.
- ESSA, E.L. *et al.* (1999). «Continuity of care for infants and toddlers», *Early Child Development and Care*, 148, p. 11-19.
- FEENEY, J.A. (1999). «Adult romantic attachment and couple relationships», dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 2^e éd., New York, Guilford Press, p. 355-377.
- FEENEY, J.A., NOLLER, P. et HANRAHAN, M. (1994). «Assessing adult attachment», dans M.B. Sperling et W.H. Berman (dir.), *Attachment in Adult*, New York, The Guilford Press, p. 128-152.
- FONAGY, P. *et al.* (1995). «Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development», dans S. Goldberg *et al.* (dir.), *Attachment Theory: Social, Developmental, and Clinical Perspective*, Hillsdale, Analytic Press, p. 233-279.
- FOX, N. et FEIN, G.G. (DIR.) (1990). *Infant Day Care: The Current Debate*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- FOX, N.A., KIMMERLY, N.L. et SCHAFER, W.D. (1991). «Attachment to mother/attachment to father: A meta-analysis», *Child Development*, 62(1), p. 210-225.
- FRIEDMAN, S.F. et BOYLE, D.E. (2008). «Attachment in US children experiencing nonmaternal care in the early 1990s», *Attachment and Human Development*, 10(3), p. 225-261.
- GEORGE, C., KAPLAN, N. et MAIN, M. (1984). *Adult Attachment Interview Protocol*, Document non publié, Berkeley, Université de la Californie.
- GEORGE, C., KAPLAN, N. et MAIN, M. (1985). *Adult Attachment Interview Protocol*, 2^e éd., Document non publié, Berkeley, Université de la Californie.

- GEORGE, C., KAPLAN, N. et MAIN, M. (1996). *Adult Attachment Interview Protocol*, 3^e éd., Document non publié, Berkeley, Université de la Californie.
- GEVERS DEYNOOT-SCHAUB, M.J.J.M. et RIKSEN-WALRAVEN, J.M. (2008). « Infants in group care: Their interactions with professional caregivers and parents across the second year of life », *Infant Behavior and Development*, 31(2), p. 181-189.
- GINGRAS, L., AUDET, N. et NANHOU, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009: Portrait québécois et régional*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- GOOSSENS F.A. et VAN IJZENDOORN, M.H. (1990). « Quality of infants' attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics », *Child Development*, 61(3), p. 832-837.
- GOWRIE ADELAIDE CHILD CENTER (2001). *Primary Caregiving: Working Towards Secure Attachments in Childcare (self paced Learning package)*, <<http://www.gowrie-adelaide.com.au/cms/>>, consulté le 12 avril 2011.
- GRIFFIN, D. et BARTHOLOMEW, K. (1994). « Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment », *Journal of Personality and Social Development*, 63(3), p. 430-445.
- GROSSMANN, K. et al. (2002). « The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study », *Social Development*, 11(3), p. 307-331.
- GUEDENEY, N., FERMANIAN, F. et BIFULCO, A. (2010). « La version française du Relationship Scales Questionnaire de Bartholomew: étude de validation du construit », *L'Encéphale*, 36(1), p. 69-76.
- GUEDENEY, N. et GUEDENEY, A. (2006). *L'attachement: concepts et applications*, 2^e éd., Paris, Masson.
- GUNNAR, M.R. et LOMAN, M.M. (2011). « Early experience and stress regulation in human development. Nature and nurture in early child development », dans D.P. Keating (dir.), *Nature and Nurture in Early Child Development*, New York, Cambridge University Press, p. 97-113.
- HESSE, E. (2008). « The adult attachment interview: Historical and current perspectives », dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, New York, Guilford Press, p. 552-598.
- HONIG, A.S. (2002). *Secure Relationships: Nurturing Infant/Toddler Attachment in Early Care Settings*, Washington, National Association for the Education of Young Children.
- HOWES, C. (1999). « Attachment relationships in the context of multiple caregivers », dans J. Cassidy et P. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, New York, Guilford Press, p. 671-687.
- HOWES, C., GALINSKY, E. et KONTOS, S. (1998). « Child care caregiver sensitivity and attachment », *Social Development*, 7(1), p. 25-36.
- HOWES, C. et HAMILTON, C.E. (1992a). « Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments », *Child Development*, 63(4), p. 867-878.
- HOWES, C. et HAMILTON, C.E. (1992b). « Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers », *Child Development*, 63(4), p. 859-866.

- HOWES, C., MATHESON, C. et HAMILTON, C.E. (1994). « Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers », *Child Development*, 65(1), p. 257-273.
- HOWES C. et OLDHAN, E. (2001). « Attachment formation in child care: Processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers », dans A. Goncu et E. Klein (dir.), *Children in Play, Story, and School*, New York, Guilford Press, p. 272-287.
- HOWES C. et SHIVERS, E.M. (2006). « New child-caregiver attachment relationships: Entering childcare when the caregiver is and is not an ethnic match », *Social Development*, 15(4), p. 574-590.
- HOWES, C., SHIVERS, E.M. et RITCHIE, S. (2004). « Improving social relationships in child care through a researcher-program partnership », *Early Education and Development*, 15(1), p. 57-78.
- HOWES, C. et SMITH, E.W. (1995). « Children and their child care caregivers: Profiles of relationships », *Social Development*, 4(1), p. 44-61.
- HOWES, C. et SPIEKER, S. (2008). « Attachment relationships in the context of multiple caregivers », dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 2^e éd., New York, Guilford Press, p. 317-332.
- HOWES, C. et STEWART, P. (1987). « Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child care influences », *Developmental Psychology*, 23(3), p. 423-430.
- HOWES, C. et WISHARD GUERRA, A.G. (2009). « Networks of attachment relationships in low-income children of Mexican heritage: Infancy through preschool », *Social Development*, 18(4), p. 896-914.
- HOWES, C. et al. (1988). « Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver », *Early Childhood Research Quarterly*, 3(4), p. 403-416.
- HUGUES, D. (2006). *Building the Bonds of Attachment*, 2^e éd., Northvala, Jason Aronson.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005a). « La qualité des services de garde à la petite enfance. Résultats de l'Enquête longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLEDQ) », *Éducation et Francophonie*, 33(2), p. 7-27.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005b). « La qualité ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale de développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde », *Choix IRPP*, 11(4), p. 4-44.
- JAEGER, E. et WEINRAUB, M. (1990). « Early nonmaternal care and infant attachment: In search of process », *New Directions for Child Development*, 49, p. 71-90.
- JOHNSON, S.M. (2008). *Hold me Tight: Seven Conversations for a Lifetime of Love*, New York, Little, Brown and Company.
- KAREN, R. (1994). *Becoming Attached: First Relationships and How They Shape Our Capacity to Love*, New York, Oxford University Press.
- KENNEDY, J.H. et KENNEDY, C.E. (2004). « Attachment theory: Implications for school psychology », *Psychology in the Schools*, 41(2), p. 247-259.
- KONTOS, S., HOWES, C. et GALINSKY, E. (1996). « Does training make a difference to quality in family child care? », *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), p. 427-445.
- KONTOS, S. et al. (1994). *Quality in Family Child Care and Relative Care*, New York, Teachers College Press.

- KOREN-KARIE, N., SAGI-SCHWARTZ, A. et EGOZ-MIZRACHI, N. (2005). « The emotional quality of childcare centers in Israël: The Haïfa Study of Early Childcare », *Infant Mental Health Journal*, 26(2), p. 110-126.
- LAMB, M.E. et STERNBERG, K. (1990). « Do we really know how day-care affects children? », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(3), p. 351-379.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.-B. (1997). *Vocabulaire de la psychanalyse*, 13^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- LEMIEUX, J. (2009). *Formation Intervention en attachement I*, <<http://www.meanomadis.com>>, consulté le 12 janvier 2011.
- LOVE, J.M. et al. (2003). « Child care quality matters: How conclusions may vary with context », *Child Development*, 74(4), p. 1021-1033.
- LUPIEN, S. (2010). *Le stress chez les enfants: mythe ou réalité*, <http://www.hlhl.qc.ca/documents/pdf/Recherche/lupien_Stress_Enfantspdf.pdf>, consulté le 15 janvier 2011.
- LUPIEN, S. et al. (2009). « Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition », *Nature Reviews Neurosciences*, 10(6), p. 434-445.
- MAHLER, M. (1980). *La naissance psychologique de l'être humain: Symbiose humaine et individuation*, Paris, Payot.
- MAHLER, M., PINE, F. et BERGMAN, A. (1994). « Stages in the infant's separation from the mother », dans G. Handel et al. (dir.), *The Psychosocial Interior of the Family*, 4^e éd., Hawthorne, Aldine de Gruyter, p. 419-448.
- MAIN, M. et CASSIDY, J. (1988). « Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1 month period », *Developmental Psychology*, 24(3), p. 415-426.
- MAIN, M., KAPLAN, N. et CASSIDY, J. (1985). « Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), p. 66-104.
- MAIN, M. et SOLOMON, J. (1986). « Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior », dans T. Brazelton et M. Yogman (dir.), *Affective Development in Infancy*, Norwood, Ablex, p. 95-124.
- MAIN, M. et SOLOMON, J. (1990). « Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation », dans M. Greenberg, D. Cicchetti et E. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention*, Chicago, University of Chicago Press, p. 121-160.
- MARGARET S. MAHLER PSYCHIATRIC RESEARCH FOUNDATION (s.d.). *Questions and Answers: When is a Child «Ready» for Day Care?*, <<http://www.margaretmahler.org/caregivers/qa.html>>, consulté le 15 janvier 2011.
- MARTIN, J., POULIN, C. et FALARDEAU, I. (2009). *Le bébé en services éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MARTY, A. (2006). *Toddler-mother Attachment and Nonmaternal Care in Ethnical Adverse Families*, thèse de doctorat inédite, Gainesville, Université de la Floride.
- MARTY, A.H., READDICK, C.A. et WALTERS, C.M. (2005). « Supporting secure parent-child attachment: The role of the nonparental caregiver », *Early Child Development*, 175(3), p. 271-283.

- MASSIE, H.N. et CAMPBELL, B.K. (1983). «The Massie-Campbell Scale of mother-infant attachment indicators during stress (AIDS scale)», dans J.O. Call, E. Galenson et R.L. Tyson (dir.), *Frontiers of Infant Psychiatry*, New York, Basic Books, p. 394-399.
- MCÉLWAIN, N.L. et BOOTH-LAFORCE, C. (2006). «Maternal sensitivity of infant distress and non-distress as predictors of infant-mother attachment security», *Journal of Family Psychology*, 20(2), p. 247-255.
- MCKIM, M.K. et al. (1999). «Infant care decisions and attachment security: The Canadian transition to child care study», *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(2), p. 92-106.
- MEHLER, J., BARRIÈRE, M. et JASSIK-GERSCHENTELD, D. (1976). «La reconnaissance de la voix maternelle par le nourrisson», *La recherche*, 70(7), p. 786-788.
- MIKULINCER, M. et SHAVER, P.R. (2007). *Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change*, New York, Guilford Press.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1996). «Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving», *Early Childhood Research Quarterly*, 11, p. 269-306.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1997). «The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of Early Child care», *Child Development*, 68(5), p. 860-879.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1998). «Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months», *Child Development*, 69(4), p. 1145-1170.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1999). «Child care and mother-child interaction in the first 3 years of life», *Developmental Psychology*, 35(6), p. 1399-1413.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2001a). «Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy», *Developmental Psychology*, 37(6), p. 847-862.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2001b). «Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care», *Applied Developmental Psychology*, 22(5), p. 457-492.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2003). «Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade», *Infant Behavior and Development*, 26(3), p. 345-370.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2004). «Type of care and children's development at 54 month», *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), p. 203-230.
- NYLAND, B. (2008). «Infant programmes in Australian childcare centers: Are there gaps in pre-service training of childcare staff?», *Early Child Development and Care*, 174(1), p. 47-57.
- PAQUETTE, D., BIGRAS, M. et PARENT, S. (2001). «La validation du QSA et la prévalence des styles d'attachement adulte dans un échantillon francophone», *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(2), p. 88-96.
- PAQUETTE, F. (2009). *Les défis du lien*, Montréal, CECOM Hôpital Rivière-des-Prairies.

- PEDERSON, D.R. et MORAN, G. (1995). «A categorical description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q-Sort measures of infant mother interaction», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), p. 111-132.
- PEDERSON, D.R., MORAN, G., SITKO, C., CAMPBELL, K., GHESQUIRE, K. et ACTON, H. (1990). «Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Q-Sort study», *Child Development*, 61(6), p. 1974-1983.
- PIERREHUMBERT, B. (1992). «La Situation étrange», *Devenir*, 4(4), p. 69-93.
- PIERREHUMBERT, B. *et al.* (1995). «Entre salon et laboratoire: l'utilisation du Q-Sort de Waters et Deane pour décrire la qualité de la relation d'attachement parent-enfant», *Enfance*, 48(3), p. 277-291.
- PIERREHUMBERT, B. *et al.* (2002). «Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home day care characteristics on child outcome», *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), p. 385-396.
- PINGAULT, J.B. (2010). «Brazilian children's behavioural differentiation between the mother, unfamiliar adults and professional caregivers», *Early Child Development and Care*, 180(7), p. 957-972.
- POOL, M.M., BIJLEVELD, C.C.J.H. et TAVECCHIO, L.W.C. (2000). «The effect on same-age and mixed-age grouping in day care in parent-child attachment security», *Social Behavior and Personality*, 28(6), p. 595-602.
- POWELL, G., MACKRAIN, M. et LEBUFFE, P. (2007). *Devereux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers Technical Manual*, Lewisville, Kaplan Early Learning Corporation.
- PRIOR, V. et GLASER, D. (2006). *Understanding Attachment and Attachment Disorders: Theory, Evidence, and Practice*, Philadelphie, Jessica Kingley Publishers.
- RAIKES, H.A. (1993). «Relationship duration in infant care: Time with a high ability teacher and infant-teacher attachment», *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), p. 309-325.
- RAIKES, H.A. (1996). «A secure base for babies: Applying attachment concepts to the infant care setting», *Young Children*, 51(5), p. 59-67.
- ROBERSON, J. et ROBERTSON, J. (1989). *Separations and the Very Young*, Londres, Free Association Books.
- ROGGMAN, L. *et al.* (1994). «Infant day-care, attachment, and the "file drawer problem"», *Child Development*, 65(5), p. 1429-1443.
- RUTTER, M. et O'CONNOR, T.G. (1999). «Implications for attachment theory for child care policies», dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, New York, Guilford Press, p. 823-844.
- SAGI, A. *et al.* (1994). «Sleeping out of home in a kibboutz communal arrangement: It makes a difference for infant-mother attachment», *Child Development*, 65(4), p. 992-1004.
- SAGI, A. *et al.* (2002). «Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa Study of Early Child Care», *Child Development*, 73(4), p. 1166-1186.

- SAGI-SCHWARTZ, A. et AVIEZER, O. (1995). « Correlates of attachment of multiple caregivers in kibbutz children from birth to emerging adulthood: The Haifa longitudinal study », dans K.E. Grossmann, K. Grossmann et E. Waters (dir.), *Attachment from Infancy to Adulthood*, New York, Guilford, p. 165-197.
- SCHER, A. et MAYSELESS, O. (2000). « Mothers of anxious/ambivalent infants: Maternal characteristics and child-care context », *Child Development*, 71(6), p. 1629-1639.
- SHORE, A.N. (2008). *La régulation affective et la réparation de soi* (traduit par le groupe NeuROgestalt), Montréal, Les Éditions du CIG.
- SPITZ, R. et WOLF, C.M. (1970). « Anaclitic depression: Inquiry on the genesis of mental problems in early childhood: II », *La psychiatrie de l'enfant*, 13(1), p. 211-242.
- SROUFE, L.A. (1988). « A developmental perspective on day care », *Early Childhood Research Quarterly*, 3(3), p. 238-291.
- STATISTIQUE CANADA (2006). *Les femmes au Canada*, 5^e éd., n° 89-503 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, <<http://www.statcan.gc.ca/ads-annonces/89-503-x/index-fra.htm>>, consulté le 15 avril 2011.
- STATISTIQUE CANADA (2009). *Taux d'activité des femmes, personne de référence ou conjoint, de 25 à 54 ans selon la présence d'enfants et l'âge du plus jeune enfant, Québec, Ontario et Canada*, tableau compilé par l'Institut de la statistique du Québec (avril 2009), <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vic/tendances_travail/tab_web_fam_tab_8.htm>, consulté le 5 juin 2011.
- STEELE, H., STEELE, M. et FONAGY, P. (1996). « Associations among attachment classifications of mothers, fathers, and their infants », *Child Development*, 67(2), p. 571-555.
- SUNDERLAND, M. (2006). *La science au service des parents*, Montréal, Hurtubise.
- TARDIF, G. (2008). « La théorie de l'attachement au service des enfants placés », *Psychologie Québec*, 25(2), p. 28-30.
- TARDIF, G. (2010, octobre). « Les effets d'une intervention de groupe pour familles d'accueil centrée sur l'attachement », Communication présentée dans le cadre du congrès biennal de l'Association des Centres-Jeunesse du Québec (ACJQ), Montréal.
- THOMPSON, R.A. (2008). « Measure twice, cut once: Attachment theory and the NICHD study of Early Child care and Youth Development », *Attachment and Human Development*, 10(3), p. 287-297.
- TRAN, H. et WEINRAUB, M. (2006). « Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life », *Developmental Psychology*, 42(3), p. 566-582.
- VAN IJZENDOORN, M.H. et DE WOLFE, M.S. (1997). « In search for the absent father. Meta-analyses on infant-father attachment: A rejoinder to our discussants », *Child Development*, 68(4), p. 604-609.
- VAN IJZENDOORN, M.H., JUFFER, F. et DUYVESTYEN, M. (1995). « Breaking the intergenerational cycle of insecure attachments: A review of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(2), p. 225-248.
- VAN IJZENDOORN, M.H. et KROONENBERG, P. (1988). « Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the Strange Situation », *Child Development*, 59(1), p. 147-156.

- VAN IJZENDOORN, M.H., SAGI, A. et LAMBERMON, M. (1992). « The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel », dans R. Pianta (dir.), *New Directions for Child Development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- VAN IJZENDOORN, M.H., SCHUENDEL, C. et BAKERMANS-KRANENBURG, M. (1999). « Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae », *Development and Psychopathology*, 11(2), p. 225-249.
- VAN IJZENDOORN, M.H. *et al.* (2003). « Does more nonmaternal care lead to aggression? The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development on Quantity of Nonmaternal Care and Aggression », Communication présentée dans le cadre du congrès biennal de la Society for Research of Child Development, Tampa.
- VAN IJZENDOORN, M.H. *et al.* (2004). « Assessing attachment security with the attachment Q-Sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS », *Child Development*, 75(4), p. 1188-1213.
- VAUGHN, B.E. et WATERS, E. (1990). « Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-Sort observations and strange situation classifications of one-year-olds », *Child Development*, 61(6), p. 1965-1973.
- VERMEER, H.J. et BAKERMANS-KRANENBURG, M.J. (2008). « Attachment to mother and nonmaternal care: Bridging the gap », *Attachment and Human Development*, 10(3), p. 263-273.
- WATERS, E. et DEANE, K. (1985). « Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-Methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood », dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), *Growing Points of Attachment Theory and Research, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), p. 110-135.
- ZEANAH C. et SMYKE, A.T. (2005). « Building attachment relationships following maltreatment and severe deprivation », dans M.T. Greenberg *et al.* (dir.), *Enhancing Early Attachments: Theory, Research, Intervention, and Policy*, New York, Guilford Press, p. 195-216.

**Les difficultés
comportementales
des enfants de 0 à 5 ans
en service de garde**
Synthèse des connaissances
pour prévenir et intervenir

Lise Lemay, M. A.

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Sylvain Coutu, Ph. D.

*Département de psychoéducation et de psychologie,
Université du Québec en Outaouais*



Les relations humaines représentent sans aucun doute la pierre angulaire de l'éducation à la petite enfance. Les services de garde (SG) constituent à cet égard des contextes sociaux complémentaires au milieu familial qui offrent aux jeunes enfants l'occasion d'être en contact et d'interagir avec leurs pairs de façon beaucoup plus précoce qu'auparavant (Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006). Pour la plupart, il s'agit bien souvent d'une première expérience sociale en groupe qui les confronte à de nouvelles règles de conduite et aux exigences de la vie en collectivité (Ladd, Herald et Andrews, 2006). Les SG poursuivent donc un objectif de socialisation de premier plan en permettant aux enfants d'intérioriser les règles, les normes et les valeurs véhiculées dans leur société (Gouvernement du Québec, 2007). En plus d'offrir un environnement sécuritaire et stimulant aux tout-petits, les SG ont aussi pour mission d'encourager l'acquisition de compétences et la maîtrise de comportements socialement acceptables chez ceux qui les fréquentent. En effet, un milieu de qualité met en place des conditions physiques (aménagement des lieux et du matériel) et sociales (structuration des activités et de l'horaire) permettant au personnel éducateur de répondre aux besoins des enfants par le biais d'interactions sensibles, chaleureuses et adaptées à leurs niveaux de développement (Bouchard, 2008; Vermeer *et al.*, 2008). Ces services jouent également un rôle de prévention en faisant la promotion de saines habitudes de vie et en favorisant l'apprentissage des comportements prosociaux nécessaires à un bon fonctionnement social. Cet aspect est d'autant plus important qu'il est bien démontré que les expériences vécues au préscolaire sont susceptibles d'influencer l'adaptation de l'enfant en maternelle (Denham *et al.*, 2003; Lamb, 2004), ainsi que sa réussite éducative ultérieure (Campbell *et al.*, 2006; Malecki et Elliott, 2002; Nagin et Tremblay, 2005).

Même si la fréquentation d'un SG en bas âge offre de multiples possibilités d'apprentissage sur le plan des compétences sociales et émotionnelles, force est de constater que cette expérience comporte également son lot de défis et de problèmes. Ainsi, il n'est pas rare que les enfants éprouvent, à divers degrés, des difficultés à bien s'adapter aux exigences de la vie en groupe. La plupart du temps, ces problèmes sont passagers et relativement sans conséquence (p. ex., l'anxiété de séparation exprimée par le tout-petit à son arrivée dans le SG tend à diminuer rapidement au cours des premières semaines). Cependant, il arrive aussi que ces comportements soient plus inquiétants et persistants (p. ex., l'enfant qui ne maîtrise pas sa frustration et persiste à recourir à des comportements d'agression physique sur de longues périodes de temps). Pour certains enfants, le problème d'adaptation ne se manifesterait pas de façon éclatante et bruyante, mais plutôt d'une manière plus effacée et souvent peu apparente, comme chez l'enfant anxieux qui va plutôt se tenir en retrait du groupe. Quoi qu'il en soit, pour le

personnel éducateur, la gestion quotidienne des comportements irritants, perturbateurs ou inquiétants représente l'un des aspects les plus exigeants et épuisants de leur tâche ainsi qu'une source de stress non négligeable (Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006; Joseph et Strain, 2003). À cet égard, bon nombre d'éducatrices rapportent ne pas se sentir suffisamment outillées pour intervenir auprès des enfants qui présentent de telles difficultés comportementales (Hemmeter, 2007; Hemmeter, Santos et Ostrosky, 2008).

Ce chapitre vise donc à cerner la problématique des comportements susceptibles d'entraver le développement de l'enfant et de nuire à son adaptation dans le SG. Dans un premier temps, nous nous attarderons à la définition des difficultés comportementales en bas âge et aux moyens dont nous disposons pour les dépister. Nous identifierons les conditions associées à leur manifestation ainsi que leurs répercussions possibles sur le développement ultérieur. Par la suite, nous proposons une synthèse des connaissances issues de la recherche au sujet des difficultés comportementales en SG, et ce, en fonction de deux angles d'approche: 1) les connaissances sur les effets de la fréquentation d'un SG sur les comportements des enfants; 2) les connaissances sur les stratégies de prévention et d'intervention éprouvées dans le contexte des milieux éducatifs préscolaires. Pour terminer, nous verrons en quoi l'amélioration de la qualité des SG est de nature à faciliter l'intégration des jeunes enfants qui éprouvent plus de difficultés à s'adapter à ces milieux de vie.

1. DES DÉFINITIONS

1.1. Quels sont les comportements susceptibles d'entraver le développement ?

Avant d'intervenir, il faut d'abord être en mesure de reconnaître l'enfant éprouvant des difficultés comportementales. Au cours de la période préscolaire, et plus particulièrement au cours des trois premières années de vie, il est fréquent d'observer chez les tout-petits des comportements excessifs et irritants tels que crier, bouger constamment, pousser, taper ou mordre un autre enfant, se disputer pour s'approprier un jouet, etc. Face à ces conduites, les adultes font de fréquentes interventions pour mettre fin aux conflits et rappeler les consignes aux enfants de leur groupe. Plusieurs autres comportements sont perçus comme préoccupants même s'ils sont peu dérangeants pour les adultes et l'entourage. De tels comportements (p. ex., être timide ou inquiet, se tenir à l'écart

des autres, etc.) sont également communs et typiques de la période développementale dans laquelle se trouve l'enfant (Campbell, 2002; Kaiser et Rasminsky, 1999). **Qu'ils soient dérangeants ou non, ces comportements plus difficiles s'expliquent en grande partie par le fait que le jeune enfant ne possède pas encore toutes les habiletés de base requises pour adopter un comportement socialement acceptable** (p. ex., l'enfant qui n'est pas encore capable d'exprimer verbalement ses émotions et ses besoins). Par conséquent, il utilise les moyens de communication qu'il possède pour obtenir ce qu'il veut et se faire comprendre et cela se traduit souvent par des agressions physiques, en particulier avant l'âge de 3 ans (Tremblay, Gervais et Petitclerc, 2008). De la même façon, l'enfant plus inhibé, qui n'a pas encore développé de stratégies pour faire face aux situations nouvelles ou moins familières, peut réagir en se retirant des interactions sociales et en maintenant une distance avec les autres (Degnan, Almas et Fox, 2010). Dans la majorité des cas, ces comportements dérangeants ou inquiétants tendent à diminuer en fréquence et en intensité au fur et à mesure que l'enfant acquiert une meilleure maîtrise de son impulsivité et une plus grande maturité sociale. Toutefois, pour environ 10 % à 15 % des jeunes enfants, certains comportements difficiles seront manifestés plus intensément et plus fréquemment que chez la majorité des enfants (Briggs-Gowan *et al.*, 2001; Campbell, 1995), ce qui nécessitera une attention plus soutenue de la part des adultes (Fox et Lentini, 2006; Kaiser et Rasminsky, 1999). Par conséquent, comment distinguer les comportements difficiles normaux associés à la période préscolaire des conduites plus préoccupantes indicatrices d'un problème d'adaptation plus sévère?

1.1.1. Une conceptualisation: quelques distinctions importantes

Les comportements problématiques manifestés au cours de l'enfance sont généralement caractérisés selon qu'ils causent du tort à autrui (catégorie extériorisée) ou à l'enfant lui-même (catégorie intériorisée) (Campbell, 2002). Cette distinction permet de différencier les comportements où « l'enfant extériorise ses difficultés en prenant pour cibles ses camarades, l'éducatrice, ses parents ou bien les objets qui l'entourent », des comportements où « l'enfant intériorise ses difficultés en adoptant une conduite autodestructrice ou asociale » (Coutu, Tardif et Pelletier, 2004). Les *comportements extériorisés* seraient le reflet d'un déficit de régulation, de contrôle chez l'enfant qui ne peut s'empêcher d'être actif, de désobéir ou de frapper. Ils désignent les comportements les plus dérangeants et les plus susceptibles de blesser les autres (Campbell, 2002). Au quotidien, ils se traduisent par des comportements d'agression dirigés vers les autres (frapper, mordre, lancer des objets, tenir des propos désobligeants, refuser de partager, désobéir, etc.), des comportements

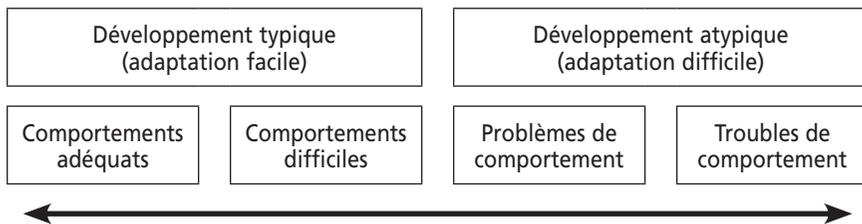
destructeurs (briser le matériel, gaspiller, saccager le travail de ses pairs, etc.) ou encore des comportements perturbateurs (crier, faire des crises de colère, etc.) (Essa, 2002). Les *comportements intériorisés* seraient plutôt le résultat d'une régulation et d'un contrôle excessif où l'enfant tend à se replier sur soi, à s'isoler et à être démesurément inquiet ou dépendant de l'adulte (Campbell, 2002). Au quotidien, ils se manifestent par une recherche excessive de contacts avec l'adulte et par l'expression fréquente d'émotions négatives telles que la détresse, la peur ou la tristesse (pleurer ou pleurnicher, bouder, sucer son pouce, se plaindre, etc.) ainsi que par une faible participation sociale (timidité, passivité en groupe, désintérêt, etc.) (Essa, 2002). Ces deux types de comportement de nature opposée, les uns dirigés vers l'extérieur et les autres tournés vers l'intérieur, entraînent des conséquences différentes pour l'enfant et son entourage.

Il est possible de constater que les difficultés comportementales seraient l'expression plus ou moins fréquente et intense d'un comportement normal (Rutherford, Quinn et Mathur, 2007). Campbell (2002) propose un continuum de sévérité pour bien distinguer les différentes formes de comportements dérangeants ou préoccupants durant l'enfance. À une extrémité se situent les *comportements difficiles* dits « normaux » associés à une période développementale donnée. À peu près tous les enfants vont un jour ou l'autre manifester des comportements excessifs et irritants, surtout en bas âge, car ceux-ci constituent une façon efficace d'attirer l'attention de l'adulte et d'obtenir la satisfaction de leurs besoins. Ces comportements permettent aux jeunes enfants d'exprimer un inconfort ou un malaise (p. ex., l'enfant qui hurle parce qu'il a faim ou qui se cache derrière l'éducatrice, car il est inquiet) ou, encore, représentent une réponse émotionnelle négative lors d'une situation frustrante (p. ex., faire une crise de colère ou bouder après s'être fait prendre son jouet favori par un autre enfant). À un degré de sévérité un peu plus élevé se retrouvent les *problèmes de comportement*, soit la présence d'un ou de plusieurs comportements difficiles ayant une fréquence ou une intensité qui dépasse la norme. Ce type de comportements est susceptible d'entraîner des difficultés plus grandes à plus long terme et de nuire au développement de l'enfant. Ces comportements traduisent une difficulté à s'adapter à la vie de groupe et à composer avec les exigences du SG (p. ex., l'enfant qui entre fréquemment en conflit avec ses pairs, qui est régulièrement irritable et colérique, qui dérange ou agresse les autres sans raison apparente, qui est passif et socialement peu engagé dans la plupart des activités, etc.). Ce type de difficultés est particulièrement préoccupant du fait qu'il tend à perdurer et à affecter de façon plus marquée le fonctionnement social de l'enfant et à produire des effets néfastes sur son propre développement ainsi que sur le climat du groupe. Enfin, à l'autre extrémité du continuum, on retrouve

la forme la plus grave et sévère, soit les *troubles de comportements*, qui renvoient à un ensemble de comportements symptomatiques associés à une psychopathologie (p. ex., la dépression infantile, les troubles de la conduite et d'opposition, les comportements associés aux troubles envahissants du développement, etc.). En raison de leur gravité, ces comportements nécessitent habituellement l'intervention soutenue de professionnels et la mobilisation de ressources d'aide afin d'offrir aux enfants manifestant ces troubles les traitements les mieux adaptés à leur condition. Comme la plupart des comportements jugés problématiques en SG ne se situent pas dans la zone des troubles psychopathologiques, seuls les deux premiers niveaux du continuum seront ciblés et feront l'objet d'une attention particulière dans ce chapitre. Ce continuum est représenté à la figure 4.1.

Figure 4.1

Conceptualisation des comportements susceptibles d'entraver le développement



À des fins de recherche et d'intervention, il existe plusieurs stratégies pour identifier les enfants manifestant des difficultés comportementales. D'une part, l'observation en milieu naturel s'avère des plus utiles pour repérer les enfants possiblement en difficulté (voir page 255). D'autre part, des instruments de mesure sont disponibles et permettent aux divers intervenants de consigner leurs observations. La compilation des observations à l'aide d'instruments standardisés permet de comparer les comportements manifestés par l'enfant à des normes définies en fonction d'une population donnée. Il est alors possible d'identifier les enfants qui présentent un profil comportemental plus atypique. Voyons en quoi ces deux méthodes sont complémentaires.

Les adultes qui entourent les enfants et qui interagissent avec eux au quotidien sont dans une position privilégiée pour remarquer l'émergence de comportements susceptibles de poser problème et d'intervenir rapidement lorsqu'ils se manifestent pour éviter une détérioration de leur condition. En particulier, les adultes qui ont la possibilité d'observer l'enfant en interaction avec des pairs sur de longues périodes et dans

différents contextes peuvent rapidement identifier ceux s'éloignant des normes développementales (p. ex., en manifestant plus d'agressivité que les autres).

Pour consigner les observations des professionnels, éducatrices, enseignantes, parents ou chercheurs, il est possible d'avoir recours à plusieurs instruments de mesure validés. La plupart de ces outils d'évaluation sont des questionnaires comportant une liste de comportements accompagnée d'une échelle de fréquence. Ces questionnaires s'adressent généralement aux personnes qui connaissent bien l'enfant que l'on désire évaluer. Nous présentons ici quelques-uns de ces outils pouvant être utilisés pour identifier les difficultés comportementales au cours de la petite enfance.

L'un des instruments standardisés le plus fréquemment utilisé est le *Child Behavior Checklist* – CBCL (Achenbach et Rescorla, 2000). Le CBCL est disponible en version parent et éducatrice/enseignante. Il s'agit d'un questionnaire comprenant une centaine d'énoncés décrivant un comportement de type intériorisé ou extériorisé. Le répondant doit indiquer à quelle fréquence (jamais, occasionnellement ou très souvent) l'enfant a manifesté chacun des comportements mentionnés au cours de deux derniers mois. En 2000, le CBCL (versions parent et éducatrice) a fait l'objet d'une révision et il est maintenant possible de s'en servir pour obtenir une évaluation valide des comportements d'enfants âgés de 18 mois à 5 ans. Ce questionnaire est particulièrement utile pour dépister les enfants qui ont un profil d'adaptation hors normes.

Le questionnaire *Profil socioaffectif* – PSA (Dumas *et al.*, 1997) est un second instrument standardisé qui s'adresse principalement aux éducatrices et aux enseignantes (une version parent est en cours de validation). Cet outil d'évaluation a été conçu et validé initialement auprès d'un échantillon d'enfants québécois. Il mesure l'adaptation comportementale des enfants âgés entre 2 et 6 ans à l'aide de 80 items décrivant des comportements que l'on doit coter sur une échelle de fréquence en six points. Il permet d'obtenir un score sur huit échelles comportementales ayant chacune un pôle positif et un pôle négatif. Trois de ces échelles se rapportent à l'adaptation émotionnelle, trois mesurent la qualité des interactions avec les pairs et les deux autres évaluent les comportements avec l'adulte. Les scores obtenus à chacune d'elles sont combinés de manière à obtenir une évaluation globale sur quatre échelles : les compétences sociales, les problèmes intériorisés, les problèmes extériorisés et un score total d'adaptation générale.

Plusieurs intervenants utilisent aussi le *Infant Toddler Social and Emotional Assessment* – ITSEA (Carter et Briggs-Gowan, 2000) ou la version française de ce questionnaire *l'Évaluation sociale et émotionnelle de jeunes enfants* – ESEJE (Bracha *et al.*, 2007). Cet instrument, destiné aux parents

et aux éducatrices, peut être administré sous forme d'entrevue. Il compte 166 items qui mesurent les comportements intériorisés, extériorisés et les compétences sociales des enfants de 12 à 36 mois. Il existe une version abrégée à 60 items de ce questionnaire – *Brief Infant Toddler Social and Emotional Assessment* – BITSEA (Briggs-Gowan et Carter, 2002) – conçue pour évaluer les enfants de 12 à 24 mois.

Le *Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire* – QECP (Tremblay *et al.*, 1992) permet aussi d'évaluer les comportements des jeunes enfants. Cet outil tire son origine du *Behar Preschool Behavior Questionnaire* – PSQ (Behar et Stringfield, 1974) combiné au *Prosocial Questionnaire* – PQ (Weir et Duvéen, 1981). Le QECP comporte trois sous-échelles comportementales: l'agressivité/hyperactivité, l'anxiété/retrait social et la prosocialité. Les répondants (éducatrices ou parents) doivent indiquer sur une échelle en trois points la fréquence de chaque comportement listé. Le QECP a été adapté et validé pour des enfants en début de scolarisation (4 à 6 ans) (Tremblay *et al.*, 1987).

Tous ces instruments de mesure, conjugués à l'observation en contexte naturel, constituent de précieux outils permettant de dépister rapidement les enfants qui présentent de façon précoce des difficultés comportementales.

1.1.2. Les conséquences des problèmes de comportement pour l'enfant dans son entourage

La manifestation de comportements extériorisés et intériorisés est susceptible de limiter les possibilités de socialisation nécessaires à l'acquisition des compétences sociales chez les jeunes enfants, ce qui risque de compromettre leur adaptation sociale ainsi que leur réussite éducative à plus long terme (Marchant *et al.*, 2007). Ainsi, il est bien démontré que les difficultés comportementales précoces chez l'enfant constituent un facteur permettant de prédire des problèmes ultérieurs sur le plan social (Ladd et Troop-Gordon, 2003). **Par exemple, la manifestation fréquente et intense de comportements extériorisés est plus susceptible d'amener l'enfant à être rejeté de ses pairs** (Campbell *et al.*, 2006; Dodge, Greenberg et Malone, 2008; Kuppens *et al.*, 2008). En réaction, les enfants rejetés de leurs pairs peuvent se retirer ou s'isoler du groupe (Gilliom et Shaw, 2004; Ladd et Troop-Gordon, 2003) ou manifester encore plus de comportements agressifs, destructeurs ou perturbateurs (Keiley *et al.*, 2000). Ainsi, on remarque que les enfants plus agressifs entre les âges de 2 et 9 ans rapportent plus de symptômes dépressifs et des amitiés de moindre qualité à l'âge de 12 ans (Campbell *et al.*, 2006). À l'opposé, certains enfants vont plutôt manifester d'emblée un profil de comportements intériorisés et tendre à se retirer et à éviter les contacts avec

les autres. Ce type de profil comportemental est également associé à moins de liens d'amitié au cours de l'enfance (Olson et Rosenblum, 1998; Pedersen *et al.*, 2007). En conséquence, les comportements dépressifs, anxieux et de retrait de l'enfant peuvent en être exacerbés (Keiley *et al.*, 2000). Enfin, il est démontré que les enfants ayant un profil de comportements intériorisés et qui ne bénéficient d'aucune aide au préscolaire présentent des compétences sociales moindres en maternelle, de moins bonnes habiletés de résolution de conflits et un déficit général au plan de leurs habiletés sociales selon l'enseignant (Olson et Rosenblum, 1998). Dans les deux cas de figure, intériorisés et extériorisés, la probabilité d'être rejeté par les pairs s'en trouve augmentée et cela se traduit par moins d'interactions sociales avec l'enfant en difficulté et moins d'empressement à l'inclure dans les jeux.

Les comportements extériorisés, manifestés à répétition, sont les plus dérangeants pour les adultes et le groupe de pairs. D'abord, ils privent tout le groupe d'un climat agréable propice aux interactions positives et aux apprentissages, ce qui risque de limiter les progrès de chacun. Ces comportements perturbateurs sont également à l'origine de la plupart des conflits entre les pairs (Cazares, 2009; Hamre *et al.*, 2008). Les autres enfants du groupe, spectateurs ou cibles de ces comportements, peuvent répondre négativement à leur manifestation, ce qui exige une vigilance accrue de la part des adultes. Certains pairs deviennent inquiets, anxieux ou incontrôlables, alors que d'autres sont plutôt portés à reproduire le comportement extériorisé observé (Kaiser et Rasminsky, 1999; Saint-Jacques, Turcotte et St-Amand, 2008; Turcotte *et al.*, 2005). En d'autres mots, les comportements extériorisés ont souvent l'effet d'une bougie d'allumage déclenchant une série de réactions négatives qui perturbent la routine et les activités de groupe ainsi que la quiétude de l'environnement du SG. Le personnel éducateur doit alors composer avec un groupe turbulent, ce qui entraîne inévitablement de fréquents changements dans la programmation et de multiples interventions disciplinaires pour gérer les crises. Il en résulte du stress, de la fatigue, des inquiétudes, des questionnements, etc. (Cazares, 2009; Kaiser et Rasminsky, 1999). Ces comportements rendent le travail du personnel éducateur beaucoup plus difficile, en particulier s'ils prennent de l'ampleur au sein du groupe (Cazares, 2009; Hamre *et al.*, 2008; Turcotte *et al.*, 2005). Les comportements intériorisés, quant à eux, entravent peu le fonctionnement du groupe, ce qui complique leur dépistage en SG (Merrell *et al.*, 2003). Toutefois, ils apparaissent tout de même influencer la dynamique du groupe. Ces enfants plus timides, inhibés ou retirés répondent moins adéquatement aux contacts initiés par leurs pairs (Olson et Rosenblum, 1998), ce qui pourrait expliquer pourquoi ces derniers en arrivent à délaisser ceux qui les manifestent (Marchant *et al.*, 2007) et à moins les inviter à prendre part à leurs jeux (Degnan *et al.*, 2010).

Apprendre à dépister et à gérer efficacement les difficultés comportementales des enfants est au cœur des préoccupations du personnel éducateur. À preuve, cet aspect constitue un besoin de formation fréquemment rapporté par les éducatrices qui, très souvent, estiment ne pas être suffisamment formées pour relever ce défi (Hemmeter, Santos et Ostrosky, 2008; Joseph et Strain, 2003). Cet inconfort, et le sentiment d'incompétence qui y est associé, pourrait expliquer pourquoi les enfants de 3 ou 4 ans qui dérangent sont fréquemment expulsés de leur SG – à un taux 3,2 fois plus élevé que celui observé pour tous les élèves du primaire et du secondaire regroupés (Gilliams et Shahar, 2006). Les enfants exclus risquent alors de faire l'expérience de plusieurs autres SG (souvent de moindre qualité), car leur intégration à ces autres milieux est incertaine et peut mener à d'autres expulsions (Coutu *et al.*, 2003). Ces expériences négatives sont susceptibles d'avoir une incidence sur leur adaptation ultérieure au milieu scolaire. Certains d'entre eux devront attendre la maternelle avant d'être intégrés de nouveau dans un groupe de pairs. Or, pour bien s'adapter à la maternelle, les élèves doivent au préalable avoir développé plusieurs compétences de base telles que la confiance en soi, la capacité de former des relations positives avec leurs pairs et les adultes, la capacité d'être attentifs, de se concentrer et de persister dans la réalisation d'une tâche, l'habileté de communiquer leurs émotions, la capacité de résoudre des conflits, etc. (Campbell et von Stauffenberg, 2007; Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006). Toutes ces compétences sociales et émotionnelles sont en quelque sorte des préalables qui permettent à l'enfant de contrôler ses émotions et son impulsivité en contexte de groupe et le préparent à composer avec les exigences socioscolaires (Bierman *et al.*, 2009; Campbell et von Stauffenberg, 2007). Il semble donc particulièrement important que les enfants d'âge préscolaire qui éprouvent des difficultés comportementales puissent être soutenus dans leur SG afin de rendre possible l'intégration des règles, des normes et des valeurs sociales ainsi que l'acquisition des compétences nécessaires à leur réussite éducative et leur adaptation sociale.

1.2. Quels facteurs individuels et familiaux sont associés aux difficultés comportementales?

Alors qu'une réponse adéquate aux besoins primaires des enfants, doublée d'une présence sensible et chaleureuse des adultes, suffira à réduire l'incidence des comportements dérangeants chez la plupart d'entre eux, d'autres vont persister à adopter des patrons de comportements plus problématiques. Dans la présente section, nous présentons certaines caractéristiques de l'enfant et de sa famille associées aux problèmes de comportement en bas âge.

1.2.1. Les caractéristiques de l'enfant

1.2.1.1. L'âge

L'âge de l'enfant serait une variable à considérer dans l'étude des difficultés comportementales en SG. En fait, les enfants plus jeunes manifesterait davantage de comportements difficiles et dérangeants en raison de leur grande immaturité et du fait qu'ils ne possèdent pas encore les outils requis pour exprimer leur frustration ou pour résoudre leurs conflits. Les comportements difficiles, notamment les agressions physiques, semblent atteindre un sommet entre 24 et 36 mois (Shaw *et al.*, 2003). La maturation acquise au terme de cette période permet habituellement une meilleure régulation et un plus grand contrôle des émotions et des comportements (Campbell, 2002). Les acquisitions cognitives et langagières qui s'opèrent en parallèle contribuent également à faire diminuer les comportements d'agression de l'enfant (Bouchard, 2008). Celui-ci est alors en mesure de reconnaître un comportement inacceptable et de nommer la règle transgressée, ce qui suggère l'intégration de normes quant aux comportements socialement acceptables (Campbell, 2002). À partir d'environ 36 mois, l'enfant serait donc apte à se conformer aux exigences sociales, ce qui serait associé à une plus faible incidence des comportements difficiles. Toutefois, même si les difficultés comportementales deviennent moins fréquentes au fur et à mesure que l'enfant développe ses nouvelles compétences, celles qui persistent tendent à devenir plus sévères et problématiques avec le temps. En somme, les problèmes de comportement ne sont pas typiques avant 24 mois (Baillargeon *et al.*, 2007), mais leur probabilité d'apparition augmente sensiblement dès que les enfants dépassent l'âge de 3 ans (Shaw *et al.*, 2003; van Zeijl *et al.*, 2006).

1.2.1.2. Le genre

Certains chercheurs rapportent que les garçons et les filles ne présentent pas le même niveau de risque en ce qui a trait aux problèmes liés à la régulation émotionnelle et au contrôle de leurs comportements en raison de rythmes de maturation différents. Les garçons manifesteraient plus de problèmes de comportement et de conduites extériorisées que les filles (Archer et Côté, 2005; Baillargeon *et al.*, 2007; Bornstein *et al.*, 2006). À 24 et 36 mois, il existerait déjà un écart entre les capacités de régulation des garçons et des filles, ces dernières démontrant des capacités de régulation plus élevées (Raikes *et al.*, 2007). De leur côté, les garçons éprouveraient plus de difficultés à se contrôler et à maîtriser les émotions intenses et négatives comme la colère (Bouchard et Fréchette, 2008; Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Le fait que les garçons manifestent plus de problèmes de comportement que les filles en SG

pourraient s'expliquer de diverses façons. Par exemple, ce contexte pourrait contribuer à accentuer des différences comportementales liées au genre ou, encore, il est possible que les garçons s'adaptent moins bien à ce contexte de socialisation que les filles (de Schipper *et al.*, 2004).

1.2.1.3. Le tempérament

Les chercheurs s'entendent pour définir le tempérament comme un ensemble de prédispositions individuelles, présentes à la naissance, qui détermine les comportements adoptés en réponse aux stimuli environnementaux (Nigg, 2006; Rothbart et Bates, 2006; Thomas et Chess, 1977). Les traits tempéramentaux définiraient un profil comportemental, soit un style de conduites et de réactions, qui interagirait avec l'environnement (Tarabulsky *et al.*, 2000; Thomas et Chess, 1977). Les expériences vécues dans l'environnement proximal, comme la famille ou le SG, pourraient donc exacerber ou inhiber certains styles de conduites.

À partir de la *New York Longitudinal Study*, Thomas et Chess (1977) ont identifié neuf traits tempéramentaux variant en intensité et en fréquence. Ainsi, le niveau d'activité, la régularité des fonctions biologiques, l'approche-retrait, l'adaptabilité, le seuil de tolérance, l'intensité des réactions, l'humeur, la distractibilité et les capacités d'attention et de persistance se situeraient tous sur un continuum variant d'un niveau faible à élevé. L'agencement des comportements manifestés à chacun de ces traits par l'enfant permettrait d'établir un profil de comportements précis déterminant son tempérament. Ces chercheurs ont ainsi défini quatre regroupements de comportements chez les participants de leur recherche. Les enfants au tempérament facile (40 % de l'échantillon) s'adaptent aux changements, s'approchent des nouveaux stimuli, ont une rythmicité régulière et sont d'humeur agréable. Les enfants au tempérament lent à réagir (15 % de l'échantillon) ont une rythmicité moyennement prévisible et des réactions moyennement négatives et intenses face à la nouveauté et dont l'adaptation en découlant est lente. Les enfants au tempérament difficile (10 % de l'échantillon) démontrent des humeurs souvent négatives et intenses, une rythmicité irrégulière, une tendance à se retirer face à la nouveauté et une difficulté à s'y adapter ainsi qu'une plus grande réactivité au changement. Enfin, certains enfants démontrent un ensemble de comportements variant selon la situation, ce qui rend impossible la classification dans l'une des trois catégories mentionnées (35 % de l'échantillon, dit tempérament mixte) (Thomas et Chess, 1977).

Bien que ce concept ait été retravaillé par plusieurs afin de modifier les dimensions ou d'en ajouter de nouvelles, la majorité des chercheurs se réfèrent à cette typologie pour qualifier les styles comportementaux des tout-petits (de Schipper *et al.*, 2004; Miner et Clarke-Stewart, 2008;

van Aken *et al.*, 2007; van Zeijl *et al.*, 2007). Les enfants au tempérament difficile, avec leur seuil de tolérance plus bas et leur plus grande réactivité, auraient plus de difficulté à réguler leurs émotions et à contrôler leurs impulsions, ce qui expliquerait une manifestation plus fréquente de comportements inadéquats de leur part. Toutefois, ce ne sont pas tous les enfants au tempérament difficile qui développent des problèmes de comportement à plus long terme. Pour expliquer ce constat, Thomas et Chess proposent le concept d'«adéquation tempérament-environnement» ou «*goodness-of-fit*». Brièvement, ce concept suggère que si les capacités de l'enfant sont suffisantes pour répondre aux demandes de l'environnement ou si, à l'inverse, les capacités de l'environnement sont suffisantes pour répondre aux demandes de l'enfant, il y aurait alors compatibilité entre l'environnement et l'enfant, ce qui serait associé à un potentiel de développement optimal. À l'opposé, une incompatibilité entre les capacités de l'un et les demandes de l'autre pourrait conduire à un développement moins optimal de l'enfant (Chess et Thomas, 1999). Ainsi, il pourrait y avoir un risque accru de comportements difficiles lorsqu'il y a une inadéquation entre, d'une part, les besoins et les capacités de l'enfant caractérisés entre autres par son tempérament et, d'autre part, la capacité du SG à y répondre par ses caractéristiques (p. ex., un nombre d'enfants trop élevé par groupe, des pratiques éducatives trop autoritaires, une faible disponibilité ou des attentes trop élevées de l'éducatrice, etc.) (Kaiser et Rasminsky, 1999).

1.2.2. Les caractéristiques de la famille

1.2.2.1. Le style parental et les pratiques éducatives parentales

Les travaux de Baumrind (1967, revus ultérieurement par Maccoby et Martin, 1983), ont mis en évidence quatre styles parentaux¹ qui se distinguent au chapitre du degré de contrôle et de la sensibilité que le parent manifeste envers l'enfant (Cummings, Braungart-Rieker et Du Rocher-Schudlich, 2003; Dallaire et Weinraub, 2005; Sheffield Morris *et al.*, 2007). Le style *démocratique* est caractérisé par un encadrement ferme et raisonnable des comportements de l'enfant qui se conjugue à une sensibilité adéquate face à ses besoins. Le parent qui adopte le style *permissif* fait preuve d'une supervision relâchée et encadre peu les comportements de l'enfant, même s'il est capable de se montrer sensible à ses besoins. Le style *autoritaire* est caractérisé par un contrôle strict (souvent abusif) des comportements de l'enfant et par un degré de sensibilité faible en réponse à ses besoins. Enfin, le parent ayant un

1. Un style éducatif se caractérise par un ensemble d'attitudes envers l'enfant communiqué par le parent (Darling et Steinberg, 1993).

style *désengagé* répond de façon inconsistante ou semble indifférent face aux comportements de l'enfant et démontre peu de sensibilité face à celui-ci.

Notons que, sur le plan conceptuel, il y a une distinction à faire entre les styles parentaux et les pratiques éducatives parentales. En effet, la notion de style parental renvoie essentiellement aux attitudes du parent envers l'enfant contribuant à établir un climat émotionnel particulier dans lequel s'inscrivent les interactions parent-enfant. En revanche, les pratiques parentales renvoient aux comportements manifestés de façon intentionnelle par le parent pour éduquer et socialiser l'enfant. Elles comprennent aussi les comportements non intentionnels (les gestes, les expressions faciales, le ton de la voix, etc.) susceptibles d'être imités par l'enfant au quotidien dans le contexte interactif (Darling et Steinberg, 1993; Sheffield Morris *et al.*, 2007). Il est à noter que les pratiques sévères, inconsistantes ou coercitives présentes dans les styles autoritaire, permissif et désengagé peuvent amener l'enfant à réagir à un trop grand/faible contrôle et à l'insensibilité parentale par des comportements de désobéissance, d'agression ou d'impulsivité. Ce type de réaction comportementale peut, en retour, renforcer les pratiques négatives des parents (Miner et Clarke-Stewart, 2008; van Aken *et al.*, 2007).

1.2.2.2. Les variables sociodémographiques

Certaines caractéristiques rendent le milieu familial moins sensible aux demandes et aux besoins de l'enfant et sont associées à la présence de problèmes de comportement. Ainsi, il a été démontré que des conditions socioéconomiques défavorables, une faible scolarité des parents et la monoparentalité constituent des facteurs de risque associés à des difficultés d'adaptation et à des retards de développement chez l'enfant (Schonberg et Shaw, 2007; Shaw, Bell et Gilliom, 2000). Ces variables distales font partie de l'éventail des facteurs qui augmentent la probabilité d'apparition des problèmes de développement de l'enfant, car elles sont associées aux processus de socialisation retrouvés au sein de l'environnement familial étant plus directement responsables des difficultés rencontrées (p. ex., exposition à des modèles d'agressivité, pratiques disciplinaires négatives, sensibilité moindre et faible réseau de soutien social de la mère, niveau de stress élevé, etc.) (Dodge, Pettit et Bates, 1994; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000). La présence d'un seul de ces facteurs est généralement sans conséquence; c'est plutôt le cumul de ces conditions adverses qui augmentent de façon significative les risques de problèmes pour le développement de l'enfant (Bigras *et al.*, 2008; Gassman-Pines et Yoshikawa, 2006; Peth-Pierce, 2000). D'une part, il est démontré que plus l'enfant est exposé à ce cumul de facteurs en bas âge (de 0 à 5 ans), plus

les risques de répercussions sur l'enfant sont élevés, comparativement à une exposition plus tardive. D'autre part, le fait d'avoir à composer avec un grand nombre de facteurs de risque sur de longues périodes (surtout durant la petite enfance) serait associé à des conséquences plus négatives et marquantes pour l'enfant que si cette situation est vécue sur une courte durée ou de façon épisodique (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006).

Les comportements problématiques du jeune enfant qui évolue dans de telles conditions découleraient de l'effet cumulé des risques individuels, familiaux et environnementaux pendant une période cruciale de la vie (Goldstein, Harvey et Friedman-Weieneth, 2007; Hart et Kelley, 2006). Plus ces conditions néfastes s'additionnent, plus cela risque d'affecter la santé mentale et l'état émotionnel des parents (p. ex., augmentation des symptômes dépressifs, hausse du stress, etc.) et, du même coup, diminuer leurs capacités parentales en les rendant moins disponibles et sensibles aux besoins de leur enfant (Hart et Kelley, 2006). La présence de ces facteurs de risque est donc aussi associée à des pratiques éducatives parentales plus autoritaires, coercitives, inconsistantes et détachées (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006). Il en résulterait alors des comportements encore plus difficiles chez les enfants, ce qui, en retour, exercerait une pression accrue sur les parents.

Les caractéristiques de l'enfant et de la famille mentionnées dans les derniers paragraphes se conjuguent donc pour former un style d'interaction particulier entre l'enfant et sa famille (notamment ses parents et sa fratrie). Ces effets d'interactions bidirectionnelles sont associés à des variations dans le développement et la socialisation des enfants ainsi qu'à des différences individuelles sur le plan de leur adaptation sociale.

1.3. Quelles hypothèses permettent d'expliquer les difficultés comportementales ?

Les facteurs de risque tout juste présentés sont des réalités qui augmentent la probabilité d'apparition de problèmes de comportement au cours de l'enfance. Bien qu'il soit très utile de connaître les conditions favorables à l'éclosion des problèmes comportementaux, il importe aussi d'examiner les facteurs déterminants (causes probables) associés à ces problèmes. Dans la présente section, les principales explications avancées par les experts seront abordées brièvement afin de tenter de comprendre pourquoi certains enfants présentent de façon précoce des problèmes comportementaux.

En premier lieu, il importe de préciser que la plupart des spécialistes s'entendent pour dire que les problèmes sont rarement le résultat d'une cause unique (Campbell, 2002; Smeekens, Riksen-Walraven et

van Bakel, 2007; Stacks, 2005). La plupart du temps, les difficultés résultent de l'interaction complexe d'un ensemble de facteurs de différentes natures (tant biologiques, individuelles qu'environnementales). Il n'est pas impossible non plus que des problèmes similaires observés chez plusieurs individus émanent de causes différentes. En outre, il importe de tenir compte de la période développementale dans laquelle se trouve l'enfant, car les facteurs responsables de l'apparition des difficultés comportementales ne sont pas nécessairement les mêmes à tous les groupes d'âge. Pour ces raisons, une certaine prudence s'impose et il est recommandé de ne pas sauter trop vite aux conclusions en ce qui concerne les causes probables des problèmes éprouvés par un enfant. Quoi qu'il en soit, voici quelques hypothèses explicatives pouvant aider à comprendre les difficultés comportementales des tout-petits.

1.3.1. L'hypothèse biologique

Nous avons vu que certains enfants naissent avec un tempérament qui les prédispose à adopter un profil de comportements plus difficiles (niveau d'activité élevé, grande émotivité, faible adaptabilité, etc.). Toutefois, cette variable à elle seule est insuffisante pour prédire les difficultés ultérieures, car, comme mentionné précédemment, une réponse du milieu qui se veut adéquate et compatible avec les besoins de l'enfant est de nature à aider celui-ci à développer des stratégies lui permettant de bien s'adapter à son environnement familial ou de garde. Par contre, d'autres enfants peuvent présenter certaines particularités sur le plan biologique pouvant avoir une incidence sur leur fonctionnement social. Par exemple, certains chercheurs établissent un lien entre le développement du système nerveux et la capacité d'autocontrôle des émotions et de l'impulsivité (Shapiro et Applegate, 2002). Plusieurs comportements émotionnels excessifs observés en bas âge pourraient donc s'expliquer par une maturation neurobiologique déficiente ou simplement plus lente que la normale (dans les cas les plus sévères, certains problèmes neurologiques pourraient expliquer des dysfonctions comportementales et cognitives plus sérieuses). Il est bien établi que les expériences vécues durant les premières années de vie sont particulièrement importantes pour le développement du système nerveux central (McCain, Mustard et Shanker, 2007). De saines conditions de vie, la présence d'adultes sensibles et chaleureux et un milieu riche en stimulations sont reconnus pour être des facteurs de premier ordre dans le développement neurobiologique des tout-petits. En offrant des services de qualité, le personnel éducateur contribue directement à créer de telles conditions favorables, permettant par le fait même à l'enfant d'exercer un meilleur contrôle sur ses comportements et d'acquérir les compétences qui lui permettront de s'adapter à son univers social.

1.3.2. L'hypothèse développementale

En lien avec ce qui précède, certains enfants ayant atteint la deuxième moitié de la période préscolaire (3-5 ans) peuvent éprouver des problèmes de comportements parce qu'ils n'ont pas encore acquis les compétences langagières, sociales, cognitives et émotionnelles requises pour établir des rapports harmonieux avec leur entourage. Par exemple, un enfant de 4 ans présentant un retard de langage, qui n'arrive pas à communiquer ce qu'il désire de façon satisfaisante, pourra ressentir de la frustration et recourir plus fréquemment à des comportements inadéquats tels que les agressions physiques. Pareillement, un enfant du même âge dont la conduite est désagréable pour les autres, qui manifeste rarement des comportements prosociaux (tels que partager, aider, écouter et collaborer) et qui est démuné dans les situations de conflits interpersonnels, risque de se montrer malhabile dans ses relations sociales et de subir le rejet de ses pairs. Plusieurs scénarios peuvent alors expliquer ces difficultés : certains enfants peuvent avoir une expérience sociale limitée et ne pas avoir eu l'occasion de faire ces apprentissages ; d'autres enfants choisissent, pour différentes raisons (désintérêt, manque de confiance ou malaise) de s'isoler et d'éviter les interactions avec leurs pairs, ce qui est peu propice aux apprentissages ; enfin, il arrive que certains enfants soient quotidiennement en contact avec des agents de socialisation (parents, fratrie, pairs) qui ont un répertoire de compétences limité, faisant d'eux des modèles non optimaux pour l'apprentissage d'habiletés sociales. En lien avec ce qui précède, il arrive que certains parents éprouvent eux-mêmes des difficultés sur le plan de la régulation émotionnelle et du contrôle de soi, ce qui peut entraîner une certaine intériorisation de ces patrons de réponses. Ces réponses aversives apprises par imitation ou modelage sont susceptibles d'être reprises par l'enfant dans le contexte du SG et de nuire à ses rapports avec les pairs. En somme, plusieurs enfants peuvent agir de manière inadéquate en groupe parce qu'ils n'ont pas appris comment faire autrement. Sans intervention favorisant l'acquisition de comportements sociaux appropriés, les comportements posant problème sont susceptibles de s'ancrer davantage dans leur style de conduite, voire d'être exacerbés, en raison d'interactions difficiles avec l'environnement qui peuvent devenir courantes (Kaiser et Rasminsky, 1999).

1.3.3. L'hypothèse relationnelle

Plusieurs recherches ont démontré qu'il existe un lien entre un attachement parent-enfant de faible qualité et les problèmes d'adaptation sociale des enfants au cours du préscolaire et du primaire (Easterbrooks et Abeles, 2000 ; Schmidt, Demulder et Denham, 2002 ; Smeekens,

Riksen-Walraven et van Bakel, 2007). Ces enfants seraient en effet privés de la sécurité affective et des capacités d'exploration leur permettant d'aborder avec confiance les relations sociales avec les pairs. À l'inverse, les enfants ayant développé une relation sécurisante avec leurs parents seraient mieux outillés sur le plan affectif pour tisser des liens positifs avec de nouveaux partenaires à l'extérieur de la famille. Les enfants ne recevant pas suffisamment d'attention de la part des adultes en raison d'un style parental désengagé, par exemple, de même que ceux vivant dans un environnement comportant un haut niveau de stress, seraient particulièrement vulnérables et assujettis à recourir à des comportements inadaptés. Dans les cas plus extrêmes, la négligence parentale et les abus physiques pourraient expliquer les attitudes bizarres, incohérentes et anormales manifestées par les enfants qui en sont victimes. Ces conduites sont comprises par la théorie de l'attachement comme étant des stratégies pour exprimer, demander de l'aide, favoriser le rapprochement de la figure d'attachement ou se protéger (voir chapitre 3 pour plus de détails).

1.3.4. L'hypothèse situationnelle

Certaines difficultés comportementales peuvent tirer leur origine de situations inhabituelles ou de circonstances particulières qui perturbent ou inquiètent le jeune enfant (Campbell, 2006). Par exemple, la naissance d'un deuxième enfant, la maladie ou le décès d'un proche, le déménagement d'un ami ou le congé de maternité de l'éducatrice régulière, sont tous des événements ponctuels susceptibles d'augmenter considérablement le niveau de stress de l'enfant et de lui faire vivre des émotions intenses de tristesse et d'anxiété. Ne parvenant pas à composer avec le flot d'émotions découlant de ces perturbations, il n'est pas rare qu'en pareilles situations l'enfant modifie son comportement et adopte, du moins pour un certain temps, des conduites qui indiquent que « quelque chose ne va pas » et qu'il vit un moment plus difficile.

En résumé, les interactions entre un ensemble de facteurs individuel et familial sont à considérer afin d'en arriver à une explication partielle des comportements préoccupants manifestés par les enfants. Cependant, les nouvelles perspectives théoriques sur le développement de l'enfant indiquent que d'autres milieux de vie en importance pourraient s'avérer influents et qu'il y a lieu de prendre en considération les expériences qui y sont vécues pour arriver à bien comprendre la genèse des difficultés comportementales. C'est notamment le cas de l'environnement du SG éducatif qui est désormais fréquenté par une majorité d'enfants au cours de la petite enfance. Il est à noter que les SG poursuivent une mission multiple qui se résume à assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants qu'ils accueillent. Ces milieux

éducatifs visent également à exposer les jeunes qui les fréquentent à un environnement propre à stimuler leur développement global et à favoriser leur réussite éducative en prévenant l'apparition ultérieure de difficultés comportementales, d'apprentissage ou d'insertion sociale. En raison de cette mission, il est logique de penser que ce milieu puisse participer à identifier et à diminuer la manifestation de comportements dérangeants ou inquiétants. Les relations entre les variables de l'expérience de garde et les comportements des enfants seront explorées dans la prochaine section.

2. LA PRÉVENTION ET L'INTERVENTION EN SERVICE DE GARDE

2.1. Quels sont les effets des services de garde sur les comportements des enfants ?

Plusieurs recherches ont tenté de mesurer les effets de la fréquentation d'un SG sur les comportements des jeunes enfants. À ce jour, il demeure difficile de tirer une conclusion claire de ces travaux, puisque les méthodes employées varient beaucoup d'une recherche à l'autre et que les résultats obtenus sont parfois opposés (dans certaines études, on rapporte des effets plutôt positifs, alors que dans d'autres, les effets observés sont plutôt négatifs). En outre, le fait de bénéficier ou non de l'expérience de garde extra-parentale semble varier en fonction de certaines caractéristiques de l'enfant et de son environnement familial. Les effets de la fréquentation d'un SG durant la petite enfance semblent variables selon certaines caractéristiques associées à la nature des expériences vécues dans ces services, comme la qualité, la quantité (nombre d'heures de fréquentation par semaine) et le type (service en installation ou en milieu familial, service régi ou à but lucratif). Afin de bien documenter la question, un repérage des écrits a été effectué en consultant différentes bases de données informatisées (*PsycInfo*, *PsycArticle*, *ERIC*). Les mots clés anglais « *externalizing* », « *internalizing* », « *behavior* », « *daycare* », « *childcare* » et « *preschool* » ont été utilisés. Le tableau 4.1 fait état de 25 articles publiés entre les années 2000 et 2010 sur le sujet des effets des SG sur les comportements des enfants.

Tableau 4.1
Recension des écrits entre 2000-2010 sur les comportements des enfants en service de garde

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées		Résultats
			Instruments	Enfant	
Bacharach et Baumeister (2003)	13 288	68,4	SBR5 ¹	Comportements extériorisés	Head Start Garde par un proche > Garde parentale
Belsky et al. (2007)	293	1 6 15 24 36 54	C-TRF ²	Problèmes de comportement 6 ^e année	Quantité Quantité + Heures x Installation Type > + Heures x Autres types
Bigras et al. (2009)	1245	30,6	CBCL ³	Comportements intériorisés Comportements intériorisés problématiques et extériorisés limites	SG ⁴ structurés et non structurés Garde parentale < Garde parentale > Population normale

1. Social Behavior Rating Scale – SBRS (Schwartz, Chang et Farver, 2001).
2. Child Behavior Checklist – Teacher-report Form – C-TRF (Achenbach et Edelbrock, 1986; Achenbach et Rescorla, 2000).
3. Child Behavior Checklist – CBCL (Achenbach, 1992; Achenbach et Rescorla, 2000).
4. Service de garde.

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées			Résultats
			Instruments	Enfant	SGÉ	
Borge et al. (2004)	3431	24,5	Entrevue ⁵	Agression	Type	SG pour enfants à risque < Garde parentale pour enfants à risque
Burchinal et al. (2010)	1605	48 à 60	T-CRS ⁶	Problèmes de comportement	Qualité	Qualité élevée x Défavorisé < Faible qualité x Défavorisé
Côté et al. (2008)	1358	48	Entrevue ⁷	Problèmes émotionnels	Type	SG 1 ^{re} année de vie > Garde parentale
						SG 1 ^{re} année de vie x Enfants à risque < Garde parentale x Enfants à risque
						SG 1 ^{re} année de vie x filles > Garde parentale x Filles
				Agression		SG 1 ^{re} année de vie > Garde parentale
						SG x Enfants à risque < Garde parentale x Enfants à risque

5. La personne qui connaît le plus l'enfant répond aux trois questions suivantes: À quelle fréquence (jamais, parfois, souvent) votre enfant manifeste-t-il les comportements suivants: a) donne des coups de pied, mord et frappe les autres enfants; b) quand un autre enfant le blesse accidentellement, elle/il réagit avec colère et agressivité; c) se bagarre souvent. *Teacher-child Rating Scale – T-CRS* (Hightower et al., 1986).
7. La personne qui connaît le plus l'enfant répond à sept questions concernant l'agression physique («brise ses choses»; «se bagarre souvent»; «brise les choses des autres»; «agresse physiquement les autres»; «vandalise»; «menace les autres»; «est cruel, intimidé ou est méchant avec les autres.») et à 7 questions concernant les problèmes émotionnels («est préoccupé»; «est trop apeuré ou nerveux»; «est nerveux ou tendu»; «semble malheureux, triste ou déprimé»; «n'est pas aussi joyeux que les autres enfants»; «pleure beaucoup»; «a de la difficulté à s'amuser»).

Tableau 4.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées			Résultats
			Instruments	Enfant	SGÉ	
Crockenberg et Leerkes (2005)	64	30	CBCL	Comportements extériorisés	Installation x Tempérament difficile	> Autre type x Tempérament difficile
					Installation x Tempérament facile	< Autre type x Tempérament facile
					+ Qualité	< - Qualité
				Quantité + Heures x Installation	> + Heures x Autres types	
			+ Heures x Installation x Tempérament difficile	> + Heures x Garde parentale x Tempérament difficile		
			Comportements intériorisés	Tempérament difficile x + Heures	> Tempérament difficile x - Heures	
				+ Qualité x Tempérament difficile	< - Qualité x Tempérament difficile	
			Quantité + Heures x Garde non parentale x Tempérament difficile	< - Heures x Garde non parentale x Tempérament difficile		
de Schipper et al. (2004)	186	18, 6	CBCL	Comportements intériorisés	+ Modes de garde x Tempérament difficile	> + Modes de garde x Tempérament facile

Auteurs	N ^{bre}	Variables examinées			Résultats
		Âge (mois)	Instruments Enfant	SGÉ	
Hansen et Hawkes (2009)	4800	36	SDQ ⁸ Problèmes de comportement	Type Grand-parent	> Autres modes
Kryzer et al. (2007)	112	24 45	Observations ⁹ Agressivité	Qualité 45 mois	> 25 mois < soins sensibles et souteneants et intégration dans activités/25 mois > Effets comportements éducatrice/25 mois
Loeb et al. (2007)	451	60	CBCL Problèmes de comportements	Type Installation	> Garde parentale
				Quantité Entrée avant 2 ans	> Entrée
				Entrée avant 1 ans	> Entrée
				+ Heures x Enfants à risque	< + Heures x Enfants pas à risque
				Quantité + Heures x Installation Type	> - Heures x Installation

8. *Strength and Difficulties Questionnaire – SDQ* (Goodman, 1997).

9. Elles consistent en 30 intervalles d'observations de 30 secondes où les comportements suivants sont cotés : intégration sociale positive, attention/engagement, humeur positive, colère/agressivité.

Tableau 4.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées		Résultats
			Instruments	Enfant	
McCarthy et al. (2010)	1083	24	CBCL	Comportements extériorisés	> + Heures x – Taille
		36		Quantité + Heures x – Qualité Qualité	> + Heures x + Qualité
Morissey (2010)	1349	6	CBCL	Comportements intériorisés et extériorisés	> Milieu familial
		15	C-TRF		Milieu familial (0-3 ans)
		24		Installation	< Installation (0-5 ans) ou milieu familial (0-5 ans)
		36			
54					
Morissey (2009)	850	24	CBCL	Comportements prosociaux	< – Modes de garde
		36	ASBI ¹⁰		
				Comportements extériorisés	> – Modes de garde
				+ Modes de garde x 24 mois	> + Modes de garde x 36 mois
				Comportements intériorisés	> + Modes de garde x 36 mois
				+ Modes de garde x 24 mois	> + Modes de garde x 36 mois
				Comportements perturbateurs	> – Modes de garde x Filles
				+ Modes de garde x 24 mois	> + Modes de garde x 36 mois

10. Adaptive Social Behavioral Inventory – ASBI (Hogan, Scott et Bauer, 1992).

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées		Résultats									
			Instruments Enfant	SGÉ										
NICHD Early Child Care Research Network (2004)	1079	6	CBCL	Comportements extériorisés	→ Qualité									
						15	C-TRF	Qualité						
									24	SSRS ¹¹	Quantité + Quantité x Installation			
												36	CPSCS ¹²	Type
NICHD Early Child Care Research Network (2003)	864	6	CBCL	Comportements extériorisés en 1 ^{re} année	> - Quantité									
						15	C-TRF	Quantité + Quantité						
									24	SSQ	→ Quantité x Comportements extériorisés à 54 et 60 mois			
												36		
NICHD Early Child Care Research Network (2003)	1058	6	CBCL	Comportements Quantité + Heures en maternelle	> - Heures									
						15	C-TRF	Quantité + Heures						
									24	Observations ¹³				
												36	SSQ	

11. *Social Skills Rating System* – **SSRS** (Gresham et Elliott, 1990).

12. *California Preschool Social Competence Scale* – **CPSCS** (Levine, Eizey et Lewis, 1969).

13. Les enfants sont filmés au cours de trois épisodes de jeu structurés avec un pair. Pour chaque épisode, l'observateur cote 10 comportements conduisant à 2 scores de qualité des interactions: interactions positives et négatives.

Tableau 4.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées			Résultats
			Instruments	Enfant	SGÉ	
Peng et Robins (2010)	4140	12	CBCL	Comportements extériorisés et intériorisés	Installation	< Garde parentale
		36				
Pierrehumbert et al. (2002)	116	24	CBCL	Problèmes de comportement	Qualité	→ Qualité
Pluess et Belsky (2010)	1364	6	C-TRF	Problèmes de comportements 10-11 ans	Qualité	< – Qualité x Tempérament difficile
		15			+ Qualité x Tempérament difficile	
		24				
		36				
		54				
Pluess et Belsky (2009)	1364	6	CBCL	Problèmes de comportements	Qualité	< – Qualité x Tempérament difficile
		15			+ Qualité x Tempérament difficile	
		24				
		36				

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées			Résultats
			Instruments	Enfant	SGÉ	
Van Beijsterveldt, Hudziak et Boomsma (2005)	1742	36	CBCL	Comportements extériorisés à 7 et 10 ans	Quantité	Faible/moyen heures à 3 ans > Garde parentale Faible/moyen heures x Enfants à risque > Garde parentale x Enfants à risque
				Comportements intériorisés à 7 ans	Quantité	Faible/moyen heures à 3 ans > Garde parentale
						Installation (vs milieu familial) x Filles < Installation (par rapport au milieu familial) x Garçons
Vandell et al. (2010)	958	54	WAI ¹⁴ YSR ¹⁵	Impulsivité et prises de risque à 15 ans	Quantité	+ Heures x Problème de comportements > - Heures
					Qualité	→ Qualité x Comportements 54 mois et primaire < - Qualité
				Comportements extériorisés à 54 mois, primaire et secondaire	Qualité	+ Qualité < - Qualité

14. Weinberger Adjustment Inventory – WAI (Weinberger, Feldman, Ford et Chastain, 1987).

15. Youth Self Report – YSR (Achenbach et Rescorla, 2000).

Tableau 4.1 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge (mois)	Variables examinées			Résultats
			Instruments	Enfant	SGÉ	
Votruba-Drzal et al. (2010)	349	24 et 48	CBCL	Comportements extériorisés	Type	≠ Type
					Quantité	≠ Quantité
					Qualité + Qualité	< – Qualité
				Comportements intériorisés	Type	≠ Type
				Installation (par rapport au milieu familial) x Filles	<	Installation (par rapport au milieu familial) x Garçons
				Quantité	≠	Quantité
				Qualité + Qualité	<	– Qualité
Votruba-Drzal, Coley et Levine (2004)	204	36	CBCL	Problèmes de comportement	Type	≠ Type
					Quantité + Heure	< – Heures
					Quantité + Qualité x + Heures	< – Qualité x + Heures
					Qualité	<
				– Qualité x Garçons	>	+ Qualité x Garçons

En premier lieu, un pan de la recherche porte sur les effets de la *qualité* du SG fréquenté sur les comportements des enfants. Sur les 25 études recensées, 12 ont mesuré cette variable. Ainsi, la recherche indique que la fréquentation d'un SG ayant une qualité élevée (sur le plan des processus – voir la section 2.2.1) est associée à l'acquisition de comportements socialement adéquats chez les enfants ayant un tempérament difficile de même que pour ceux issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Burchinal *et al.*, 2010; Pluess et Belsky, 2009, 2010). À l'inverse, un faible niveau de qualité est associé à plus de difficultés comportementales chez les enfants présentant les mêmes caractéristiques (Burchinal *et al.*, 2010; de Schipper *et al.*, 2004). En ce qui concerne la qualité structurelle (voir section 2.2.2), la taille du groupe ressort comme étant particulièrement déterminante. On remarque en effet que les enfants ayant évolué dans de plus petits groupes au cours de la période préscolaire manifestent des comportements plus positifs (Morrissey, 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2008) que ceux ayant fait l'expérience de plus grands groupes (Bornstein *et al.*, 2006; Kryzer *et al.*, 2007). Les effets de la qualité du SG sur le comportement de l'enfant perdureraient même au cours des années du primaire (Belsky *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2008; Pluess et Belsky, 2010), ainsi qu'au cours de l'adolescence (Vandell *et al.*, 2010).

D'autres se sont attardés aux effets de la *quantité* d'exposition au milieu de garde (âge d'entrée et intensité de fréquentation) sur les comportements des enfants. Douze études parmi les 25 recensées ont pris en compte cette variable dans leurs analyses. Des chercheurs observent un lien entre le temps passé dans le SG (plus de 40 heures par semaine et un début de fréquentation précoce avant l'âge d'un an) et l'incidence des problèmes de comportement chez les enfants (McCartney *et al.*, 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2003), en particulier s'il s'agit d'un SG de *type* installation (Belsky *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2004). Pour les enfants défavorisés, il y aurait peu de gains comportementaux associés à de longues heures de fréquentation, alors que, dans le cas d'enfants issus de milieux favorisés, on remarque plus de problèmes de comportement lorsque le temps de présence est élevé (Loeb *et al.*, 2007). Des constats similaires seraient observés auprès des enfants au tempérament difficile qui passent de longues heures en SG de *type* installation (Crockenberg et Leerkes, 2005). Par ailleurs, ces résultats sont plus marqués lorsque l'enfant passe de longues heures dans un environnement de faible qualité (McCartney *et al.*, 2010). En revanche, d'autres études n'identifient pas de telles conséquences néfastes associées à une longue fréquentation du SG (Van Beijsterveldt, Hudziak et Boomsma, 2005); certains remarquent même plutôt des gains comportementaux lorsque le SG est de bonne qualité (Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004).

En résumé, certaines recherches ont établi des liens entre la fréquentation des SG et les profils comportementaux des enfants. Ces relations seraient par ailleurs mieux comprises lorsque la qualité, la quantité et le type d'expérience de garde sont considérés, tout comme certaines variables associées à l'enfant et à sa famille. Ces associations semblent en outre se maintenir au cours du primaire et jusqu'à l'adolescence. Néanmoins, il est nécessaire de faire preuve de prudence, car les résultats obtenus demeurent encore aujourd'hui peu concluants et souvent même contradictoires. De plus, les devis de recherche de type corrélationnel adoptés dans la plupart de ces études nous renseignent peu quant aux mécanismes responsables des effets potentiels de la fréquentation d'un SG sur les comportements des enfants. Enfin, peu d'études prennent en compte et évaluent en profondeur les expériences de vie des enfants dans les différents milieux de vie, rendant du coup hasardeuse toute comparaison effectuée uniquement sur la base du type de SG fréquenté. Le principal constat qui émane de l'ensemble de ces résultats est le rôle particulièrement déterminant de la qualité du SG pour soutenir les enfants en difficultés comportementales. Ainsi, elle apparaît une variable essentielle à considérer pour soutenir les comportements des enfants et sera donc l'objet des prochaines sections.

2.2. Quelles sont les stratégies de prévention et d'intervention éprouvées dans le contexte des milieux éducatifs préscolaires ?

Dans la présente section, nous passerons en revue l'ensemble des facteurs associés à la qualité de services éducatifs aux jeunes enfants. Nous aborderons également certaines des variables susceptibles d'exercer une influence sur la capacité d'un milieu à effectuer des interventions éducatives et préventives adaptées aux besoins particuliers de certains enfants. De façon plus précise, nous explorons ce qu'il est possible de faire pour améliorer la qualité des processus et des composantes structurelles des milieux et ainsi contribuer au mieux-être des enfants qui les fréquentent.

2.2.1. La qualité des processus pour intervenir auprès de l'enfant présentant des difficultés comportementales et prévenir leur manifestation

L'éducatrice joue un rôle de premier plan dans la prise en charge des difficultés comportementales du fait qu'elle dispose de plusieurs moyens au quotidien pour prévenir les situations qui tendent à s'envenimer. Alors que le principal véhicule pour soutenir l'adaptation des enfants se

situé au plan des interactions lors des interventions, le fait de structurer adéquatement les lieux et les activités permettrait de prévenir de telles difficultés ou, à tout le moins, d'en faciliter la gestion.

À cet effet, le programme éducatif des SG au Québec (Gouvernement du Québec, 2007) valorise le style d'intervention démocratique des éducatrices. Il s'agit d'un style offrant à l'enfant un équilibre entre une approche trop autoritaire ou trop permissive, soit une vision qui sert d'assise à plusieurs programmes d'éducation à la petite enfance dont l'efficacité sur le développement des enfants est démontrée (p. ex., le programme américain *High/Scope*, duquel s'inspire en partie le programme éducatif québécois *Accueillir la petite enfance*). Le style d'intervention démocratique qu'adopte l'adulte dans ses interactions avec les enfants est caractérisé par un partage de pouvoir entre l'éducatrice et les enfants. Cette approche offre un équilibre entre les désirs de liberté des enfants et leur besoin de sécurité. Elle se caractérise par des interventions souples et constantes de la part de l'adulte ainsi que par la création d'environnements riches où les enfants sont encouragés à faire des choix tout en étant soutenus dans leur prise de décision et la résolution de conflits. Ainsi, dans un tel environnement, les exigences et directives de l'éducatrice sont explicites et les conséquences à leur manquement sont connues des enfants. Par ce style d'intervention, l'éducatrice favorise donc la socialisation des enfants puisqu'elle leur permet de devenir plus responsables, autonomes, capables de communiquer, de prendre des initiatives et de faire des compromis, et ce, tout en acquérant ainsi de la confiance et du respect pour soi et les autres (Gouvernement du Québec, 2007, p. 38). De façon générale, l'intervention éducative comporte quatre étapes: l'observation, la planification, l'intervention et la réflexion.

2.2.1.1. *L'observation*

L'observation permet de colliger des informations sur chacun des enfants (leurs intérêts, leurs besoins, leur tempérament et sensibilité, leurs forces et leurs difficultés, leurs comportements, etc.) ainsi que sur la dynamique même du groupe (leadership, interactions sociales, etc.). Prendre le temps de bien observer les comportements difficiles afin de documenter de façon détaillée leur contexte d'apparition et leur évolution constitue sans aucun doute un point de départ incontournable. En effet, la collecte de telles données est essentielle pour bien cerner la nature même du problème. Par exemple, à quel moment de la journée le comportement est-il le plus fréquent? S'agit-il d'un comportement nouveau chez cet enfant? S'est-il aggravé au cours des derniers jours? Qu'est-ce qui semble le déclencher? De quelle manière les autres enfants

réagissent face à ce comportement? Comment l'éducatrice intervient-elle en pareille situation? Et ainsi de suite. En consignait régulièrement ses observations dans un cahier, même si cela demande du temps, l'éducatrice sera plus à même d'évaluer si le comportement qui inquiète est passager, stable ou s'il tend à s'aggraver. Elle pourra aussi orienter plus finement ses interventions en modifiant, s'il y a lieu, son approche. Enfin, elle sera mieux outillée pour répondre aux questions des parents et leur fournir des renseignements précis et factuels sur la conduite de leur enfant (Ashiabi, 2000; Corso, 2007; Fox et Lentini, 2006; Marion, 2004). En résumé, l'observation préalable permet à l'éducatrice de mieux planifier ses interventions afin de soutenir les enfants en difficulté.

2.2.1.2. La planification

La planification est un moment pour l'éducatrice d'anticiper la structuration des lieux et des activités en fonction de ce qu'elle a observé lors de la première étape. À partir des besoins, intérêts ou difficultés particulières des enfants, elle planifie l'aménagement des lieux, le matériel, l'horaire, les routines et transitions afin de prévenir les situations qui peuvent s'envenimer. Elle maximise ainsi ses interventions auprès des enfants et elle est en mesure de leur proposer des expériences et des activités stimulantes à la lumière de leurs intérêts et rythmes individuels pour qu'ils puissent se développer.

Les plus jeunes enfants, ceux ayant un seuil de tolérance plus bas ou des besoins particuliers sont plus sensibles aux stimulations sensorielles, d'autant plus s'ils passent plusieurs heures au SG. Cela peut induire un stress important chez certains enfants. Il est donc essentiel pour l'éducatrice de planifier **l'aménagement des lieux** afin de répondre aux besoins de chacun. L'aménagement par zone d'activités vise à répondre à de tels besoins en regroupant de manière attrayante dans un même coin le matériel favorisant un type de jeu (construction, lecture, bricolage, jeu de rôle, etc.). En regroupant ainsi le matériel dans les zones d'activités, il est plus facile de renforcer l'intérêt des enfants, leur libre circulation, ainsi que leur autonomie en favorisant la prise de décisions et les choix (Maxwell, 2007). Les zones d'activités séparent aussi naturellement les enfants en plus petits groupes, ce qui favorise les interactions sociales entre pairs et la gestion de groupe par l'éducatrice (local moins bruyant, intervention personnalisée, observation et supervision de l'éducatrice, possibilité de se retirer dans un coin tranquille, etc.) (Gouvernement du Québec, 2007; Hyson *et al.*, 2011). En outre, apprendre à interagir avec les autres et à réguler ses comportements implique aussi la possibilité de pouvoir se retirer à l'écart des autres

et de ne pas interagir avec eux pour quelques minutes (Maxwell, 2007), ce qui représente en soi une autre raison pour laquelle l'aménagement des lieux est important.

On sait que les enfants apprennent beaucoup grâce à leurs interactions avec les autres et leur environnement physique (Frede et Ackerman, 2007; Legendre, 2005; Maxwell, 2007). Pour faciliter de telles interactions, le matériel disponible doit être en quantité suffisante afin d'éviter les conflits de possession (Gouvernement du Québec, 2007). La planification implique aussi la préparation du matériel pour qu'il soit facile et rapide à trouver au moment de l'activité (Epstein, 2009). Le temps d'attente au moment de la transition ainsi diminué, l'éducatrice prévient que des enfants se retrouvent «à ne rien faire», ce qui est propice à la manifestation de comportements non désirés (courir, pousser les autres, leur enlever un jouet, etc.). De fait, la planification des **routines** et des **transitions** apparaît particulièrement importante, puisque ces moments constituent une grande partie de la journée au SG. À cet égard, il a été démontré que les transitions peu planifiées amènent souvent les éducatrices à adopter des comportements plus coercitifs lors de ces périodes, ce qui entraînerait des réponses plus négatives chez l'enfant (Gunnar, Kryzer *et al.*, 2010). En comparaison, des transitions bien planifiées tendent à se dérouler rapidement, ce qui laisse peu de place à la manifestation de comportements inadéquats (Curby, Grimm et Pianta, 2010). Par exemple, planifier un aménagement des lieux où il est facile de replacer convenablement le matériel facilite le rangement et diminue les pertes de temps inutiles; afficher un visuel des règles du groupe aide les enfants à s'en rappeler; prévoir une comptine au moment de ranger rend la transition plus ludique et interactive; planifier des petits groupes au moment du repas favorise les échanges entre pairs et avec l'adulte dans un climat calme et chaleureux; penser à diminuer les stimulations sensorielles après le repas; créer un climat propice à la récupération des enfants; planifier des lieux permettant que l'accueil et le départ des enfants se fassent de manière aisée; avoir une bonne communication avec les parents pour faciliter la séparation de l'enfant et la transition en douceur vers les activités (Gouvernement du Québec, 2007; Hyson *et al.*, 2011). Tous ces exemples de planification visent à faciliter l'intervention directe auprès des enfants, c'est-à-dire en soutenant leur adaptation afin de prévenir les difficultés comportementales, et de favoriser ainsi l'acquisition de comportements nécessaires au bon fonctionnement social.

De la même façon, une bonne **variété d'activités** qui répondent au niveau de développement des enfants, à leurs intérêts et à leurs capacités, contribuent à les motiver et à leur faire vivre des réussites. Cela permet aussi de favoriser l'attention soutenue des enfants et de

réduire ainsi l'incidence des comportements inadéquats. **Les jeux et les activités libres** sont une occasion pour l'éducatrice d'encourager les enfants à exprimer leurs intérêts, leurs besoins et leur créativité et de soutenir individuellement les enfants qui nécessitent un accompagnement dans leur jeu avec leurs pairs (Gouvernement du Québec, 2007). Ce soutien offert par l'adulte permet aux enfants de développer les habiletés de régulation nécessaires à l'établissement de rapports harmonieux avec les pairs (Frede et Ackerman, 2007). **Les causeries ou autres activités de grands groupes** permettent à l'enfant de développer un sentiment d'appartenance, de s'affirmer, de reconnaître les différences et de résoudre des conflits (Gouvernement du Québec, 2007). Il s'agit donc d'occasions privilégiées pour enseigner les comportements désirables et susciter des échanges, pourvu qu'elles soient de durée raisonnable en fonction de l'âge des enfants (Hyson *et al.*, 2011). La répartition des enfants dans de plus **petits groupes** rend aussi possibles de tels apprentissages en permettant aux enfants d'interagir plus facilement avec les pairs (Hyson *et al.*, 2011).

2.2.1.3. *L'intervention*

Lorsque les enfants sont actifs, le rôle de l'éducatrice est de se montrer attentive à leurs comportements et à leurs idées, de les guider, de les encourager à interagir entre eux, afin qu'ils apprennent de leurs semblables (Epstein, 2009), et de leur faciliter l'exploration de l'environnement (Gouvernement du Québec, 2007). L'éducatrice peut alors adopter différentes stratégies pour aider les enfants à développer leurs habiletés à interagir de façon harmonieuse avec les autres. Ladd, Herald et Andrews (2006) proposent trois approches d'intervention qui reposent en bonne partie sur les principes de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1986) : le modelage, le renforcement et l'enseignement direct.

La première de ces approches se réfère au modelage (*modeling*). Elle consiste essentiellement à adopter soi-même au quotidien et de façon répétée, les comportements désirés. Par sa manière d'agir avec les enfants, de leur parler ou de réagir dans les différentes situations, l'adulte donne alors l'exemple de comportements susceptibles d'être reproduits dans le contexte des interactions entre pairs. Par exemple, l'adulte adoptant chaque jour les mêmes comportements qu'il souhaite encourager (en étant souriant, en regardant les enfants dans les yeux lorsqu'il s'adresse à eux, en parlant à voix basse, etc.) sera plus à même de faciliter l'apprentissage de comportements similaires chez les enfants (Ahn, 2005a, 2005b; Ashiabi, 2000; Sheffield Morris *et al.*, 2007). Outre le fait pour l'adulte d'être en mesure d'adopter soi-même des comportements positifs, ce type d'intervention ne nécessite pas de préparation

particulière puisque, de toute façon, l'attention des enfants est souvent dirigée vers l'éducatrice. Il suffit simplement que ceux-ci soient attentifs aux comportements de leur éducatrice pour s'assurer de renforcer l'apprentissage des comportements désirés. L'éducatrice peut aussi faire usage de cette stratégie de façon quelque peu différente en jumelant, à l'occasion, un enfant ayant des lacunes sur le plan des habiletés sociales avec un autre enfant plus compétent socialement pour réaliser certaines tâches. On vise ici à ce que l'enfant moins habile apprenne par imitation de nouveaux comportements prosociaux en interagissant avec son camarade.

La deuxième approche consiste à façonner l'apprentissage des conduites positives par le renforcement (*shaping*). L'utilisation de cette approche est assez répandue dans les SG, mais son application est rarement systématique. Il s'agit pour l'éducatrice de prendre l'habitude de souligner « sur-le-champ » les bons coups des enfants en les félicitant verbalement et en leur accordant de l'attention. Certains programmes d'intervention, fondés en partie sur cette approche, enseignent aux adultes comment renforcer les comportements attendus chez les enfants plutôt que de mettre l'accent sur les réprimandes (National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2008). Cette façon de faire semble particulièrement prometteuse pour créer un climat de groupe paisible et donner confiance aux enfants plus hésitants socialement en les appuyant dans leur apprentissage de comportements positifs.

La troisième approche consiste à enseigner directement aux enfants les habiletés sociales (*coaching*). À cette fin, l'éducatrice peut utiliser différents contextes de jeu pour expliquer ou illustrer les habiletés sociales à développer. Par exemple, l'éducatrice peut choisir d'animer des activités de jeux de rôle, des mises en situation ou des jeux de coopération de manière à offrir aux enfants l'occasion d'apprendre et d'expérimenter de nouveaux comportements dans un contexte divertissant. L'avantage de cette approche est qu'elle permet aux enfants de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages. Voici quelques exemples d'activités dites « d'entraînement aux habiletés sociales » : a) utiliser des personnages fictifs (marionnettes, animaux en peluche) qui racontent aux enfants des situations conflictuelles et les invitent à trouver des solutions aux problèmes interpersonnels exposés ; b) raconter aux enfants des histoires se rapportant à des sujets en lien avec les compétences sociales et émotionnelles (les questionner sur la manière de gérer sa colère ou sa tristesse, sur les stratégies possibles à utiliser pour éviter les conflits) ; c) proposer une activité « mime » dans laquelle les enfants doivent exprimer corporellement certaines émotions ; et d) questionner

les enfants lors des causeries sur les comportements qui aident à se faire des amis, sur les qualités qu'ils apprécient chez les autres, etc. (Ahn, 2005a; Fox et Lentini, 2006). De telles activités constituent des moyens à la disposition de l'adulte pour enseigner aux enfants des habiletés sociales et les faire réfléchir aux comportements à adopter pour établir des rapports harmonieux avec les autres. Pour consolider les apprentissages et permettre la généralisation des acquis au quotidien, il est recommandé que l'éducatrice fasse de fréquents rappels durant une journée, qu'elle aide les enfants à faire des liens entre les stratégies enseignées et les situations réelles vécues par les enfants et, enfin, qu'elle invite ceux-ci à modifier leurs comportements afin de mettre en pratique les comportements jugés désirables (Ladd *et al.*, 2006).

Idéalement, les interactions éducatives entre les adultes et les enfants doivent se dérouler dans un climat positif. En effet, les gains au plan comportemental dépendraient d'un tel climat propice à l'apprentissage ainsi qu'à une relation affective chaleureuse entre l'enfant et l'éducatrice (Burchinal *et al.*, 2010; Howes *et al.*, 2008). Lorsque la gestion du groupe est efficace, l'éducatrice semble davantage en mesure de développer un lien émotionnel positif avec les enfants. À l'inverse, un environnement chaotique serait une entrave au développement d'un tel lien (Curby *et al.*, 2010).

L'intervention de l'éducatrice concerne aussi ses interactions avec les parents des enfants qui s'avèrent particulièrement importantes pour soutenir les enfants en difficulté comportementale. Dans le cadre d'une approche centrée sur la famille (Cantin, Bigras et Brunson, 2010), le personnel éducateur reconnaît que la famille est le premier responsable de l'éducation des enfants et adopte des pratiques respectant cette interdépendance (Hansuvadha, 2006). En outre, lorsqu'elle est planifiée d'avance, la communication entre l'éducatrice et le parent permet de discuter de faits observés et de voir si des événements du milieu familial permettraient d'expliquer les comportements manifestés. Ces échanges, effectués en faisant preuve d'écoute et de respect mutuel, permettent la prise de décisions communes sur les actions à entreprendre dans les deux milieux de vie (Lawry, Danko et Strain, 2000).

2.2.1.4. La réflexion

Il s'agit d'un moment pour l'éducatrice de réfléchir aux événements de la journée et aux pratiques adoptées afin de se questionner sur l'adéquation de ses interventions et sur les moyens mis en œuvre pour répondre aux besoins des enfants (Gouvernement du Québec, 2007). Cette étape de l'intervention serait notamment liée à la qualité des pratiques de l'éducatrice (Landerholm, Gehrie et Hao, 2004). Ainsi, en

présence d'un enfant ayant des difficultés comportementales, l'éducatrice peut faire le point et s'interroger sur plusieurs aspects. Comment la journée de l'enfant s'est-elle déroulée? Des événements particuliers sont-ils survenus et, si oui, à quels moments de la journée? Comment a-t-elle réagi dans ces situations? Son comportement a-t-il été juste et raisonnable? A-t-il eu l'effet escompté? Quels changements devraient être apportés à sa façon d'agir afin d'optimiser l'intervention? Serait-il approprié d'envisager une restructuration des lieux, une nouvelle planification des activités? Et ainsi de suite (Lawry, Danko et Strain, 2000). Toutes ces questions visent à favoriser une analyse des situations éducatives et une analyse réflexive des pratiques et attitudes éducatives, ceci afin de jouer un rôle actif dans l'amélioration constante de la qualité des services offerts aux jeunes enfants. Il faut cependant voir à ce que les éducatrices aient le temps, les ressources et les capacités nécessaires leur permettant d'accomplir efficacement cette étape afin d'assurer le succès des interventions, comme une formation initiale de niveau plus élevé, du perfectionnement professionnel continu et une rémunération conséquente (voir section 2.2.2.3 pour plus de détails) (Berthelsen et Brownlee, 2007; Galinsky, 2006). Certains travaux ayant exploré les pratiques d'analyse réflexive dans les SG indiquent que les éducatrices rapportent manquer de temps pour effectuer adéquatement cette étape de l'intervention éducative (Frede, 1995). Outre le temps que cela demande, la capacité de réfléchir sur sa pratique serait un indicateur de professionnalisme, et cette professionnalisation du personnel requerrait une formation spécialisée de niveau plus élevé (Hyson et Biggar, 2006). En somme, compléter cette étape de l'intervention pourrait être une piste à explorer afin de soutenir davantage les enfants en difficulté.

2.2.2. La qualité structurelle comme soutien à la qualité des processus

Certaines caractéristiques plus distales de l'environnement de garde sont susceptibles d'influencer la possibilité ou la capacité du personnel éducateur à effectuer une intervention éducative de qualité. Ces caractéristiques présentées au tableau 4.2 sont explorées dans les sections suivantes.

2.2.2.1. Le nombre d'enfants par groupe

Le rapport éducatrice-enfants est un élément de la Loi sur les SG qui correspond au nombre minimum d'adultes requis dans un groupe donné pour prendre en charge un nombre maximal d'enfants. Notons que ce rapport varie en fonction de l'âge des enfants et de leurs besoins développementaux. Autrement dit, plus le rapport est élevé, plus le groupe compte un nombre important d'enfants par éducatrice.

Tableau 4.2

Recension des écrits entre 2000-2010 sur les variables de la qualité structurale influençant la qualité des processus et les comportements des enfants

<i>Auteurs</i>	<i>Variable examinée</i>	<i>Résultats</i>
Bigras <i>et al.</i> (2010)	Formation spécialisée en petite enfance	Qualité des processus plus élevée
	Taille du groupe ou rapport plus faible	Qualité des processus plus élevée
Bornstein <i>et al.</i> (2006)	Taille du groupe ou rapport plus élevé	Comportements, plus de problèmes chez les garçons, moins de problèmes chez les filles
Burchinal <i>et al.</i> (2002)	Formation initiale en petite enfance	Qualité des processus plus élevée
		Sensibilité plus élevée
	Perfectionnement professionnel	Qualité des processus plus élevée
		Sensibilité plus élevée
Clarke-Stewart <i>et al.</i> (2002)	Formation initiale spécialisée de plus haut niveau	Qualité des interactions plus élevée
	Perfectionnement professionnel l'année précédente	Qualité des processus plus élevée
	Taille du groupe ou rapport adapté à l'âge des enfants	Qualité des interactions plus élevée
Cleveland et Krashinsky (2009)	Financement et structure à but non lucratif	Qualité des processus plus élevée
de Schipper, Riksen-Walraven et Geurts (2006)	Taille du groupe ou rapport 1:3	Qualité des interactions plus élevée
Dowsett <i>et al.</i> (2008)	Taille du groupe ou rapport	Fréquence des interactions dans le groupe
	Formation initiale plus élevée	Qualité des activités plus élevée

<i>Auteurs</i>	<i>Variable examinée</i>	<i>Résultats</i>
Drouin <i>et al.</i> (2004)	Formation initiale postsecondaire	Qualité des processus plus élevée
	Perfectionnement professionnel	Qualité des processus plus élevée
	Taille du groupe ou rapport plus faible	Qualité des processus plus élevée
	Salaire plus élevé (plus de 14,92 \$/heure)	Qualité des processus plus élevé
Fox et Hemmeter (2009)	Exigence de formation faible	Qualité des processus affectée
Fukkink et Lont (2007)	Perfectionnement	Meilleures compétences pédagogiques de l'éducatrice
Gerber, Whitebrook et Weinstein (2007)	Formation initiale en petite enfance	Qualité des interactions plus élevée (sensibilité)
	Financement et structure (SG non régis)	Qualité des processus et des interactions plus faibles Moins d'éducatrices avec formation initiale en petite enfance
Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven (2006)	Taille du groupe ou rapport plus élevé	Comportements, plus de contacts entre pairs
Goelman <i>et al.</i> (2006)	Taille du groupe ou rapport plus faible	Qualité des processus plus élevée
	Formation initiale spécialisée en petite enfance	Qualité des processus plus élevée
	Salaire plus élevé	Qualité des processus plus élevée
Hemmeter <i>et al.</i> (2006)	Formation	Comportements des enfants
	Perfectionnement	Éducatrices
Koglin et Petterman (2011)	Programme d'acquisition de comportements	Moins de problèmes de comportement et de meilleures capacités de régulation

Tableau 4.2 (suite)

<i>Auteurs</i>	<i>Variable examinée</i>	<i>Résultats</i>
Kryzer <i>et al.</i> (2007)	Taille du groupe ou rapport plus élevé	Qualité des processus plus faible
Leach <i>et al.</i> (2008)	Taille du groupe ou rapport plus élevé	Qualité des processus plus faible
Morrissey (2010)	Taille du groupe ou rapport plus faible	Comportements des enfants plus positifs
NICHD Early Child Care Research Network (2002)	Taille du groupe ou rapport plus élevé	Qualité des processus plus faible
	Formation plus élevée	Qualité des processus plus élevée
Norris (2001)	Perfectionnement professionnel régulier	Qualité des processus plus élevée
O’Kane (2005)	Taille du groupe ou rapport plus faible	Qualité des interactions élevée
	Formation initiale spécialisée en petite enfance	Qualité des interactions élevée
Pianta <i>et al.</i> (2005)	Formation initiale non spécialisée en petite enfance	Qualité des processus faible
Rosenthal et Gatt (2010)	Perfectionnement professionnel pour intervention	Améliore interventions des éducatrices
Rusby <i>et al.</i> (2008)	Perfectionnement professionnel pour intervention	Qualité des interactions élevée
		Comportements, diminution des problèmes des enfants
Thomason et La Paro (2009)	Taille du groupe ou rapport plus faible	Qualité des interactions élevée (sensibilité, climat)
	Formation initiale spécialisée en petite enfance	Qualité des interactions élevée

Le rapport éducatrice-enfants est un facteur essentiel à considérer dans le contexte de la gestion des difficultés comportementales et de l’intégration des enfants ayant des besoins particuliers. En effet, le nombre d’adultes par rapport au nombre d’enfants est associé à la fréquence et à la qualité des interactions sociales entre les individus qui forment

le groupe (Clarke-Stewart *et al.*, 2002; de Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2006; Dowsett *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1996; O’Kane, 2005). Par exemple, on remarque que les enfants sont plus enclins à manifester des comportements positifs s’ils évoluent dans un groupe de plus petite taille (Morrissey, 2010), notamment parce que l’éducatrice est plus disponible pour être attentive et faire preuve de sensibilité à l’égard des enfants et que le climat s’en trouve amélioré (Thomason et La Paro, 2009). Inversement, les enfants sont plus à risque de présenter des problèmes de comportement s’ils se retrouvent dans un groupe de grande taille (Bornstein *et al.*, 2006). Un rapport éducatrice-enfants élevé et un groupe de grande taille sont de nature à créer un environnement plus bruyant, désordonné et sur-stimulant, ce qui peut être favorable à l’expression de comportements inadéquats, en particulier chez les enfants qui ont un seuil de tolérance plus bas que la norme ou qui sont plus facilement irritables (Cazares, 2009).

De surcroît, lorsque le rapport est plus élevé et que la taille du groupe est grande, l’éducatrice doit partager son attention entre plusieurs enfants, ce qui la rend moins disponible pour accorder du temps aux enfants qui ont davantage besoin de contact ou de soutien individuel pour bien s’adapter. De la même façon, il est démontré que le rapport et la taille du groupe déterminent également la qualité de supervision que l’adulte est en mesure d’accorder aux interactions entre les enfants (Goelman *et al.*, 2006). Or une disponibilité et une supervision moindres de l’éducatrice peuvent accentuer les contacts aversifs entre les pairs qui interagissent alors dans un contexte faiblement encadré par les adultes (Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006). Ces contacts plus négatifs vécus à répétition peuvent favoriser l’apprentissage de comportements inadéquats chez les enfants. En effet, ces derniers peuvent adopter un comportement extériorisé (pousser, mordre, frapper, etc.) ou intériorisé (être anxieux, devenir timide, se retirer, pleurer souvent, etc.) en réaction à des provocations répétées dont ils sont la cible. Ils peuvent également acquérir le répertoire comportemental de leurs pairs en imitant leurs comportements inadéquats. Dans les deux cas, un rapport éducatrice-enfants plus faible et une plus petite taille du groupe seraient davantage propices à des interactions positives du fait que le personnel éducateur serait plus disponible pour superviser les échanges et prévenir l’escalade des querelles et la détérioration du climat social. Dans ce contexte, l’éducatrice est davantage en mesure d’être à l’écoute des besoins individuels des enfants de manière à offrir à chacun une intervention éducative adaptée.

En somme, même si le SG est un environnement qui encourage la socialisation de l’enfant en lui permettant de pratiquer et de développer certaines habiletés sociales avec ses semblables, ce milieu de vie peut également entraîner l’apprentissage de comportements socialement

inadéquats (Dowsett *et al.*, 2008). Pour éviter ce résultat non désiré, l'enfant doit être en présence d'adultes qui ont la disponibilité nécessaire pour observer les multiples interactions dans son groupe, analyser les situations et adopter les réponses qui conviennent à chacune d'elles, ce qui est aussi plus facile à gérer au moyen d'une bonne planification des lieux et de l'horaire (p. ex., demander à un premier enfant de patienter, encourager un second dans ses efforts, questionner un troisième sur la meilleure façon de résoudre un conflit, faire le rappel d'une consigne à un quatrième qui s'apprêtait à saisir le jouet de son voisin, etc.). Il est évident qu'il est plus aisé pour les éducatrices de superviser leur groupe et d'intervenir de façon sensible et adaptée lorsque celui-ci est de petite taille (Dowsett *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; O'Kane, 2005; Thomason et La Paro, 2009). En fait, il est bien démontré que plus le nombre d'enfants est important dans un groupe, moins la qualité des soins et de l'éducation offerts par le personnel éducateur est adéquate (Bigras *et al.*, 2010; Kryzer *et al.*, 2007; Leach *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2002). À ce sujet, une recherche néerlandaise récente démontre qu'il est particulièrement avantageux d'abaisser le rapport éducatrice-enfants (de 1:5 à 1:3) pour les plus jeunes enfants âgés entre 12 et 30 mois (de Schipper *et al.*, 2006). Par ailleurs, une étude canadienne menée par Goelman et ses collaborateurs (2006) souligne les avantages associés à un rapport de 2 éducatrices pour 8 enfants (âgés de plus de 2 ans). Le travail d'équipe permettrait en effet aux éducatrices de se consulter et de s'entraider, ce qui peut être très utile lorsque des conflits éclatent dans le groupe ou lorsqu'une intervention individuelle est requise. La présence complice d'une partenaire de travail favoriserait aussi un partage plus efficace des tâches tout en assurant un soutien en cas de difficulté (Goelman *et al.*, 2006).

2.2.2.2. La formation du personnel éducateur

Au Québec, plusieurs avenues s'offrent aux personnes désireuses de se qualifier pour travailler dans un SG collectif (dit en installation) ou devenir responsable de SG en milieu familial (RSG). Le cheminement le plus courant est d'obtenir un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance (40,8% des éducatrices en CPE détenaient ce diplôme au Québec en 2008-2009) (Tremblay et Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde, 2011). Les personnes ayant suivi une formation de niveau collégial ou universitaire dans un domaine connexe peuvent aussi, à certaines conditions, être reconnues aptes à exercer le travail d'éducatrice. Après étude de leur dossier, les personnes possédant plusieurs années d'expérience dans le domaine et celles ayant suivi une formation en lien avec la petite enfance à l'extérieur du pays peuvent également obtenir une reconnaissance d'acquis (pour une partie

ou la totalité de la formation exigée). Une autre voie réservée aux RSG est offerte afin de faciliter le processus d'accréditation de leur milieu éducatif. Elle consiste à suivre une formation d'une durée minimale de 45 heures, dont 30 heures portant exclusivement sur le développement de l'enfant et le programme éducatif. Au terme de cette formation de base, les RSG s'engagent à suivre un minimum de six heures de perfectionnement annuellement (Gouvernement du Québec, 2009) et peuvent alors se voir obtenir la reconnaissance d'un bureau coordonnateur.

a) La formation initiale

Au Québec, comme ailleurs au Canada et aux États-Unis, les statistiques offertes indiquent qu'un nombre plus important d'éducatrices en installation sont titulaires d'un diplôme collégial ou universitaire spécialisé comparativement aux RSG (Bigras *et al.*, 2010; Dowsett *et al.*, 2008). Cette formation initiale vise à habiliter le personnel éducateur sur les plans de l'aménagement de l'environnement physique et social, des mesures de sécurité, de l'application du programme éducatif, de la gestion des situations problématiques, des attitudes à manifester lors des animations de groupe, des soins à prodiguer aux enfants en fonction de leur âge, des façons de collaborer et de communiquer avec les parents, etc.

Certains écrits scientifiques rapportent qu'une formation académique de niveau collégial ou universitaire, spécialisée en éducation à la petite enfance, contribue de façon significative au développement de bonnes pratiques chez l'éducatrice, tant au regard de ses attitudes, de ses connaissances que de ses habiletés à donner des soins aux tout-petits (Fukkink et Lont, 2007; Pianta *et al.*, 2005). Par ailleurs, il est démontré que le fait de détenir un tel diplôme spécialisé est associé à une meilleure qualité de l'environnement de garde (Bigras *et al.*, 2010; Burchinal *et al.*, 2002; Drouin *et al.*, 2004; Goelman *et al.*, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2002), à des activités plus adaptées (Dowsett *et al.*, 2008) ainsi qu'à des interactions plus sensibles de l'éducatrice envers l'enfant (Burchinal *et al.*, 2002; Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Gerber, Whitebrook et Weinstein, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; O'Kane, 2005; Thomason et La Paro, 2009). À l'inverse, de faibles exigences de formation du personnel éducateur affecteraient la qualité des services éducatifs et des soins prodigués aux enfants (Cazares, 2009; Fox et Hemmeter, 2009). Le fait de pouvoir compter sur un personnel formé et spécialisé en éducation à la petite enfance serait particulièrement avantageux dans les SG offerts en milieux défavorisés et dans ceux qui intègrent des enfants ayant des besoins particuliers ou des difficultés comportementales. En effet, pour parvenir à relever les nombreux défis liés à l'intégration de ces enfants, les éducatrices doivent posséder certaines connaissances particulières

(p. ex., sur les facteurs de risque et de protection et sur les besoins de ces enfants) et un savoir-faire permettant de répondre adéquatement à leurs besoins spéciaux (p. ex., sur les comportements à adopter face à un enfant anxieux ou agressif).

En contrepartie, le fait d'avoir suivi une formation en petite enfance ne signifie pas pour autant que les éducatrices appliqueront toujours au quotidien les meilleures pratiques éducatives. En effet, comme le rapportent certains chercheurs, il est possible que les contenus éducatifs enseignés n'aient pas été pleinement assimilés par les éducatrices ou ne leur aient pas été correctement expliqués (Bigras *et al.*, 2010). À ce propos, les études récentes sur la qualité de l'environnement de garde révèlent que les composantes « observation des enfants » et « planification de l'intervention éducative » sont relativement peu présentes dans les milieux de garde (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004). Or ces deux opérations apparaissent particulièrement cruciales pour guider l'intervention en milieu préscolaire, notamment pour établir un plan d'action à l'intention des enfants en difficulté comportementale (Kaiser et Rasminsky, 1999). En apprenant à structurer leurs observations selon les techniques éprouvées (p. ex., l'analyse du comportement avec le schéma ABC²), les éducatrices recueillent des données leur permettant d'identifier le contexte qui précède le comportement, de décrire objectivement le comportement manifesté et d'en déterminer les conséquences subséquentes. Enfin, la planification qui s'ensuit permettrait de modifier les conditions précédant le comportement problématique et d'anticiper les conséquences qui en découleront.

Les études portant sur la qualité révèlent aussi que ce sont dans les SG en milieu familial que les pratiques d'observation et de planification de l'intervention sont moins fréquentes (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004). De tels résultats laissent entendre que des efforts accrus doivent être déployés pour mieux soutenir les travailleuses œuvrant dans ces milieux, notamment en ce qui a trait à leurs interventions auprès des enfants plus vulnérables. Cela est d'autant plus vrai que ces intervenantes en milieu familial doivent assumer des responsabilités souvent plus diversifiées que les éducatrices en installation (en lien avec la gestion administrative, la gestion des repas et collations, l'entretien et l'aménagement de leur milieu). De plus, elles travaillent souvent seules (la plupart ne peuvent compter sur la présence d'autres adultes) et leur formation aborde rarement les modalités d'intervention à privilégier face aux enfants qui éprouvent des difficultés à s'adapter à leur milieu (Owens et Ring, 2007).

2. Cette technique consiste à documenter les **Antécédents**, le comportement qui s'en suit (*Behavior*) et les **Conséquences**, d'où l'acronyme ABC.

Pour pallier ces lacunes, certains experts invitent les étudiantes en formation initiale à se familiariser avec les réalités des SG en s'intégrant dans des groupes qui accueillent des enfants manifestant des comportements plus difficiles. Ainsi, en étant jumelée à une éducatrice plus expérimentée (mentor) lors des premières années de pratique, l'éducatrice en début de carrière serait plus à même d'apprendre par imitation et en situations réelles les pratiques éducatives recommandées (Hemmeter *et al.*, 2006). De plus, l'acquisition des contenus théoriques et le développement des compétences pratiques reliées à l'observation et à l'intervention éducative devraient faire l'objet d'une attention particulière, surtout dans les cas du personnel éducateur comptant moins d'heures de formation sur le programme éducatif des SG, soit celui ne possédant pas un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance (Bigras *et al.*, 2010). Enfin, les cours traitant spécialement de la gestion des comportements inadéquats devraient être revus et possiblement multipliés afin de mieux préparer les nouvelles éducatrices aux défis qui les attendent.

b) La formation continue ou le perfectionnement professionnel

Outre la formation initiale, le personnel éducateur se voit offrir chaque année des possibilités de perfectionnement professionnel portant sur différents sujets associés aux soins et à l'éducation des enfants. La recherche rapporte les bénéfices découlant de la participation régulière à des activités de perfectionnement professionnel, telles que l'amélioration du niveau général de qualité de l'environnement de garde ainsi que la bonification de plusieurs compétences chez le personnel éducateur (Burchinal *et al.*, 2002; Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Drouin *et al.*, 2004; Fukkink et Lont, 2007; Norris, 2001). Notamment, il semble qu'un cours portant sur la gestion de comportements inadéquats est fréquemment mentionné comme étant un complément de formation, particulièrement auprès des RSG (Rusby *et al.*, 2008). Certains programmes ont été élaborés pour offrir du soutien à cet égard.

Pour donner un exemple, pensons à un programme en particulier élaboré au Québec : le *Service d'aide à l'enfant et son milieu* (SAEM). Le programme SAEM a été conçu pour apporter une aide et un soutien aux parents et aux intervenants dans leurs actions auprès des enfants d'âge préscolaire (0 à 5 ans) qui manifestent des problèmes de comportement (Cantin et Paradis, 1993). Ce programme vise entre autres à aider les éducatrices à bien cerner la problématique et à situer les enfants présentant des comportements agressifs selon les catégories définies préalablement, permettant ainsi de mieux cibler des interventions à effectuer. En plus d'aider les enfants présentant des problèmes de comportement, ce programme vise également à prévenir une détérioration

de la situation en aidant les adultes qui côtoient l'enfant à mieux répondre à ses besoins en utilisant une démarche structurée d'intervention (Cantin et Paradis, 1993). Deux études évaluatives confirment les effets positifs de ce programme sur les comportements des enfants et les SG participants (Turcotte *et al.*, 1999; Turcotte *et al.*, 2004). Ce programme présente l'avantage d'être simple et facile à appliquer. Cependant, son efficacité repose en bonne partie sur les habiletés des éducatrices à bien décoder les situations conflictuelles et à identifier les besoins réels de l'enfant en contexte social (tout en ayant peu accès à ce que l'enfant vit à l'extérieur du SG).

En outre, les séances de perfectionnement professionnel représentent pour l'éducatrice d'excellentes occasions de réfléchir aux stratégies d'action qu'elle valorise, d'apprendre et de pratiquer de nouvelles approches d'intervention (p. ex., revoir les façons de soutenir les efforts de l'enfant, encourager sa participation active, lui donner des directives précises, le préparer aux transitions, lui indiquer clairement les attentes, lui fournir du renforcement positif, être constante dans l'application des règles et des conséquences, etc.) (Rusby *et al.*, 2008). D'ailleurs, il semble que les formations ciblant la gestion des comportements inadéquats ont pour effet d'améliorer la confiance en soi du personnel éducateur ainsi que ses compétences à travailler auprès d'enfants en difficulté comportementale (Hemmeter *et al.*, 2006; Rusby *et al.*, 2008). Les RSG ayant suivi de telles formations seraient plus aptes à promouvoir le développement socioémotionnel de tous les enfants (Hemmeter *et al.*, 2006) et à diminuer la manifestation de comportements inadéquats (Rosenthal et Gatt, 2010; Rusby *et al.*, 2008).

La recherche démontre toutefois que les acquis d'une telle formation s'estompent avec le temps et que les apprentissages ne sont plus apparents cinq mois après la fin de la formation (Rusby *et al.*, 2008). Par ailleurs, il semble que les formations ciblant les attitudes de l'éducatrice plutôt que ses connaissances donnent davantage de résultats positifs à plus long terme (Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Fukkink et Lont, 2007). En effet, l'adoption d'un nouveau comportement serait liée aux attitudes de l'individu à l'égard du nouveau comportement à adopter (Godin et Kok, 1996 dans Lemire, Eyrasa et Bigras, 2009). Dans cette optique, les formations les plus susceptibles de produire un changement de pratiques seraient celles ciblant les obstacles aux changements sociaux, soit les attitudes (Lemire, Eyrasa et Bigras, 2009).

De tels résultats soulignent d'une part l'importance du perfectionnement professionnel et de la formation continue du personnel éducateur. Il pourrait s'agir d'une avenue intéressante afin d'outiller davantage les éducatrices et les responsables de SG en milieu familial aux plans de la gestion des comportements inadéquats et de la mise

en place d'interventions éducatives adéquates pour en diminuer la manifestation. D'autre part, le contenu de ces formations devrait viser un changement d'attitudes des éducatrices face aux difficultés comportementales. Cela souligne également la nécessité d'une intervention de durée suffisamment longue (p. ex., six séances de 1 h 30 min au lieu de trois séances de 3 h), d'un accompagnement durable à la suite de la formation et d'un rappel ponctuel (aux 2-3 mois) du contenu auprès des participantes.

c) Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales diffusés en formation initiale et continue

En plus du contenu portant sur le développement de l'enfant et le programme éducatif essentiel à l'intervention éducative, la formation initiale et continue est susceptible de traiter de différents programmes conçus pour les comportements des enfants dans les services éducatifs préscolaires, ce qui pourrait influencer les pratiques des éducatrices (qualité des processus). En outre, des textes récents indiquent que les comportements des enfants bénéficient de l'application de certains programmes d'entraînement (Koglin et Petermann, 2011; Powell et Dunlap, 2009). À titre d'exemple, aux États-Unis, les programmes PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies*), *Second Step* et DECA (*The Devereux Early Childhood Assessment Program*) ont démontré leur efficacité.

Le programme PATHS – version préscolaire de 3 à 5 ans (Dimitrovich, Cortes et Greenberg, 2007) est une adaptation d'une mesure préventive développée par Greenberg et Kusche (1998) pour le milieu scolaire. Il vise à prévenir les problèmes d'agressivité en soutenant l'apprentissage des habiletés dont les enfants ont besoin pour trouver des solutions positives et adaptées aux problèmes interpersonnels auxquels ils sont confrontés. Ce programme propose plus d'une centaine d'activités à réaliser dans le contexte du SG (trois activités par semaine). Il comprend un cahier d'exercices et un matériel attrayant pour aider les éducatrices dans leurs animations (des animaux en peluche, des livres illustrés, des affiches, des photographies d'enfants exprimant différentes émotions, etc.). PATHS vise entre autres à promouvoir le développement socioémotionnel de l'enfant (apprendre à contrôler, reconnaître et exprimer de façon appropriée ses émotions), à renforcer la capacité de s'affirmer dans le groupe (notamment pour contrer l'intimidation) et à identifier des stratégies de résolution de problèmes interpersonnels. Le programme s'avère efficace pour améliorer la compréhension des émotions, les compétences sociale et émotionnelle, ainsi que la résolution de conflits, tout en diminuant les comportements agressifs et intériorisés (Powell et Dunlap, 2009).

Le programme *Second Step* propose lui aussi différentes activités (p. ex., des jeux de marionnettes, des comptines, des animations illustrées) pour prévenir les problèmes de violence et aider les enfants à développer leurs capacités à interagir positivement avec autrui (Powell et Dunlap, 2009). À partir des fondements de la théorie de l'apprentissage social, ce programme de prévention universel est adapté en fonction des niveaux de développement des enfants (du préscolaire jusqu'au milieu du secondaire) et mise sur la collaboration des parents pour renforcer les conduites apprises à l'extérieur du SG ou de l'école. Le programme *Second Step* vise plus précisément à développer trois types de compétences sociales : 1) l'empathie ; 2) le contrôle de l'impulsivité et la résolution de problèmes ; et 3) la gestion de la colère. Au préscolaire, les éducatrices formées à l'utilisation de ce programme animent une à deux activités par semaine (d'une durée d'environ 20 minutes chacune) pendant 20 à 25 semaines. L'efficacité du programme *Second Step* a été démontrée auprès des enfants âgés de 3-5 ans et d'âge scolaire (Powell et Dunlap, 2009). Les chercheurs observent des effets au niveau de l'empathie, du contrôle des impulsions, de la résolution de problèmes et de la gestion d'émotions fortes ainsi qu'une diminution des comportements perturbateurs et de l'agression (McMahon *et al.*, 2000).

Finalement, le programme *Devereux Early Childhood Assessment* (DECA) est conçu pour renforcer les capacités adaptatives et la résilience par l'entremise de trois principaux éléments, soit les liens d'attachement, l'autocontrôle et les initiatives (autonomie) pour les enfants de 2 à 5 ans (LeBuffé et Naglieri, 2003). À l'aide de ce programme, les intervenants en petite enfance et les parents apprennent des stratégies particulières pour soutenir les enfants d'âge préscolaire sur le plan de leur adaptation sociale et de leur bien-être émotif. Le programme DECA cherche d'abord à bâtir un environnement de qualité par l'utilisation d'interventions universelles qui favorisent des comportements positifs chez tous les enfants dans le groupe. Il est à mentionner que le DECA est cité en exemple par plusieurs experts comme une des meilleures pratiques d'intervention en petite enfance (Harley, 2010).

Le programme *Brindami*, réalisé au Québec, est constitué d'activités visant le développement d'habiletés sociales, d'habiletés de communication et d'autocontrôle chez les enfants de 2 à 4 ans (Gascon-Giard et Gialini, 1997). Une formation de deux jours permet aux éducatrices d'apprendre à animer une dizaine d'ateliers et à utiliser efficacement le matériel mis à leur disposition (marionnette, illustrations, etc.). Le programme est conçu de manière à permettre aux enfants de découvrir et de pratiquer de nouvelles habiletés sociales et émotionnelles dans leur quotidien (Gascon-Giard et Gialini, 2002). Outre les animations, les éducatrices apprennent à renforcer sur-le-champ les comportements cibles manifestés par les enfants de leur groupe à tout moment de la

journée (réinvestissement). Ce programme s'appuie sur l'habileté des éducatrices à animer les situations d'apprentissage (en utilisant sa voix pour donner la parole à la marionnette) ainsi que sur sa motivation à poursuivre l'application du programme en faisant le plus de liens possibles entre les situations du quotidien et les contenus enseignés lors des animations. Une évaluation d'implantation indique que ce programme est perçu comme utile, facile à appliquer et efficace par les éducatrices (Allard, 2000). Une évaluation plus formelle des effets de ce programme a récemment été effectuée et les résultats devraient être publiés sous peu. Notons qu'une version révisée et plus complète de ce programme est maintenant disponible (Gascon, Girard et Giuliani, 2011).

2.2.2.3 *Financement et structure*

Une dernière stratégie permettant d'offrir aux enfants en difficultés comportementales le soutien dont ils ont besoin pour bien s'adapter consiste à investir davantage en petite enfance et dans les SG. En effet, l'augmentation du financement du réseau pourrait être une mesure incitative au recrutement et à la rétention d'étudiantes mieux formées et donc mieux préparées à faire face aux difficultés comportementales des enfants, contribuant ainsi à alimenter la « culture de qualité » véhiculée dans les SG régis à but non lucratif (Cleveland et Krashinsky, 2009). Par opposition, certains auteurs rapportent que les services non régis tendent à employer du personnel moins formé et à présenter des niveaux de qualité inférieurs (Gerber *et al.*, 2007). En outre, la rémunération du personnel serait une variable indirectement liée à la qualité des processus en raison de l'emploi d'éducatrices mieux formées, plus âgées et expérimentées (Drouin *et al.*, 2004; Goelman *et al.*, 2006).

De plus, une augmentation du financement du réseau permettrait aux conseils d'administration d'offrir au personnel éducateur davantage de services et de soutien en fonction des besoins qu'il exprime. Certains écrits indiquent que la sensibilité et la qualité des soins que les éducatrices prodiguent aux enfants sont associées négativement au taux de symptômes dépressifs manifestés par celles-ci (Gerber *et al.*, 2007). De plus, il est démontré que la décision d'expulser un jeune enfant en difficulté comportementale d'un milieu de garde serait en grande partie associée au niveau de stress vécu par les éducatrices (Gilliams et Shahar, 2006). De tels résultats confirment que le bien-être psychologique du personnel éducateur est de la première importance dans le soutien aux enfants qui manifestent des difficultés comportementales. Les éducatrices font un travail exigeant physiquement et psychologiquement et elles sont particulièrement vulnérables à l'épuisement professionnel (Cazares, 2009). Offrir un soutien psychologique approprié aux éducatrices qui expriment le besoin pourrait contribuer à diminuer le niveau de stress

ressenti et les symptômes dépressifs ainsi qu'à augmenter leur satisfaction envers leur emploi, ce qui contribuerait ultimement à favoriser la qualité de leur intervention éducative auprès de l'enfant en difficulté comportementale.

Enfin, comme les enfants de familles défavorisées sur le plan socioéconomique sont particulièrement à risque d'éprouver des difficultés comportementales, la fréquentation d'un SG de bonne qualité pourrait compenser pour l'exposition à certains facteurs de risque dans l'environnement familial et favoriser la socialisation de l'enfant. Or on remarque que les enfants issus de ces milieux défavorisés fréquentent moins les SG, alors que ce sont eux qui seraient le plus à même d'en bénéficier (Bigras *et al.*, 2008; Japel, Tremblay et Côté, 2005). Des efforts accrus devraient donc être consentis pour mieux adapter l'offre de services aux besoins et aux réalités des familles d'aujourd'hui. Un parent dont l'horaire de travail est atypique peut être dans l'incapacité d'utiliser les SG de son choix en raison de leurs heures d'ouverture relativement peu flexibles (Gingras, Audet et Nanhou, 2011). Qu'il s'agisse d'une plus grande ouverture envers l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers ou issus des milieux à risque, d'un soutien accru au personnel éducateur pour améliorer leurs conditions de travail et leur niveau de formation ou, encore, de l'assouplissement de la structure d'accueil pour mieux répondre aux besoins des familles, toutes ces mesures ne peuvent devenir réalité sans un financement supplémentaire des services en petite enfance.

CONCLUSION

Le présent chapitre avait pour objectif de cerner la problématique des difficultés d'adaptation sociale vécues au cours de la petite enfance par certains enfants qui fréquentent un SG. À la suite de la définition et de la comparaison des différents types de difficultés comportementales en petite enfance, nous avons abordé sommairement les instruments permettant de mesurer ces problèmes ainsi que leurs répercussions sur le développement des enfants à court comme à plus long terme. Les principaux facteurs de risque associés à leur manifestation de même que les principales hypothèses explicatives ont également été rapportés. Ensuite, il a été question des études récentes rapportant les effets des SG sur les comportements des enfants. Enfin, dans la dernière partie du chapitre, les différentes stratégies d'action ayant démontré leur efficacité pour prévenir l'apparition des difficultés de comportements (ou leur aggravation) ainsi que l'importance de la qualité des SG et de ses différentes composantes ont été présentées.

Quelques propositions visant à hausser la qualité des SG, tant au plan structurel qu'au plan de la qualité des processus, ont été avancées comme conditions susceptibles de faciliter l'adaptation sociale des enfants plus vulnérables. Ainsi, des groupes de plus petite taille pris en charge par deux éducatrices responsables, un plus grand nombre d'éducatrices détentrices d'une formation spécialisée en éducation à la petite enfance, des activités de perfectionnement professionnel (abordant la question des attitudes personnelles des éducatrices) offrant un accompagnement durable et une bonification des conditions de travail du personnel éducateur comptent parmi les pistes de solutions abordées permettant de soutenir indirectement l'adaptation des enfants.

Ces propositions concernant la qualité structurelle visent en outre à épauler le travail des professionnelles qui œuvrent auprès des enfants en reconnaissant le rôle central joué par les éducatrices tant au chapitre du dépistage que de l'application des mesures d'aide et d'encadrement spécialement conçues pour les enfants en difficulté. En effet, ce chapitre a souligné à maintes reprises l'importance de la qualité de la relation entre l'éducatrice et les enfants, puisque celle-ci influence directement le bien-être et l'adaptation du jeune enfant. Ceci confirme l'importance de mieux soutenir les éducatrices dans leurs pratiques au quotidien et dans la gestion des situations problématiques pour favoriser le développement global et harmonieux des tout-petits qui fréquentent un SG. Il est à souhaiter que ces propositions issues de travaux scientifiques fassent l'objet d'une profonde réflexion sociale et que leur mise en œuvre soit sérieusement considérée par les décideurs et les autres personnes responsables du développement du réseau des SG au Québec.

RÉFÉRENCES

- ACHENBACH, T.M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 Profile*, Burlington, Department of Psychiatry, University of Vermont.
- ACHENBACH, T.M. et EDELBROCK, C.S. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behavior Profile*, Burlington, University of Vermont.
- ACHENBACH, T.M. et RESCORLA, L.A. (2000). *Manual for ASEBA Preschool Forms & Profiles*, Burlington, Research Center for Children, Youth et Families, University of Vermont.
- AHN, H.J. (2005a). «Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), p. 283-295.
- AHN, H.J. (2005b). «Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion», *Early Child Development and Care*, 175(1), p. 49-61.

- ALLARD, L. (2000). *Brindami: Évaluation de l'implantation 1997-1998 et 1998-1999*, Rapport de recherche, Laval, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval.
- ARCHER, J. et CÔTÉ, S. (2005). « Sex differences in aggressive behavior. A developmental and evolutionary perspective », dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression*, New York, Guilford Press, p. 425-443.
- ASHIABI, G.S. (2000). « Promoting the emotional development of preschoolers », *Early Childhood Education Journal*, 28(2), p. 79-84.
- BAILLARGEON, R.H. et al. (2007). « The evolution of problem and social competence behaviors during toddlerhood: A prospective population-based cohort survey », *Infant Mental Health Journal*, 28(1), p. 12-38.
- BAILLARGEON, R.H. et al. (2007). « Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age », *Developmental Psychology* 43(1), p. 13-26.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BAUMRIND, D. (1967). « Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior », *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), p. 43-88.
- BEHAR, L. et STRINGFIELD, S. (1974). *Manual for the Preschool Behavior Questionnaire*, Durham, Learning Institute of North Carolina.
- BELSKY, J. et al. (2007). « Are there long-term effects of early child care? », *Child Development*, 78(2), p. 681-701.
- BERTHELSEN, D. et BROWNLEE, J. (2007). « Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role », *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), p. 347-362.
- BIERMAN, K.L. et al. (2009). « Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start », *Social Development*, 18(2), p. 305-323.
- BIGRAS, N. et al. (2008). « Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux: les services de garde peuvent-ils faire une différence? », *Revue de psychoéducation*, 37(1), p. 1-25.
- BIGRAS, N. et al. (2010). « A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services », *Child and Youth Care Forum*, 39(3), p. 129-150.
- BORNSTEIN, M.H. et al. (2006). « Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample: The moderating effects of gender », *Early Child Development and Care*, 176(2), p. 129-156.
- BOUCHARD, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, C. et FRÉCHETTE, N. (2008). « Je socialise. Le développement socioaffectif de 3 à 5 ans », dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 265-304.

- BRACHA, Z. *et al.* (2007). «Évaluation du développement socioémotionnel de l'enfant d'un à trois ans: validation de la version française de l'Infant-Toddler Social and Emotional Assessment», *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 55(4), p. 194-203.
- BRIGGS-GOWAN, M.J. et CARTER, A.S. (2002). *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA)*, New Haven, Yale University.
- BRIGGS-GOWAN, M.J. *et al.* (2001). «Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1- and 2-year-old children», *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(7), p. 811-819.
- BURCHINAL, M.R. *et al.* (2002). «Caregiver training and classroom quality in child care centers», *Applied Developmental Science*, 6(1), p. 2-11.
- BURCHINAL, M.R. *et al.* (2010). «Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs», *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p. 166-176.
- CAMPBELL, S.B. (1995). «Behavior problems in preschool children: A review of recent research», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), p. 113-149.
- CAMPBELL, S.B. (2002). *Behavior Problems in Preschool Children: Clinical and Developmental Issues*, 2^e éd., New York, The Guilford Press.
- CAMPBELL, S.B. (2006). «Maladjustment in preschool children: A developmental psychopathology perspective», dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, Malden, Blackwell Publishing, p. 358-378.
- CAMPBELL, S.B. et VON STAUFFENBERG, C. (2007). «Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school», dans A. Booth et A.C. Crouter (dir.), *Disparities in School Readiness. How Families Contribute to Transitions into School*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 225-258.
- CAMPBELL, S.B. *et al.* (2006). «Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), p. 791-800.
- CANTIN, D. et PARADIS, T. (1993). «Programme SAEM (Service d'aide à l'enfant et son milieu)», <<http://www.saem.ca>>, consulté le 24 août 2011.
- CANTIN, G., BIGRAS, N. et BRUNSON, L. (2010). «Conclusion: Pour soutenir la parentalité dans les services de garde éducatifs», dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 239-251.
- CARTER, A.S. et BRIGGS-GOWAN, M.J. (2000). *Manual of the Infant-Toddler Social-Emotional Assessment*, New Haven, Yale University.
- CAZARES, D.A. (2009). *The Perils of Preschool: Teacher Burnout, Perceived Efficacy and Attitudes Towards Children with Behavioral Challenges*, thèse de doctorat, Minneapolis, Capella University.
- CHESS, S. et THOMAS, A. (1999). *Goodness of Fit: Clinical Application from Infancy Through Adult Life*, Philadelphie, Brunner/Mazel.
- CLARKE-STEWART, K.A. *et al.* (2002). «Do regulable features of child-care homes affect children's development?», *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), p. 52-86.
- CLEVELAND, G. et KRASHINSKY, M. (2009). «The nonprofit advantage: Producing quality in thick and thin child care markets», *Journal of Policy Analysis and Management*, 28(3), p. 440-462.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CORSO, R.M. (2007). «Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior», *Gifted Child Today*, 30(3), p. 51-56.
- COUTU, S., TARDIF, G. et PELLETIER, D. (2004). «Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire: quelques pistes pour l'évaluation, la prévention et l'intervention», dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 143-175.
- COUTU, S. et al. (2003). «Les centres de la petite enfance: des lieux de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants (volet garde en milieu familial)», Gatineau, Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais.
- CROCKENBERG, S.C. et LEERKES, E.M. (2005). «Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 ½ years», *Infant Behavior & Development*, 28(1), p. 20-35.
- CUMMINGS, E.M., BRAUNGART-RIEKER, J.M. et DU ROCHER-SCHUDLICH, T. (2003). «Emotion and personality development in childhood», dans I.B. Weiner et al. (dir.), *Handbook of Psychology: Developmental Psychology*, Hoboken, John Wiley & Sons, p. 241-266.
- CURBY, T.W., GRIMM, K.J. et PIANTA, R.C. (2010). «Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day», *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), p. 373-384.
- DALLAIRE, D.H. et WEINRAUB, M. (2005). «The stability of parenting behaviors over the first 6 years of life», *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), p. 201-219.
- DARLING, N. et STEINBERG, L. (1993). «Parenting style as context: An integrative model», *Psychological Bulletin*, 111(3), p. 487-496.
- DE SCHIPPER, E.J., RIKSEN-WALRAVEN, J.M. et GEURTS, S.A.E. (2006). «Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study», *Child Development*, 77(4), p. 861-874.
- DE SCHIPPER, J.C. et al. (2004). «Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment», *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), p. 257-272.
- DEGNAN, K.A., ALMAS, A.N. et FOX, N.A. (2010). «Temperament and the environment in the etiology of childhood anxiety», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), p. 497-517.
- DENHAM, S.A. et al. (2003). «Preschool emotional competence: Pathway to social competence», *Child Development*, 74(1), p. 238-256.
- DODGE, K.A., GREENBERG, M.T. et MALONE, P.S. (2008). «Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence», *Child Development*, 79(6), p. 1907-1927.
- DODGE, K.A., PETTIT, G.S. et BATES, J.E. (1994). «Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems», *Child Development*, 65(2), p. 649-665.
- DOMITROVICH, C.E., CORTES, R.C. et GREENBERG, M.T. (2007). «Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum», *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), p. 67-91.

- DOWSETT, C.J. *et al.* (2008). «Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families», *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), p. 69-93.
- DROUIN, C. *et al.* (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Gouvernement du Québec.
- DUMAS, J. *et al.* (1997). *Profil socioaffectif (PSA). Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2½ à 6 ans*, Paris, Éditions du centre de psychologie appliquée.
- EASTERBROOKS, M.A. et ABELES, R. (2000). «Windows to the self in 8-year-olds: Bridges to attachment representation and behavioral adjustment», *Attachment & Human Development*, 2(1), p. 85-106.
- EPSTEIN, A.S. (2009). «Teacher's corner. Planning small-group times», *Highscope ReSource. A Magazine for Educators*, printemps, 28(1), p. 6.
- ESSA, E.L. (2002). *À nous de jouer! en services de garde éducatifs - Guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*, Québec, Les Publications du Québec.
- FOX, L. et HEMMETER, M.L. (2009). «A program-wide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings», dans R.E. Horner *et al.* (dir.), *Handbook of Positive Behavior Support*, New York, Springer, p. 177-202.
- FOX, L. et LENTINI, R.H. (2006). «"You got it!" Teaching social and emotional skills», *Beyond the Journal*, 61(6), p. 1-7.
- FREDE, E. (1995). «The role of program quality in producing early childhood program benefits», *The Future of Children*, 5(3), p. 115-132.
- FREDE, E. et ACKERMAN, D.J. (2007). «Preschool curriculum decision-making: Dimensions to consider», *National Institute for Early Education Research Policy Brief*, (12), mars, p. 1-16.
- FUKKINK, R.G. et LONT, A. (2007). «Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies», *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), p. 294-311.
- GALINSKY, E. (2006). «The economic benefits of high-quality early childhood programs: What makes the difference?», Rapport Committee for Economic Development, Washington, D.C.
- GASCON-GIARD, C. et GIULIANI, L. (1997). *Brindami. Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 2 à 4 ans*, Document inédit, Montréal, Centre de psycho-éducation du Québec (CPEQ).
- GASCON-GIARD, C. et GIULIANI, L. (2002). *Brindami. Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 2 à 4 ans*, Montréal, Centre de psycho-éducation du Québec (CPEQ).
- GASCON-GIARD, C. et GIULIANI, L. (2011). *Brindami. Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à cinq ans*, Montréal, Centre de psycho-éducation du Québec (CPEQ).
- GASSMAN-PINES, A. et YOSHIKAWA, H. (2006). «The effects of antipoverty programs on children's cumulative level of poverty-related risk», *Developmental Psychology*, 42(6), p. 981-999.

- GERBER, E.B., WHITEBROOK, M. et WEINSTEIN, R.S. (2007). «At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care», *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), p. 327-346.
- GEVERS DEYNROOT-SCHAUB, M.J. et RIKSEN-WALRAVEN, J.M. (2006). «Peer contacts of 15-month-olds in childcare: Links with child temperament, parent-child interaction and quality of childcare», *Social Development*, 15(4), p. 709-729.
- GILLIAMS, W.S. et SHAHAR, G. (2006). «Preschool and child care expulsion and suspension rates and predictors in one state», *Infants & Young Children*, 19(3), p. 228-245.
- GILLIOM, M. et SHAW, D.S. (2004). «Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood», *Development and Psychopathology*, 16(2), p. 313-333.
- GINGRAS, L., AUDET, N. et NANHOU, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009: Portrait québécois et régional*, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- GOELMAN, H. et al. (2006). «Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 280-295.
- GOLDSTEIN, L.H., HARVEY, E.A. et FRIEDMAN-WEIENETH, J.L. (2007). «Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, Part III: Investigating differences in parenting practices and parenting stress», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), p. 125-136.
- GOODMAN, R. (1997). «The strengths and difficulties questionnaire: A research note», *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(5), p. 581-586.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*, Québec, Les Publications du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, Québec, Éditeur officiel du Québec, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/S_4_1_1/S4_1_1R2.HTM> consulté le 30 octobre 2011.
- GREENBERG, M.T. et KUSCHÉ, C.A. (1998). «Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum», *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), p. 49-63.
- GRESHAM, F.M. et ELLIOTT, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*, Circle Pines, American Guidance Service.
- GUNNAR, M.R. et al. (2010). «The rise in cortisol in family day care: Associations with aspects of care quality, child behavior, and child sex», *Child Development*, 81(3), p. 851-869.
- HAMRE, B.K. et al. (2008). «Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors», *Social Development*, 17(1), p. 115-136.
- HANSUVADHA, N. (2006). *Best Practice in Challenging Practice: Beginner's Teacher Attitude in Early Childhood Special Education*, thèse de doctorat, Washington, University of Washington.
- HARLEY, E.K. (2010). «Devereux Early Childhood Assessment», *Research Bulletins*, <http://www.devereux.org/site/PageServer?pagename=deci_research_bulletins>, consulté le 12 mars 2010.

- HART, M.S. et KELLEY, M.L. (2006). «Fathers' and mothers' work and family issues as related to internalizing and externalizing behavior of children attending day care», *Journal of Family Issues*, 27(2), p. 252-270.
- HEMMETER, M.L. (2007). «We are all in this together: Supporting children's social emotional development and addressing challenging behavior», *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine*, n° 176, juillet-août, p. 12-16.
- HEMMETER, M.L., OSTROSKY, M. et FOX, L. (2006). «Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention», *School Psychology Review*, 35(4), p. 583-601.
- HEMMETER, M.L., SANTOS, R.M. et OSTROSKY, M.M. (2008). «Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine States», *Journal of Early Intervention*, 30(4), p. 321-340.
- HIGHTOWER, A.D. *et al.* (1986). «The teacher-child rating scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies», *School Psychology Review*, 15(3), p. 393-409.
- HOGAN, A.E., SCOTT, K.G. et BAUER, C.R. (1992). «The Adaptive Social Behavior Inventory (ASBI): A new assessment of social competence in high-risk three-year-olds», *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10(3), p. 230-239.
- HOWES, C. *et al.* (2008). «Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs», *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), p. 27-50.
- HYSON, M. et BIGGAR, H. (2006). «NAEYC's standards for early childhood professional preparation», dans M. Zaslow et I. Martinez-Beck (dir.), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 283-308.
- HYSON, M. *et al.* (2011). «Measuring the quality of environmental support for young children's social and emotional competence», dans T. Halle *et al.* (dir.), *Quality Measurement in Early Childhood Settings*, Washington, D.C., Brooks Publishing, p. 105-134.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005). «La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde», *Choix IRPP*, 11(4).
- JOSEPH, G.E. et STRAIN, P.S. (2003). «Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential», *Topics in Early Childhood Education*, 23(2), p. 65-76.
- KAISER, B. et RASMINSKY, J.S. (1999). *Relever le défi. Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance*, Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- KEILEY, M.K. *et al.* (2000). «A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), p. 161-179.
- KOGLIN, U. et PETERMANN, F.Y.M. (2011). «The effectiveness of the behavioural training for preschool children», *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), p. 97-111.
- KRYZER, E.M. *et al.* (2007). «Toddlers' and preschoolers' experience in family day care: Age differences and behavioral correlates», *Early Childhood Research Quarterly. Special Issue: Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), p. 451-466.

- KUPPENS, S. *et al.* (2008). « Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis », *Journal of School Psychology*, 46(6), p. 639-660.
- LADD, G.W., HERALD, S.L. et ANDREWS, R.K. (2006). « Young children's peer relations and social competence », dans B. Spodek et O.N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2^e éd., Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, p. 23-54.
- LADD, G.W. et TROOP-GORDON, W. (2003). « The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems », *Child Development*, 74(5), p. 1344-1367.
- LAMB, M.E. (2004). « Socio-emotional development and early schooling: Experimental research », *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34(4), p. 401-409.
- LANDERHOLM, E., GEHRIE, C. et HAO, Y. (2004). « Educating early childhood teachers for the global world », *Early Child Development and Care*, 174(7-8), p. 593-606.
- LAWRY, J., DANKO, C.D. et STRAIN, P.S. (2000). « Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors », *Young Exceptional Children*, 3(2), p. 11-19.
- LEACH, P. *et al.* (2008). « The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality », *Early Child Development and Care*, 178(2), p. 177-209.
- LEBUFFE, P.A. et NAGLIERI, J.A. (2003). *The Devereux Early Childhood Assessment Clinical Form (DECA-C): A Measure of Behaviors Related to Risk and Resilience in Preschool Children*, Lewisville, Kaplan Press.
- LEGENDRE, M.-F. (2005). « Jean Piaget et le constructivisme en éducation », dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur et Chenelière Éducation, p. 333-349.
- LEMIRE, J., EYRASA, J. et BIGRAS, N. (2009). *Plan de valorisation des résultats de la recherche: Recension des écrits*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LEVINE, S., ELZEY, F.F. et LEWIS, M. (1969). *California Preschool Social Competency Scale*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- LOEB, S. *et al.* (2007). « How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development », *Economics of Education Review*, 26(1), p. 52-84.
- MACCOBY, E.E. et MARTIN, J.A. (1983). « Socialization in the context of the family: Parent-child interaction », dans P.H. Mussen et E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology - Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development*, New York, Wiley, p. 1-101.
- MALECKI, C.K. et ELLIOTT, S.N. (2002). « Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis », *School Psychology Quarterly*, 17(1), p. 1-23.
- MARCHANT, M.R. *et al.* (2007). « Modifying socially withdrawn behavior: A playground intervention for students with internalizing behaviors », *Psychology in the Schools*, 44(8), p. 779-794.
- MARION, M. (2004). *Using Observation in Early Childhood Education*, Upper Saddle River, Pearson/Merrill Prentice Hall.

- MAXWELL, L.E. (2007). «Competency in child care settings: The role of the physical environment», *Environment and Behavior*, 39(2), p. 229-245.
- MCCAIN, M.N., MUSTARD, J.F. et SHANKER, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science into Action*, Toronto, Council for Early Child Development.
- MCCARTNEY, K. et al. (2010). «Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior», *Developmental Psychology*, 46(1), p. 1-17.
- MCMAHON, S.D. et al. (2000). «Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children», *Applied & Preventive Psychology*, 9(4), p. 271-281.
- MERRELL, K.W. et al. (2003). «Convergent and discrimination construct validity of the internalizing symptoms scale for children with the BASC-SRP-C», *Psychology in the Schools*, 40(2), p. 139-144.
- MINER, J.L. et CLARKE-STEWART, A. (2008). «Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater», *Developmental Psychology*, 44(3), p. 771-786.
- MORRISSEY, T.W. (2010). «Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play?», *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), p. 33-50.
- NAGIN, D.S. et TREMBLAY, R.E. (2005). «What has been learned from group-based trajectory modeling? Examples from physical aggression and other problem behaviors», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602(1), p. 82-117.
- NATIONAL CENTER FOR MENTAL HEALTH PROMOTION AND YOUTH VIOLENCE PREVENTION (2008). *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) Guide*, Newton, Education Development Center.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1996). «Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), p. 269-306.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2002). «Child-care structure, process, outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development», *Psychological Science*, 13(3), p. 199-206.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2003). «Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?», *Child Development*, 74(4), p. 976-1005.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2004). «Type of child care and children's development at 54 months», *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), p. 203-230.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2005). «Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76(4), p. 795-810.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2008). «Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in childcare», *Social Development*, 17(3), p. 419-453.
- NIGG, J.T. (2006). «Temperament and developmental psychopathology», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), p. 395-422.
- NORRIS, D.J. (2001). «Quality of care offered by providers with differential patterns of workshop participation», *Child & Youth Care Forum*, 30(2), p. 111-121.

- O'KANE, M. (2005). «The effect of regulation on the quality of early childhood services in Ireland», *Child Care in Practice. Special Issue: Inclusion and Development in the Early Years*, 11(2), p. 231-251.
- OLSON, S.L. et ROSENBLUM, K. (1998). «Preschool antecedents of internalizing problems in children», *Early Education and Development*, 9(2), p. 117-129.
- OWENS, E. et RING, G. (2007). «Difficult children and difficult parents: Constructions by child care providers», *Journal of Family Issues*, 28(6), p. 827-850.
- PEDERSEN, S. et al. (2007). «The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment», *Child Development*, 78(4), p. 1037-1051.
- PETH-PIERCE, R. (2000). «A good beginning: Sending America's children to school with the social and emotional competence they need to succeed», *Report: ED445810*, p. 1-33.
- PIANTA, R. et al. (2005). «Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?», *Applied Developmental Science*, 9(3), p. 144-159.
- PLUESS, M. et BELSKY, J. (2009). «Differential susceptibility to rearing experience: The case of childcare», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), p. 396-404.
- PLUESS, M. et BELSKY, J. (2010). «Differential susceptibility to parenting and quality child care», *Developmental Psychology*, 46(2), p. 379-390.
- POWELL, D. et DUNLAP, G. (2009). *Evidence-Based Social-Emotional Curricula and Intervention Packages for Children 0-5 Years and Their Families*, Tampa, University of South Florida.
- RAIKES, H.A. et al. (2007). «Developmental trends in self-regulation among low-income toddlers», *Social Development*, 16(1), p. 128-149.
- RIMM-KAUFMAN, S.E., PIANTA, R.C. et COX, M.J. (2000). «Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten», *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), p. 147-166.
- ROSENTHAL, M.K. et GATT, L.Y.S. (2010). «"Learning to live together": Training early childhood educators to promote socioemotional competence of toddlers and pre-school children», *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), p. 223-240.
- ROTHBART, M.K. et BATES, J.E. (2006). «Temperament», dans N. Eisenberg, W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*, 6^e éd., Hoboken, John Wiley & Sons.
- RUSBY, J.C. et al. (2008). «A small-scale randomized efficacy trial of CareScapes: Enhancing children's social development in child care homes», *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), p. 527-546.
- RUTHERFORD, R.B., QUINN, M.M. et MATHUR, S.R. (2007). *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*, New York, Guilford Press.
- RYAN, R.M., FAUTH, R.C. et BROOKS-GUNN, J. (2006). «Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education», dans B. Spodek et O.N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, New York, Macmillan, p. 323-347.

- SAINT-JACQUES, M.-C., TURCOTTE, D. et ST-AMAND, A. (2008). «Évolution des problèmes de comportement des enfants en milieu de garde suite à la participation à un programme d'intervention préventive./Evolution of behavioural problems of children in daycare after participation in a preventive intervention program», *Canadian Journal of Community Mental Health*, 27(1), p. 15-36.
- SCHMIDT, M.E., DEMULDER, E.K. et DENHAM, S. (2002). «Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications», *Early Child Development and Care*, 172(5), p. 451-462.
- SCHONBERG, M.A. et SHAW, D.S. (2007). «Do the predictors of child conduct problems vary by high- and low-levels of socioeconomic and neighborhood risk?», *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(2), p. 101-136.
- SCHWARTZ, D., CHANG, L. et FARVER, J.M. (2001). «Correlates of victimization in Chinese children's peer groups», *Developmental Psychology*, 37(4), p. 520-532.
- SHAPIRO, J. et APPLIGATE, J.S. (2002). «Child care as a relational context for early development: Research in neurobiology and emerging roles for social work», *Child & Adolescent Social Work Journal*, 19(2), p. 97-114.
- SHAW, D.S., BELL, R.Q. et GILLIOM, M. (2000). «A truly early starter model of antisocial behavior revisited», *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), p. 155-172.
- SHAW, D.S. et al. (2003). «Trajectories leading to school-age conduct problems», *Developmental Psychology. Special Issue: Violent children*, 39(2), p. 189-200.
- SHEFFIELD MORRIS, A. et al. (2007). «The role of the family context in the development of emotion regulation», *Social Development*, 16(2), p. 361-388.
- SMEEKENS, S., RIKSEN-WALRAVEN, J.M. et VAN BAKEL, H.J.A. (2007). «Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model», *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), p. 347-361.
- STACKS, A.M. (2005). «Using an ecological framework for understanding and treating externalizing behavior in early childhood», *Early Childhood Education Journal*, 32(4), p. 269-278.
- TARABULSY, G.M. et al. (2000). *Attachement et développement: le rôle des premières relations dans le développement humain*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- THOMAS, A. et CHESS, S. (1977). *Temperament and Development*, New York, Brunner/Mazel.
- THOMASON, A.C. et LA PARO, K.M. (2009). «Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care», *Early Education and Development*, 20(2), p. 285-304.
- TREMBLAY, F. et DIRECTION DE L'ACCESSIBILITÉ ET DE LA QUALITÉ DES SERVICES DE GARDE (2011). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec*, Analyse des rapports d'activités 2008-2009 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs, Québec, Gouvernement du Québec.
- TREMBLAY, R.E., GERVAIS, J. et PETITCLERC, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- TREMBLAY, R.E. et al. (1987). «The preschool behaviour questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes», *International Journal of Behavioral Development*, 10(4), 467-484.

- TREMBLAY, R.E. *et al.* (1992). « A prosocial scale for the preschool behavior questionnaire: Concurrent and predictive correlates », *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), p. 227-245.
- TURCOTTE, D. *et al.* (1999). *Évaluation du service d'aide à l'enfant et son milieu (programme SAEM) volet aide et support (famille)*, Québec, Centre de recherche sur les services communautaires, Université Laval.
- TURCOTTE, D. *et al.* (2004). *Service d'aide à l'enfant et son milieu (SAEM), volet aide et support aux milieux de garde. Rapport d'évaluation*, Québec, Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque, Université Laval.
- TURCOTTE, D. *et al.* (2005). « Les stratégies éducatives du personnel en milieu de garde avec les enfants présentant des troubles du comportement: appréciation des effets d'un programme », *Éducation et francophonie*, 33(2), p. 161-181.
- VAN AKEN, C. *et al.* (2007). « The interactive effects of temperament and maternal parenting on toddlers' externalizing behaviour », *Infant and Child Development*, 16(5), p. 553-572.
- VAN BEIJSTERVELDT, T.C.E.M., HUDZIAK, J.J. et BOOMSMA, D.I. (2005). « Short- and long-term effects of child care on problem behaviors in a Dutch sample of twins », *Twin Research and Human Genetics*, 8(3), p. 250-258.
- VAN ZEIJL, J. *et al.* (2006). « Terrible ones? Assessment of externalizing behaviors in infancy with the child behavior checklist », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), p. 801-810.
- VAN ZEIJL, J. *et al.* (2007). « Differential susceptibility to discipline: The moderating effect of child temperament on the association between maternal discipline and early childhood externalizing problems », *Journal of Family Psychology*, 21(4), p. 626-636.
- VANDELL, D.L. *et al.* (2010). « Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development », *Child Development*, 81(3), p. 737-756.
- VERMEER, H.J. *et al.* (2008). « Child care in The Netherlands: Trends in quality over the years 1995-2005 », *The Journal of Genetic Psychology*, 169(4), p. 360-385.
- VOTRUBA-DRZAL, E., COLEY, R.L. et CHASE-LANSDALE, P.L. (2004). « Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects », *Child Development*, 75(1), p. 296-312.
- WEINBERGER, D.A. *et al.* (1987). *Construct Validity of the Weinberger Adjustment Inventory*, Unpublished manuscript.
- WEIR, K. et DUVEEN, G. (1981). « Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), p. 257-274.

Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde

Nathalie Bigras, Ph. D.

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Lise Lemay, M. A.

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Geneviève Cadoret, Ph. D.

Département de kinanthropologie, Université du Québec à Montréal

Marie Jacques, M. A.

Secteur Jeunes, Direction de la santé publique de Montréal



Le développement moteur est associé à de nombreux bénéfices pour l'enfant, sa famille et la société dans laquelle il évolue. En particulier, bouger, développer ses compétences physiques et motrices pendant la petite enfance, telles que grimper, sauter et courir serait associé à des habiletés motrices supérieures chez l'enfant d'âge scolaire et à des niveaux d'intensité et des durées d'activités physiques plus élevés à l'âge adulte, assurant ainsi la santé des individus d'une société. Or les écrits du domaine semblent indiquer que les niveaux d'activités physiques des enfants soient peu élevés pendant cette période. Ils passeraient près des deux tiers de leurs temps en activités sédentaires (assis à faire des activités, devant un écran, en transport inactifs), ce qui les prédisposerait au surpoids et à l'obésité et engendrerait, ultimement, des coûts sociaux importants.

Les services de garde éducatifs poursuivent la mission de promouvoir de saines habitudes de vie afin de favoriser le développement global de l'enfant. Ils devraient donc être un lieu de développement de pratiques qui valorisent le jeu physique actif chez tous les enfants, et ce, dès leur plus jeune âge. Toutefois, les résultats d'études sur les activités physiques en services de garde suggèrent des niveaux de sédentarité élevés et de faibles taux d'activité physique des enfants qui les fréquentent. Par contre, les études identifient certains facteurs de cette expérience de garde qui semblent associés à des niveaux d'activités physiques plus optimaux (par rapport à certaines normes en vigueur) et à un meilleur développement physique et moteur des enfants.

Ce chapitre vise à faire état de ces recherches. Il se divise en deux parties distinctes et complémentaires. La première partie aborde le développement moteur et son évolution pendant la petite enfance. On y définit le développement moteur et son rôle dans le développement global. Par la suite, on présente les composantes du développement physique et moteur, les facteurs qui en influent l'évolution ainsi que certains instruments utilisés en recherche pour le mesurer. La seconde partie recense les études qui traitent du développement physique et moteur des enfants fréquentant les services de garde. Cette partie se divise en six sections. D'abord, afin de bien comprendre la signification des résultats présentés dans la recension qui suit, on y présente certaines normes d'activité physique pour les enfants de moins de 5 ans. En second lieu, on recense les études ayant été publiées entre 2000 et 2010 afin de répondre aux questions suivantes : 1) Quels sont les effets de la qualité de l'expérience de garde sur la composante physique et motrice du développement pendant la petite enfance ? 2) Quels sont les effets de la quantité et du type de service de garde sur la composante physique et motrice du développement pendant la petite enfance ? 3) Quels autres facteurs sont associés à l'activité physique en service de garde ?

Le chapitre se termine par une conclusion qui intègre des recommandations pour les décideurs et les milieux de pratique, de même que pour les futures recherches du domaine.

1. LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR ET SON ÉVOLUTION PENDANT LA PETITE ENFANCE

1.1. Une définition du développement moteur

Le développement renvoie aux changements quantitatifs et qualitatifs qui se produisent dans le temps. Il comprend donc l'ensemble des changements qui surviennent au cours de la vie dans les domaines cognitif, affectif et moteur du comportement humain (Gallahue et Ozmun, 2006). Comprendre le développement moteur du jeune enfant, et surtout ce qui l'influence, est fondamental pour les parents, les éducateurs, les enseignants, les pédiatres et les thérapeutes qui souhaitent soutenir le développement global des enfants.

Le développement moteur, en particulier, est un ensemble de changements adaptatifs qui se produisent dans les comportements moteurs tout au long de la vie (Gallahue et Ozmun, 2006). Les spécialistes du domaine s'intéressent à deux aspects du développement moteur : les processus et les résultats. Les processus du développement moteur impliquent l'étude des mécanismes sous-jacents au développement tels que les facteurs qui le favorisent (p. ex., les stimulations procurées par l'environnement), alors que les résultats concernent les comportements observables et les habiletés physiques et motrices des enfants (p. ex., les moments d'apparition et de maîtrise de la marche). La connaissance des processus et des résultats du développement moteur à travers le temps procure de l'information qui permet de mieux comprendre les comportements moteurs de l'individu pendant cette période particulièrement riche de la petite enfance.

Sur le plan des *résultats*, l'observation des capacités physiques et motrices du jeune enfant permet aux chercheurs d'établir des profils descriptifs des comportements moteurs des enfants (Gallahue et Ozmun, 2006). Ces observations renseignent par exemple sur l'âge moyen auquel les enfants se hissent debout, lancent une balle ou montent les escaliers. En d'autres mots, ces profils donnent de l'information sur les changements typiques qui se produisent à travers les phases et les stades du développement moteur ainsi que les périodes d'âge approximatives d'apparition de ces comportements moteurs chez l'enfant. Ces profils permettent aussi de prédire certains patrons moteurs chez l'enfant

typique et de les comparer à l'enfant qui présente des retards ou des avancées particulières. En somme, une vision descriptive du développement moteur procure une compréhension générale des changements anticipés dans le développement de cette dimension. Ces éléments font l'objet de la première section de ce chapitre dans laquelle nous présentons l'évolution des dimensions du développement moteur au cours de la petite enfance.

À noter que même si, sur le plan des résultats, la séquence d'acquisition des mouvements est généralement similaire chez les enfants qui se développent normalement, la vitesse à laquelle chacun maîtrise ces mouvements ou le moment précis d'acquisition tend à varier en fonction des différences individuelles et des expériences éducatives vécues par l'enfant dans son environnement. D'abord, les prédispositions individuelles des enfants seraient impliquées. Adolph (2006) décrit qu'un enfant téméraire, par exemple, préférera se mettre debout, même s'il a 80 % de risque de chuter, alors qu'un autre plus craintif se mettra debout quand il sentira qu'il a 80 % de chance de réussir. L'enfant téméraire valorise le plaisir de se mettre debout même si la position est très précaire. Son expérience devient donc très différente de celui qui poursuit la marche à quatre pattes plus longtemps. Aussi, les enfants grandissent dans des contextes culturels variés qui leur offrent des expériences différentes pouvant les placer au-dessus ou en-deçà des marqueurs développementaux pour l'acquisition de certaines habiletés précises, ce qui influence leurs habiletés motrices générales et l'ensemble de leur développement physique. Il en est de même pour les enfants qui sont atteints de certains problèmes développementaux, ou d'autres qui ont été exposés à des activités physiques particulières n'étant pas accessibles à tous les enfants (Gallahue et Ozmun, 2006).

Ces particularités individuelles et de l'environnement culturel et social des enfants font partie des *processus* sous jacents au développement moteur. L'examen de ces mécanismes permet d'obtenir de l'information sur la façon dont les changements se produisent et ainsi de mieux comprendre ce qui influence le développement moteur des jeunes enfants. Ces processus concernent d'abord l'étude des interactions entre les composantes héréditaires et environnementales qui freinent ou accélèrent l'apparition de certains mouvements et influencent l'évolution du contrôle moteur et des mouvements. Ces processus seront examinés dans plusieurs sections de ce chapitre, notamment celle qui présente les facteurs associés au développement moteur.

Au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007), mis au point par le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) en collaboration avec des experts et praticiens du domaine, définit la dimension physique et motrice de la manière suivante :

Cette dimension fait référence aux besoins physiologiques, physiques, sensoriels et moteurs de l'enfant. Le développement de ses habiletés motrices (agilité, endurance, équilibre, latéralisation, etc.) comprend la motricité globale (s'asseoir, ramper, marcher, courir, grimper, saisir un objet...) et la motricité fine (dessiner, enfiler des perles, découper...). Offrir aux enfants la possibilité de bouger en service de garde favorise leur développement physique et moteur tout en les menant à acquérir de saines habitudes de vie et en prévenant l'obésité (Gouvernement du Québec, 2007, p. 23).

Cette définition souligne la présence de composantes variées à l'intérieur de la dimension physique et motrice. Deux grandes composantes s'y retrouvent : la composante physique (croissance physique, alimentation, l'exercice et l'activité physique), de même que la composante motrice (motricité globale et motricité fine). La prochaine section aborde l'évolution et la définition de ces composantes motrices ainsi que des capacités physiques. Le lecteur qui s'intéresse à l'évolution de la croissance physique et à l'alimentation pourra consulter certains volumes qui traitent de ces aspects (Gallahue et Donnelly, 2003 ; Gallahue et Ozmum, 1997 ; Malina, Bouchard et Bar, 2004).

1.2. L'évolution des composantes du développement moteur

La connaissance de l'évolution et des composantes du développement moteur permet aux parents et au personnel éducateur de mieux répondre aux besoins des enfants, mais aussi de détecter certains retards moteurs pouvant affecter leur développement global ultérieur. La présente section aborde sommairement ces dimensions et leur évolution afin de mieux comprendre le vocabulaire spécifique associé au développement physique et moteur et d'en comprendre les bases. Nous pourrions ainsi mieux interpréter les études et les mesures recensées dans la seconde section.

1.2.1. Les phases du développement moteur

L'étude du développement moteur pendant la première année de vie est essentielle à la compréhension du développement ultérieur, mais aussi pour comprendre l'évolution du processus de contrôle des mouvements chez l'être humain. Gallahue et Ozmum (2006) proposent quatre phases de développement du mouvement. Ce sont les *mouvements réflexes* (nouveau-nés), les *mouvements rudimentaires* (nourrissons et tout-petits), les *mouvements fondamentaux* (2 à 7 ans) et les *mouvements spécialisés* (7 à 14 ans et +). Par ailleurs, dans chacune de ces phases, Gallahue et Ozmum suggèrent que trois habiletés particulières se développent en parallèle, soit la posture, la manipulation et la locomotion. Comme ce chapitre traite de la recherche sur le développement moteur des

enfants de 0 à 5 ans qui fréquentent les services de garde, cette section se concentre surtout sur les actions motrices qui sont acquises pendant cette période, c'est-à-dire les mouvements rudimentaires (naissance à 2 ans) et fondamentaux (de 2 à 7 ans). Qui plus est, comme ces aspects ont fait l'objet de plusieurs ouvrages sur le développement de l'enfant, nous les résumons ici rapidement afin que le lecteur y étant moins familier puisse comprendre ce qui est inclus dans l'activité physique du jeune enfant, l'objet précis de ce chapitre décrit dans la section suivante.

D'abord, la phase des *mouvements réflexes* s'étend du quatrième au cinquième mois de la grossesse jusqu'à la fin de la première année de vie. Les réflexes primitifs, par exemple celui de la marche automatique et le réflexe de succion pour n'en nommer que quelques-uns, remplissent des fonctions développementales essentielles. Le réflexe de succion permet au nourrisson de s'alimenter tandis que le réflexe de la marche automatique constitue la base de ce qui deviendra la marche ultérieurement. À la suite des expériences de l'enfant dans son environnement, et grâce à la maturation neurologique, certains de ces réflexes évolueront vers des actions volontaires. C'est notamment le cas du réflexe de succion. Selon son appétit, son humeur, l'enfant apprend à moduler sa force de succion pour réguler la quantité de lait qu'il obtient. Cependant, à la suite de la première année de vie, la plupart de ces réflexes ne sont généralement plus observables selon une séquence universelle et prévisible chez les nourrissons qui se développent normalement¹.

Par la suite, pendant la phase des *mouvements rudimentaires*, qui se déroule entre la naissance et l'âge de 2 ans, une variété de mouvements s'installe. Ces mouvements impliquent les actions posturales (permettant le maintien de la tête, la stabilisation du tronc en posture assise et de l'ensemble du corps en position debout), l'atteinte manuelle et la manipulation, ainsi que la maîtrise graduelle de divers modes de locomotion (rampement, marche à quatre pattes et marche). Au niveau postural, la maturation neurologique fait en sorte que l'enfant contrôle de mieux en mieux la musculature qui va servir au maintien de la posture érigée. Cette évolution se fait selon un axe céphalocaudal, c'est-à-dire de la tête vers les pieds². La locomotion du nourrisson n'est pas indépendante de l'évolution de cette stabilité posturale, puisque au fur et à mesure que ses habiletés posturales évoluent l'enfant développe ses

-
1. À noter que les nouveaux-nés font également des mouvements spontanés qui sont des mouvements généraux de tout le corps, qui, contrairement aux réflexes, n'ont pas besoin d'une stimulation extérieure pour être évoqués. Le nourrisson va se mettre à pédaler des jambes, car il est content, par exemple (Hadders-Algra, 2003).
 2. L'enfant contrôlera dans un premier temps la musculature de sa nuque, ce qui va lui permettre de redresser la tête, ensuite la musculature du tronc qui l'aidera à rester assis et ensuite la musculature des jambes, notamment celle des extenseurs pour rester debout.

habiletés locomotrices. Ainsi, tant que l'équilibre debout sur deux pieds n'est pas atteint, l'enfant se déplacera avec plus d'appuis, comme à quatre pattes par exemple (voir les étapes détaillées de la posture debout dans Cadoret et Fréchette, 2008, p. 75-76). Enfin, comme pour la posture et la locomotion, les habiletés de manipulation passent par une série d'étapes. Bien que la manipulation soit plus complexe, Gallahue et Ozmun (2006) suggèrent que trois habiletés particulières se développent pendant cette période : l'atteinte manuelle (passage de l'incapacité d'atteindre volontairement un objet durant les quatre premiers mois de vie à l'atteinte d'un objet convoité vers 5 mois, capacité préalable aux autres), la préhension manuelle (passage du mouvement involontaire, à la saisie volontaire à l'aide de toute la main, les deux mains, une seule main, une pince pouce-doigts et pouce-index, au contrôle complet de cette saisie manuelle vers 18 mois) et la capacité de relâcher et donc de déposer les objets volontairement (passage de l'incapacité de contrôler les muscles extenseurs des doigts afin d'ouvrir volontairement la main pour relâcher l'objet dans les premiers mois de vie à son apparition autour de 12 mois et sa maîtrise complète à 14 mois, capacité essentielle pour la réalisation des tâches manuelles ultérieures comme lancer une balle). Même si la séquence d'acquisition de ces mouvements rudimentaires tend à suivre une progression du plus simple au plus complexe (p. ex., en posture assise l'enfant devient capable de se tourner sur les côtés pour attraper un jouet sans tomber), la vitesse d'acquisition de ces compétences est susceptible de varier de plusieurs mois entre les enfants typiques.

Les *mouvements fondamentaux* (de 2 à 7 ans) impliquent, pour Gallahue et Ozmun (2006), **les éléments de base d'un mouvement particulier** et non la combinaison d'un ensemble de mouvements fondamentaux permettant d'effectuer des activités plus complexes telles qu'un tir en course au basketball ou des exercices au sol. Cette période est donc caractérisée par l'expérimentation et l'exploration pour l'enfant de ses limites motrices en explorant une variété de mouvements qui vont de la construction de tours avec des blocs à l'apprentissage de l'écriture manuscrite.

Au plan postural, les expériences vécues par l'enfant à cet âge lui permettent d'adapter graduellement la force à appliquer afin de compenser les effets des mouvements qui modifient son centre de gravité et mettent en action différentes parties du corps. Il développe son *équilibre dynamique* (capacité de maintenir son équilibre lorsque le centre de gravité se déplace comme marcher sur une ligne par terre ou sur une poutre), son *équilibre statique* (maintien de l'équilibre lorsque le centre de gravité ne bouge pas comme lorsque on doit se tenir debout en équilibre sur une jambe) et ses *mouvements axiaux* (rester en

équilibre lorsque le tronc ou les membres effectuent des mouvements non locomoteurs de flexion, d'étirement, de torsion ou de rotation comme lancer une balle).

Les expériences de locomotion et de manipulation vécues par l'enfant dans cette période lui permettent de développer ses habiletés posturales qui requièrent des habiletés à compenser rapidement et correctement les effets de la gravité par des mouvements appropriés. La locomotion est aussi fondamentale dans l'apprentissage du contrôle du corps en relation avec les exigences de l'environnement dans l'atteinte d'un but. Chez les enfants de 2 à 7 ans, la locomotion inclut en outre la marche (placer un pied devant l'autre en maintenant le contact avec le sol), la course (courte période au cours de laquelle les deux pieds ne sont plus en contact avec le sol), le saut en longueur et en hauteur (un ou les deux pieds participent à l'impulsion et un retour au sol avec les deux pieds), le saut sur un pied (impulsion et retour au sol avec un seul et même pied), le galop (combine la marche et le saut avec le même pied initiant le mouvement) et le saut à cloche-pied (combine le saut sur un pied et le saut dans un mouvement rythmé) (Gallahue et Ozmun, 2006). Ainsi, au terme de cette période, en utilisant ces divers mouvements, l'enfant sera apte à : 1) utiliser n'importe quel type ou nombre de ces mouvements pour atteindre son but; 2) passer rapidement d'un type de mouvement à un autre lorsque la situation l'exige; et 3) alterner d'un mouvement à l'autre dans une même séquence de mouvement lorsque les conditions de l'environnement se modifient.

Enfin, la manipulation motrice implique l'interaction du corps avec des objets en appliquant ou en absorbant de la force de leur part. Elle comprend les mouvements de *propulsion* (lancer, donner un coup de pied ou faire rouler un objet loin du corps) et les mouvements d'*absorption* (activités dans lesquelles le corps ou une partie du corps se situe dans la trajectoire d'un objet en mouvement dans l'intention de l'arrêter ou de le faire dévier). Ces mouvements de manipulation motrice combinent deux mouvements ou plus et sont généralement utilisés en coordination avec d'autres formes de mouvements (posturaux et locomoteurs). Ainsi, lancer une balle à vive allure (propulsion) implique un étirement du bras, une torsion du corps, un pas en avant et une propulsion de la balle. Puisque les patrons de manipulation motrice impliquent souvent à la fois des mouvements de locomotion et de stabilité, leur maîtrise apparaît plus tard que pour les deux premières composantes. Ce n'est que lorsque les patrons de stabilité et de locomotion sont parfaitement maîtrisés que l'on assiste à l'émergence de mouvements de manipulation motrice plus élaborés, comme courir en poussant le ballon des pieds ou échanger des balles avec un partenaire (Gallahue et Ozmun, 1997, 2006). Le développement de ces trois habiletés fondamentales pendant

cette période des *mouvements rudimentaires* dépend de l'évolution des capacités motrices de l'enfant et des occasions de les exercer qui lui sont proposées (Gallahue et Ozmun, 1997). À nouveau, on y observe des différences marquées dans la vitesse d'acquisition de ces mouvements variant de quelques mois à quelques années.

En dernier lieu, la période des *mouvements spécialisés* (de 7 à 14 ans et plus) concerne des mouvements qui impliquent plus de contrôle du tonus musculaire et de coordination chez l'enfant. Ces habiletés se raffinent sous l'effet de l'apprentissage et de la pratique (en outre dans le cadre de sports individuels ou d'équipe) et deviennent mieux maîtrisées par l'enfant entre 7 ans et l'âge adulte. Par exemple, l'enfant qui aime lancer des balles et qui se spécialise pour le lancer au baseball développera sa force, sa précision, sa vitesse. Soulignons à nouveau la présence d'une grande variabilité des niveaux de compétences chez les enfants du même âge en fonction de la combinaison des facteurs génétiques et environnementaux. En effet, dribbler au basketball, manier une raquette au tennis ou un bâton au golf avec suffisamment d'habiletés pour participer au niveau récréatif ou compétitif sera fonction des occasions offertes par l'environnement social, de la quantité de pratique, de la qualité de l'encadrement reçu, ainsi que des compétences requises aux plans physique, psychologique et perceptuel pour maîtriser ces activités avec succès.

1.2.2. L'activité physique

Les mouvements qui précèdent sont impliqués dans **l'activité physique** des enfants. L'activité physique est donc une occasion pour eux de développer les habiletés motrices dont il a été question précédemment, de les pratiquer et d'arriver à les maîtriser. Par exemple, l'enfant qui débute la marche est en train d'apprendre à contrôler son corps, ce qui implique une dépense énergétique et développe son endurance musculaire. De plus, les activités physiques plus avancées pratiquées au cours de l'enfance, de l'adolescence ou de l'âge adulte requièrent la maîtrise de certaines habiletés plus fondamentales développées au cours de la petite enfance. L'enfant qui a de bonnes dispositions motrices (capacité de dribbler, équilibre, coordination, etc.) est généralement plus actif (sportif) et donc plus souvent en bonne condition physique. À l'inverse, un enfant qui n'aurait pas de bonnes dispositions motrices (faible vitesse, incoordination, etc.) est généralement moins actif (sportif) et donc plus susceptible de ne pas être en bonne condition physique. L'activité physique au cours de la petite enfance assure donc le sain développement de l'enfant en présentant plusieurs avantages:

Elle pose les fondements de la réussite ultérieure des enfants dans l'acquisition d'habiletés sportives, en leur apprenant qu'il est agréable de bouger et en les aidant à se déplacer de façon efficace et à améliorer leur coordination et leur équilibre. Elle crée des connexions neuronales le long de multiples trajectoires dans le cerveau (Council of Physical Education for Children, 2000), surtout en présence d'activités rythmiques. Elle renforce le développement des fonctions cérébrales, de la coordination, des aptitudes sociales, de la motricité globale, des qualités affectives, du leadership et de l'imagination. Elle aide les enfants à éprouver de la confiance et de l'estime de soi. Elle contribue à la formation d'os et de muscles solides, améliore la flexibilité, la posture et la condition physique, favorise le maintien d'un poids santé, réduit le stress et facilite le sommeil (Higgs *et al.*, 2008, p. 14).

Dans cette optique, les jeunes enfants ont besoin d'activité physique régulière et vigoureuse afin de se développer sainement. Il est donc essentiel pour l'enfant de se voir offrir des occasions variées d'activités physiques par son environnement familial et éducatif, occasions devant s'avérer plaisantes afin de créer de bonnes habitudes de vie lui permettant ainsi de demeurer un individu actif. Les enfants doivent avoir la chance d'être actifs à l'extérieur, de jouer chaque fois que cela est possible, de façon structurée et moins structurée, le tout dans un environnement sécuritaire. L'activité physique se définit ainsi comme toute forme de mouvement du corps qui permet de dépenser de l'énergie (Gallahue et Donnelly, 2003). Ainsi, elle implique généralement de grands groupes de muscles dont l'activation est plus favorisée par le jeu dans de grands espaces ou à l'extérieur (Centres canadiens multisports, 2011a). L'activité physique comprendrait deux facettes essentielles à la santé physique et à un mode de vie actif: la *condition physique* et la *performance motrice* (Gallahue et Donnelly, 2003).

La *condition physique* est une dimension de l'activité physique reliée à la santé générale. Elle implique des capacités qui se développent grâce à la pratique régulière d'activités physiques dont l'intensité peut aller de modérée à vigoureuse. L'endurance cardiovasculaire³, la force⁴ et l'endurance musculaire⁵, la flexibilité des articulations⁶ ainsi que la

-
3. **L'endurance cardiorespiratoire** est la capacité du cœur, des poumons et du système vasculaire à fournir le corps en oxygène pendant une activité physique soutenue.
 4. **La force musculaire** est l'habileté du corps à exercer un maximum de force envers un objet.
 5. **L'endurance musculaire** est la capacité d'exercer de manière répétée une force à l'encontre d'un objet sans éprouver de fatigue.
 6. **La souplesse des articulations** est la capacité des articulations à exercer des mouvements à leur pleine amplitude.

composition corporelle⁷ sont les principaux indicateurs de la forme physique (Gallahue et Donnelly, 2003; Malina, Bouchard et Bar, 2004). Il importe de comprendre ce qu'implique une bonne condition physique pour les jeunes enfants comparativement aux adultes.

L'*endurance cardiovasculaire (ECV)* est considérée comme la plus importante composante de la forme physique et permet de réaliser de manière prolongée des activités qui requièrent une grande utilisation du système respiratoire et circulatoire. Malheureusement, il semble que les enfants ne soient généralement pas suffisamment actifs pour développer une bonne endurance cardiovasculaire, qui serait largement dépendante des habitudes de vie des enfants. Lorsque les enfants ont l'occasion de faire régulièrement de longues périodes d'activités physiques modérées à intenses, leur ECV s'accroît. Courir, pédaler sur un tricycle ou une bicyclette, danser au son de la musique et nager pendant plusieurs minutes consécutives sont des exemples d'activités qui augmentent l'ECV et devraient faire partie de la routine de vie dès le plus jeune âge (Pica, 2006).

En ce qui concerne le développement de la *force musculaire*, le meilleur entraînement auprès de jeunes enfants demeure les jeux et mouvements qui impliquent de se déplacer ou en supportant le poids de leur corps. Ainsi, une certaine force musculaire est sollicitée dans plusieurs de leurs activités motrices quotidiennes: courir, se déplacer sur des jeux roulants, se balancer, transporter de gros objets, manipuler des outils, se suspendre à des barres parallèles sans toucher le sol avec les pieds, passer de la position assise à la position debout à plusieurs reprises, tirer et pousser des charges variées, etc. (Gallahue et Donnelly, 2003; Pica, 2006). La répétition de ces activités au cours de la petite enfance développe la force musculaire de l'enfant au cours de ses cinq premières années de vie.

Les activités d'*endurance musculaire* requièrent moins de charge, mais la capacité de soutenir un effort modéré le plus longtemps possible sans se fatiguer. Elle se développe donc en étroite relation avec la force musculaire, puisque l'enfant doit d'abord démontrer une certaine force pour ensuite soutenir son effort. Ainsi, les activités motrices développant la force musculaire sont également bénéfiques pour l'endurance musculaire pourvu qu'elles maintiennent la contraction des muscles sur une certaine période de temps: marcher, pédaler, nager, courir, etc. Cependant, l'endurance musculaire requiert plus d'habiletés pour

7. **La composition corporelle (*body composition*)** est la proportion de la masse du corps avec et sans gras en fonction de la taille. La principale façon de la mesurer consiste à calculer l'indice de masse corporelle (IMC), un calcul de rapport du poids pondéral sur la taille au carré (P/T^2).

effectuer le mouvement efficacement de manière à bien soutenir l'effort. Comme le jeune enfant a moins d'expérience d'endurance musculaire à son actif, il a tendance à contracter plus de muscles que nécessaire et à utiliser un maximum de force, ce qui limite la durée de sa performance aux activités qui nécessitent de l'endurance musculaire (Pica, 2006). La pratique et la persistance contribueront à développer cette condition.

La *souplesse des articulations* est nécessaire pour effectuer tous les mouvements de la vie quotidienne sans efforts, courbatures ou douleurs : s'asseoir par terre, se pencher, se relever, soulever des objets (transporter les sacs d'école, d'épicerie, les paquets), étendre les bras pour atteindre des objets situés en hauteur (prendre un jouet sur une tablette au-dessus de la tête), se hisser à l'aide des bras (sortir de la piscine, du bain), se tourner d'un côté ou de l'autre, regarder derrière soi, etc. La souplesse articulaire est propre à chacune des articulations et peut être améliorée par la pratique. La plupart des enfants font régulièrement des activités qui soutiennent le développement de leur flexibilité (Pica, 2006). Leurs jeux physiques impliquent naturellement de se tourner sur eux-mêmes, de faire des torsions, des inclinaisons et des étirements qui soulignent l'élasticité naturelle de leur corps expliquant une grande partie de leur souplesse. On le constate lorsque l'on observe les positions de contorsions qu'ils adoptent lorsqu'ils écoutent une histoire assis par terre ou lorsqu'ils jouent à des jeux calmes. Ils y démontrent une grande souplesse des articulations de la hanche et des genoux. Il semble toutefois que l'amplitude de ces mouvements diminue pendant l'enfance en partie en l'absence d'occasions pour maintenir ces capacités, ce qui souligne l'importance de maintenir des activités favorisant la souplesse articulaire pendant la petite enfance et l'enfance (Gallahue et Donnelly, 2003).

La *composition corporelle* fait référence à la proportion entre la masse maigre et la masse grasse et est mesurée à l'aide de différents indicateurs : indice de masse corporelle (IMC)⁸, tour de taille et rapport tour de taille/tour de hanches. Ce ne serait toutefois pas l'une des meilleures façons de mesurer la condition physique chez les jeunes enfants, compte tenu de leur jeune âge et de leur développement rapide (Gallahue et Donnelly, 2003 ; Malina *et al.*, 2004). Malgré tout, en raison de la proportion plus importante d'obésité chez les jeunes enfants, la composition corporelle est plus considérée qu'auparavant. L'activité physique et la saine alimentation sont évidemment les clés pour assurer

8. L'IMC est un indice de la composition corporelle et permet de comparer les enfants à une moyenne et d'identifier si cet indice est supérieur ou inférieur à ce qui est recommandé pour être considéré en bonne condition physique.

une composition corporelle saine. Les jeux sollicitant particulièrement l'endurance cardiovasculaire et la force et l'endurance musculaires lui sont particulièrement favorables (Pica, 2006).

La *performance motrice* est la seconde facette de l'activité physique et concerne davantage la qualité des mouvements effectués dans les activités. Les capacités de la performance motrice sont l'équilibre⁹, la vitesse¹⁰, l'agilité¹¹, la puissance¹² et la coordination¹³ (Gallahue et Ozmum, 2006). Il s'agit en quelque sorte du savoir-faire physique permettant aux enfants de prendre les décisions appropriées en fonction de l'environnement, de bouger en confiance et d'être en contrôle de leurs mouvements dans une variété d'activités (Centres canadiens multisports, 2011a). Tout comme la connaissance des lettres de l'alphabet est une condition essentielle à l'apprentissage de la lecture, le développement et la maîtrise de ces capacités sont les bases des mouvements impliqués dans l'activité physique de l'enfant (Centres canadiens multisports, 2011b). En outre, le contrôle de certaines capacités motrices dites critiques (équilibre, coordination et agilité) doit être développé avant de pouvoir accomplir les gestes qui impliquent la force (vitesse et puissance). Au cours de la petite enfance, les enfants y développent des capacités que l'on peut considérer comme des préalables de la performance motrice.

Chez les nourrissons et les tout-petits, ce sont les activités de la vie quotidienne qui les favorisent. En outre, toutes les activités qui requièrent la motricité globale telles que la marche, la course, monter ou descendre des escaliers, grimper ou ramper dans des structures de jeux fixes (cages à grimper) ou utiliser des structures de jeux mobiles (cerceaux, tunnels, cordes, etc.) sollicitent toutes les capacités impliquées dans les activités de performance (équilibre dynamique, coordination de

9. L'**équilibre** est une composante complexe de la performance motrice qui est influencée par la vision, l'oreille interne, les propriocepteurs des muscles, les articulations, les tendons et les muscles squelettiques. Tous les mouvements impliquent des éléments d'équilibre statique ou dynamiques, puisque l'équilibre en est une composante fondamentale (Gallahue et Donnelly, 2003).

10. La **vitesse** est l'habileté à se déplacer (ou à déplacer une partie de son corps) d'un point à l'autre le plus rapidement possible.

11. L'**agilité** est la capacité du corps à changer de direction rapidement et de manière adaptée en se déplaçant d'un point à un autre.

12. La **puissance** consiste à performer à un niveau d'effort maximal dans la plus courte période possible, car cela combine la force et la vitesse.

13. La **coordination** est la capacité à intégrer différents systèmes moteurs avec différentes modalités sensorielles afin de réaliser un mouvement approprié et efficace. Une synchronisation harmonieuse du rythme des séquences des mouvements est essentielle à la capacité de réaliser des mouvements coordonnés (Gallahue et Donnelly, 2003).

l'ensemble des mouvements du corps, agilité pour s'adapter aux surfaces et aux obstacles, vitesse de réalisation et puissance qui s'accroissent avec la croissance et la pratique de ces jeux et activités).

Chez les enfants de 2 ans et demi à 5 ans, en plus des activités précédemment mentionnées, les capacités physiques se développent par la pratique et la répétition d'une variété de jeux moteurs. Ainsi, pédaler sur un tricycle ou une bicyclette développe la coordination et la puissance au niveau des jambes, explorer dans les structures de jeux fixes et sur le terrain permettent d'adapter ses actions dans des contextes variés (marcher ou courir sur différentes surfaces avec différents degrés d'inclinaison développe l'équilibre et l'agilité), grimper développe la coordination et le rapport à la gravité, jouer au ballon avec les pieds et les mains stimule l'équilibre, la coordination et l'agilité, parcourir des courses à obstacles, des labyrinthes ou se poursuivre sont des jeux qui les développent également. Soulignons aussi que les activités de danse et d'expression corporelle sont essentielles chez les enfants de 2 à 5 ans, car elles stimulent le sens du mouvement (la proprioception), l'équilibre et affinent le contrôle des actions. Autant d'exemples d'activités intéressantes qui peuvent être modulées en intensité, peuvent s'accomplir seul ou en groupe, avec ou sans matériel et plaisent habituellement aux tout-petits. C'est la répétition et la pratique de ces jeux moteurs dans de vastes espaces ouverts qui permettent des activités physiques sécuritaires et adaptées aux capacités motrices des jeunes enfants, soutenant ainsi leurs performances physiques ultérieures.

En somme, des niveaux élevés d'activité physique sont nécessaires afin de développer une bonne condition physique et des capacités motrices. Ce bref aperçu des composantes du développement physique et moteur montre à quel point les enfants acquièrent un grand nombre de capacités physiques et motrices qui leur permettent de développer leur autonomie physique pendant la petite enfance. Cette autonomie nouvelle permet d'accroître en durée et en fréquence leur capacité d'entrer en relation avec le monde physique et social qui les entoure. La prochaine section aborde justement les interactions entre la dimension physique et motrice et les autres dimensions du développement et leurs composantes.

1.3. Le rôle de la dimension motrice dans le développement global

Au-delà des connaissances essentielles de l'évolution des composantes de la dimension physique et motrice, l'observateur attentif pourra aussi constater que cette dimension n'évolue pas de manière indépendante des autres composantes du développement de l'enfant. En effet, toutes

les dimensions du développement sont inextricablement liées les unes aux autres, mais la motricité en est un pilier important, puisque c'est en se déplaçant et en manipulant que le jeune enfant explore son environnement physique et social, ce qui contribue à lui permettre de réaliser des acquisitions dans les autres dimensions (Bouchard, 2008). Voici un aperçu de certaines relations observées entre les capacités physiques et motrices et les autres dimensions du développement et leurs composantes.

D'abord, il est reconnu que l'enfant qui agit sur son environnement physique développe également ses fonctions cognitives. Comme nous l'avons évoqué au chapitre portant sur les fonctions cognitives, c'est d'abord par la manipulation manuelle de l'environnement physique et social et ensuite grâce à ses déplacements que l'enfant découvre le monde et les règles qui en régissent l'action et les réactions. Par exemple, l'enfant qui joue à lancer des objets de différentes formes constatera que ceux qui sont sphériques roulent, comme la balle, alors que les autres formes ne le font pas. Il intègre ainsi par son action la compréhension des propriétés des objets, ce qui accroît par le fait même ses capacités de conceptualisation (voir le chapitre 1 sur le développement cognitif, pages 24-28).

Par des occasions de manipulation, l'enfant exerce aussi du contrôle sur les objets et les situations et développe son sentiment d'autoefficacité personnelle, concept développé par Bandura (2003). Selon la théorie de l'efficacité personnelle, l'autoefficacité est la capacité de l'individu d'évaluer adéquatement ses aptitudes ou compétences personnelles. Cette capacité se développe pendant la petite enfance, en outre lorsque l'on procure à l'enfant des occasions d'observer et d'expérimenter les effets de ses actions sur son environnement social et physique. Afin de favoriser son développement, le rôle de l'adulte est alors d'étayer les apprentissages de l'enfant en lui offrant un environnement physique approprié à ses capacités et en verbalisant les actions de l'enfant afin qu'il intègre progressivement le sens des mots. Ainsi, quand elles sont bien accompagnées par l'adulte, ces manipulations et explorations physiques fournissent aussi à l'enfant de l'information verbale sur les objets qui l'entourent (Bandura, 2003). Ces interventions favorisent donc à la fois l'acquisition du langage de l'enfant ainsi que le développement du sentiment de contrôle, qui augmente sa confiance en lui, mais aussi envers les adultes qui en prennent soin. En somme, ces premières manipulations et déplacements permettent à l'enfant de développer une compréhension du monde qui l'entoure, mais également d'entrer en relation avec l'autre, ce qui en fait aussi des expériences de socialisation.

Ces occasions stimulent aussi les capacités langagières. Certaines études récentes suggèrent en effet que l'utilisation de gestes manuels, tels que pointer des objets pour les obtenir, seraient très fortement associés à l'acquisition du langage expressif. Les enfants ayant dans leur première année de vie de nombreuses occasions d'entrer en relation avec des objets et d'interagir avec des adultes à leur sujet utiliseraient plus rapidement que les autres les mots associés à ces objets (Bernardis *et al.*, 2008). Certains suggèrent d'ailleurs que le développement moteur et langagier sont interreliés, et que certains retards de développement moteur seraient associés à des retards langagiers (Campos *et al.*, 2000; Viholainen *et al.*, 2006). À ce sujet, Viholainen *et al.* (2006) suggèrent que l'on soumette les enfants à risque de difficultés langagières dès leur première année de vie à des programmes précoces de développement moteur afin de soutenir leur développement langagier.

En ce qui concerne les connaissances, certains suggèrent que le mouvement et les activités physiques peuvent servir à stimuler la compréhension et l'application de certaines connaissances. Gallahue et Donnelly (2003) soulignent à cet effet que certains types d'activités physiques peuvent renforcer la compréhension des opérations mathématiques, des relations sociales et des concepts scientifiques. Par exemple, lorsque l'on demande à un trottineur de faire deux sauts de grenouilles en avant ou deux pas de souris en arrière, on lui permet d'expérimenter des notions spatiales (avant-arrière) préalables à la numératie et à la littératie. Apparaissant comme des simples jeux, ces mouvements impliquent également les capacités intellectuelles en permettant en fait à l'enfant de résoudre des problèmes et de surpasser des obstacles mentaux (Temple et O'Connor, 2005). On valorise également la mémoire de l'enfant qui serait généralement stimulée par des activités plaisantes (sauter comme une grenouille). Gallahue et Donnelly (2003) ajoutent aussi que l'utilisation des activités physiques s'adapterait mieux à leur faible niveau d'attention et de concentration. Pour eux, ce phénomène s'explique par le plaisir procuré à l'enfant par leur participation active qui capterait davantage leur intérêt et leur attention. Burdette et Whitaker (2005) ajoutent, en s'appuyant sur les écrits de Pica (1997) et de Moore (1997), que lorsque l'enfant joue à l'extérieur, il est susceptible de rencontrer des occasions de prendre des décisions qui stimulent ses capacités de résolution de problèmes et sa pensée créative, puisque les espaces extérieurs sont généralement plus variés et moins organisés que les espaces de jeu à l'intérieur.

Toujours au niveau cognitif, pour Burdette et Whitaker (2005, p. 48),

Les occasions de résolution de problème qui sont vécues dans les jeux moteurs peuvent aussi favoriser les fonctions exécutives et les habiletés cognitives de haut niveau qui impliquent l'attention et d'autres fonctions cognitives, telles que la planification et l'organisation de

l'information, et soutiennent la prise de décision. Ces fonctions exécutives sont non seulement requises pour la réussite scolaire ultérieure, mais aussi pour réussir les tâches de la vie quotidienne que tous les enfants doivent maîtriser pour acquérir de l'autonomie comme organiser leurs effets personnels lorsqu'ils se préparent à aller au service de garde ou dans un lieu nouveau (traduciton libre).

Dans le même sens, les jeux moteurs permettent aussi aux enfants de se retrouver dans des situations qui mettent à l'épreuve ou développent l'inhibition et la flexibilité cognitive, mais également la planification et la mémoire de travail (voir le chapitre 1 sur le développement cognitif, pages 32-38). En effet, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, l'enfant qui participe à des jeux physiques actifs, seul ou en groupe, doit s'adapter aux contraintes de l'environnement physique, mais aussi inhiber certains gestes moteurs impulsifs pour respecter des règles. Par exemple, sur le bord d'une piscine, on demande aux enfants de marcher puisqu'ils peuvent glisser sur la surface mouillée s'ils courent. Aussi, les enfants doivent apprendre à fermer la bouche et à retenir leur respiration sous l'eau, ce qui est contraire à ce qui se passe naturellement lorsqu'ils se trouvent sur la terre ferme, favorisant ainsi le contrôle de soi et développant une certaine inhibition motrice. Dans la même ligne, l'enfant qui fait un jeu de poursuite avec un autre enfant doit éviter les obstacles de l'aménagement afin de ne pas se blesser, ce qui exige de modifier sa stratégie initiale de façon délibérée pour atteindre quand même son objectif. Enfin, les enfants qui pratiquent des jeux physiques impliquant des règles doivent planifier leurs gestes et leurs mouvements pour atteindre leur but tout en faisant appel à leur mémoire de travail pour respecter les règles en même temps qu'ils font des mouvements, comme c'est le cas dans un parcours psychomoteur par exemple.

En ce qui concerne les relations sociales, il va de soi que les activités physiques, mais aussi les jeux moteurs, organisés ou non, qui sont généralement pratiqués en groupe, mettent l'enfant en situation d'interaction sociale et le confronte à des circonstances qui permettent de développer ses compétences socioémotionnelles, telles que le respect des autres et la résolution de conflits qui émergent inévitablement entre les enfants en contexte de jeux physiques actifs. En effet, en passant d'activités plutôt solitaires privilégiés chez les jeunes enfants à des activités intégrant les pairs chez les plus vieux, les enfants doivent par le fait même apprendre à coopérer, négocier et partager, ce qui n'est pas sans apporter son lot de conflits essentiels à l'acquisition de compétences sociales (Temple et O'Connor, 2005). Jouer avec les autres place l'enfant devant plusieurs dilemmes sociaux (avec qui jouer? quand commencer? quand arrêter? quelles sont les règles? etc.) dont la résolution améliore ses compétences sociales (Burdette et Whitaker, 2005). Par conséquent, en ce qui a trait au domaine affectif, les expériences de mouvement de

l'enfant en contexte de jeu joueraient un rôle important dans la façon dont il se perçoit en tant qu'individu, comment il établit des relations avec les autres, sa flexibilité et sa régulation émotionnelle (Burdette et Whitaker, 2005; Gallahue et Donnelly, 2003).

Au plan physique et moteur, les écrits rapportent que l'enfant qui expérimente régulièrement et tôt dans sa vie des activités motrices de divers niveaux d'intensité lui permettant d'exercer une maîtrise sur son environnement serait plus habile à réaliser des tâches motrices, ce qui influe sur son estime de soi (Valentini et Rudisill, 2004). Aussi, la pratique d'activités physiques, modérées ou intenses, diminuerait les hormones de stress (Budde *et al.*, 2008), ce qui améliorerait la mémoire de travail. Selon ces auteurs, la période suivant une séance d'activités physiques serait ainsi plus favorable aux apprentissages qui requièrent de l'attention et de la concentration tels que les activités de motricité fine ou les activités de littératie. Enfin, la pratique d'activités physiques et motrices en bas âge contribuerait à l'établissement de saines habitudes de vie associées à un niveau de santé physique supérieure et permettant aux autres dimensions de se développer harmonieusement (Higgs *et al.*, 2008). Il apparaît logique qu'un enfant en mauvaise santé physique soit moins disponible pour s'intéresser à son environnement physique et social et dispose alors d'occasions moindres de stimulations qui favorisent les composantes cognitive, langagière, socioémotionnelle et affective de sa personne (Bouffard et Jones, 2011). La prochaine section aborde certaines des composantes de l'individu et de l'environnement qui influencent l'évolution de cette dimension physique et motrice, si importante pour le développement global de l'enfant.

1.4. Les facteurs qui affectent le développement moteur

Selon les plus récents modèles explicatifs du développement physique et moteur de l'enfant, les acquisitions motrices dépendraient, d'une part, de facteurs biologiques et, d'autre part, des influences de l'environnement. Ainsi, la **théorie des systèmes dynamiques** présentée par Campbell (2006) et développée par Thelen et Smith (1994) suggère que le développement est influencé par l'interaction entre divers systèmes et sous-systèmes. Ces systèmes incluent des mécanismes internes, tels que la maturation du système nerveux central et les caractéristiques propres à l'enfant (genre, tempérament), et des mécanismes externes, par exemple le contexte socioécologique de l'environnement de l'enfant tel que les attitudes et les pratiques éducatives parentales, les caractéristiques socioéconomiques familiales de même que la culture d'appartenance.

Venetsanou et Kambas (2010) abondent en ce sens et soulignent que le développement de la dimension physique et motrice pendant la petite enfance dépend d'abord de la croissance et de la maturation des composantes physiologiques de l'enfant. Puisque ces changements se produisent dans un contexte précis, l'environnement physique et social dans lequel l'enfant grandit influence considérablement ces composantes. Chaque contexte éducatif particulier exerce une influence sur les activités et les compétences motrices de l'enfant pendant la petite enfance. La société d'appartenance, les caractéristiques de l'école, les conditions ainsi que la taille de la famille et de la fratrie, de même que les interactions avec ces derniers seraient les facteurs les plus saillants à prendre en considération.

1.4.1. L'enfant

Il est reconnu que certaines variables propres à l'enfant contribuent à son développement. Pour la composante physique et motrice du développement, le poids à la naissance, la maturation du système nerveux et le genre seraient parmi les facteurs les plus déterminants dans l'évolution de ses capacités physiques et motrices ultérieures.

1.4.1.1. Le poids à la naissance

Le poids moyen à la naissance se situe autour de ~ 3 300 grammes (~ 7 livres) (Gallahue et Ozmun, 1997). On considère qu'un nouveau-né est prématuré lorsque son poids à la naissance est inférieur à 2 500 grammes (~ 5,5 livres). La présence d'un faible poids à la naissance (2 écarts types inférieurs au poids moyen attendu) ou d'un retard de développement (pour les enfants nés avant terme: 37 semaines de gestation et moins), combiné à un poids inférieur à la moyenne attendue à la naissance, est associée à l'incidence de problèmes médicaux pendant la période périnatale. Les enfants qui présentent ces caractéristiques sont aussi plus susceptibles d'être atteints de problèmes de coordination que ceux dont le poids est normal. Au niveau des effets à long terme du très faible poids à la naissance (moins de 3½ livres ou 1,6 kg), on retrouve un plus faible poids et une plus petite (taille) pendant l'enfance ainsi que la présence de délais dans le développement langagier et visuomoteurs à l'âge scolaire (Drillien, Thomson et Burgoyne, 1980; Rubin, Rosenblatt et Balow, 1973). Malina, Bouchard et Bar (2004) rapportent aussi qu'un très faible poids à la naissance nuit au développement de la motricité et de la performance à l'âge scolaire. Enfin, les écrits rapportent que les enfants dont le poids à la naissance est inférieur à 1 250 grammes présentent des déficits de performance aux échelles de motricité fine et globale ainsi qu'à des tests de performance musculaire (Falk *et al.*,

1997; Keller *et al.*, 1998; Marlow, Roberts et Cooke, 1989; Pohlman et Isaacs, 1990; Powls *et al.*, 1995; Small *et al.*, 1998). Un faible poids à la naissance est souvent associé à des problèmes de développement moteur plus tard dans la vie.

1.4.1.2. La maturation du système nerveux

Trois grands processus de maturation du système nerveux se déroulent très tôt pendant la petite enfance et soutiennent le développement moteur¹⁴. D'abord, la **synaptogénèse** est le processus de formation des synapses permettant l'établissement de connexions entre les neurones et favorisant ainsi le fonctionnement neurologique de l'enfant. C'est autour de la naissance que cette production serait la plus importante, et ce, dans toutes les aires du cerveau, dont l'aire motrice, qui permet notamment le développement des capacités de manipulation et d'atteinte manuelle. Les stimulations offertes à l'enfant pendant cette période seraient particulièrement importantes afin qu'il ait des occasions d'exercer ses mouvements. Par exemple, placer le nourrisson sur le dos par terre dans une aire de jeu sécuritaire en ayant des objets à agripper dans son champ de vision (portique) lui permettrait d'exercer des mouvements de manipulation. Puis, la **myélinisation** est le processus de recouvrement des axones, ramification essentielle des neurones pour entrer en communication, par une substance appelée myéline. La gaine de myéline permet la communication plus rapide entre les neurones (par les nœuds de Ranvier) et facilite l'acheminement de l'information des centres nerveux centraux vers les organes périphériques comme les muscles ou les organes sensoriels. Ce processus est donc associé au niveau moteur à des mouvements mieux coordonnés et plus fluides étant donné que la transmission des commandes motrices utilise un vaste réseau de voies et de fibres, dont la myélinisation progressive appuie le fonctionnement neuromusculaire de l'enfant. Le processus de myélinisation atteindrait son apogée entre la 20^e semaine de gestation et l'âge de 2 ans et se poursuivrait par ailleurs jusqu'à 30 ou 40 ans (Cadoret, Bouchard et Cantin, 2011). Enfin, la **stabilisation sélective** est le processus d'élimination des connexions neuronales qui ont été produites de façon excessive. Les synapses recrutées sont maintenues et celles qui ne sont pas utilisées ne fonctionnent pas normalement ou qui sont redondantes sont éliminées. Ce processus est influencé par ce que l'enfant expérimente d'un point de vue fonctionnel au moment où ces connexions émergent. Il importe donc d'offrir à l'enfant des occasions de stimulation appropriées à des moments précis de son développement

14. Cette section présente un résumé sommaire de ces processus, et le lecteur intéressé à plus de détails pourra consulter les écrits de Cadoret et Bouchard, 2008, p. 38-42.

afin de favoriser la sélection de connexions neuronales qui permettront de développer les habiletés motrices ultérieures (Cadoret, Bouchard et Cantin, 2011). **La maturation des structures neurologiques impliquées dans le contrôle de la motricité suit une certaine chronologie qui influence le développement neuromusculaire de l'enfant.** Par exemple, la chronologie proximo-distale fait en sorte que les muscles proximaux comme ceux du tronc seront contrôlés avant les muscles distaux comme les muscles de la main. Le nourrisson va tout d'abord développer la capacité de se retourner sur lui-même dans son lit en recrutant les muscles du tronc avant de bouger ses doigts de façon indépendante et contrôlée, ce qui sollicite les muscles des doigts et le contrôle par les neurones du cortex moteur. Ainsi, le développement neurologique est la base de tous les mouvements rudimentaires et fondamentaux qui apparaissent pendant la petite enfance (Malina, Bouchard et Bar, 2004).

1.4.1.3. Le genre

Les écrits rapportent aussi des différences entre les garçons et les filles concernant le niveau d'activité physique pendant la petite enfance. Les garçons présenteraient un niveau d'activité physique plus élevé que les filles en situation de jeu libre (Finn, Johannsen et Specker, 2002). Baranowski *et al.* (1993) **rapportent un niveau plus élevé d'activité physique chez les garçons comparés aux filles dans divers contextes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, ainsi qu'à la maison et à l'école.** McKenzie *et al.* (1992) observent aussi que les garçons d'âge préscolaire passent plus de temps que les filles à des activités modérées et vigoureuses à la récréation. Plusieurs suggèrent que ces distinctions entre les garçons et les filles sont le fruit de différences physiologiques qui s'accroissent avec le processus de socialisation différencié en fonction du genre (Malina, Bouchard et Bar, 2004; Pelligrini, 2011). Keller (2008), pour sa part, affirme plutôt que les différences motrices liées au genre seraient faibles et résulteraient du niveau d'activité physique supérieur des garçons comparé à celui des filles (Manios, Kafatos et Codrington, 1999; Saakslanti, 1999). Enfin, certains rapportent aussi que la pratique et la répétition contribueraient aux différences de genres qui se développent pendant la petite enfance, les garçons pratiquant certaines activités plus souvent que les filles. Ces différences physiques en faveur des garçons s'accroîtraient par la suite et seraient liées à leur gain supérieur de masse musculaire pendant l'enfance (Nelson, 1991; Wade, 1991).

En somme, plusieurs facteurs relevant de l'enfant lui-même contribuent à expliquer son développement moteur. Indéniablement, les structures neurologiques jouent un rôle fondamental dans la croissance des compétences physiques et motrices de l'enfant. Il en est de même pour le poids à la naissance pouvant être associé, lorsqu'il est faible, à

plus de problèmes moteurs chez les enfants pendant la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Enfin, certaines différences physiologiques liées au genre semblent associées à un niveau supérieur d'activités chez les garçons. D'autres facteurs susceptibles d'influencer le développement moteur de l'enfant relèveraient plutôt des stimulations vécues par l'enfant.

1.4.2. La famille

L'environnement social de l'enfant influence son développement physique et moteur. À cet effet, les pratiques éducatives des parents seraient particulièrement importantes pendant la petite enfance. Venetsanou et Kambas (2010) rapportent des différences dans les pratiques éducatives parentales qui procurent des occasions de bouger. En effet, dès les premiers mois de vie, les parents structurent l'environnement physique de l'enfant dont les habiletés motrices sont en émergence (Reed et Bril, 1996). Ils placent le nourrisson par terre (Adolph, 2002), le porte ou le dépose dans une balançoire, ils permettent ou non l'accès aux escaliers (Berger, Theuring et Adolph, 2007), ils placent l'enfant sur le dos ou sur le ventre pour dormir (Davis *et al.*, 1998). Ces actions soutiennent de diverses façons le développement moteur de l'enfant et sont qualifiées de pratiques éducatives parentales. Les écrits sur ces pratiques soulignent que de nombreux facteurs les influencent. En outre, le revenu familial et la scolarité des parents, la présence de la fratrie, de même que la culture d'origine font partie des facteurs qui affectent les pratiques éducatives parentales qui, à leur tour, sont associées au développement moteur pendant la petite enfance.

1.4.2.1. Le revenu de la famille

Un environnement familial qui offre à l'enfant des occasions variées d'exploration de l'environnement physique contribuerait à son développement moteur (Lejarraga *et al.*, 2002). Or, comme pour les autres composantes du développement, il est reconnu que le revenu familial est associé à la qualité et à la quantité des stimulations offertes à l'enfant. Ainsi, les enfants issus de familles dont le revenu est plus faible accuseraient plus souvent des retards moteurs (Bax et Whitmore, 1987; Camp *et al.*, 1977; Giagazoglou *et al.*, 2005; Krombholz, 1997; Larsson *et al.*, 1994). Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer ces résultats. D'abord, les conditions périnatales, dont la qualité de l'alimentation et des habitudes de vie de la mère (consommation de tabac, d'alcool et de drogue) pendant la grossesse et au début de la vie, peuvent affecter le développement du système nerveux central. D'autres évoquent qu'un faible cumul d'expériences éducatives appropriées expliquerait aussi

en partie ces différences. En outre, certaines études suggèrent que ces enfants ne seraient pas suffisamment encouragés à développer leurs habiletés motrices, particulièrement celles de motricité manuelle, très utiles pour les apprentissages scolaires ultérieurs, comme la calligraphie (Bara, Gentaz et Colé, 2004; Martlew, 1992). De surcroît, les enfants de familles pauvres vivant dans des quartiers urbains défavorisés se retrouveraient plus souvent dans des appartements dont l'espace est restreint (Klebanov *et al.*, 1998) et ne permet pas d'exercer des mouvements de motricité globale exigeant plus d'espace, tels que monter et descendre des escaliers, se déplacer en traînant des objets roulants, jouer à cache-cache, etc., dans un contexte approprié et sécuritaire. Certains facteurs, tels que l'accès à des équipements adaptés comme des parcs aménagés pour leurs besoins moteurs, exerceraient aussi une forte influence sur le développement moteur des enfants en contexte de défavorisation (Klebanov *et al.*, 1998). À l'inverse, les enfants issus de milieux plus favorisés auraient accès à un plus grand nombre de jouets et d'équipements variés en raison des ressources financières supérieures de leurs parents (Hessler, 2009; Venetsanou et Kambas, 2010).

1.4.2.2. Le niveau de scolarité de la mère¹⁵

De manière générale, le niveau de scolarité de la mère donnant accès à des emplois mieux rémunérés aurait un effet direct sur le niveau de bien-être de la famille et produirait conséquemment des gains développementaux chez les enfants (Arnold et Doctoroff, 2003; Bradley et Corwyn, 2002; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Duncan *et al.*, 1998). Un niveau de scolarité supérieur serait également associé à plus de connaissances concernant le développement de l'enfant menant à des pratiques éducatives particulières (Boivin *et al.*, 2005). En outre, Bigras, Pomerleau et Malcuit (2008) rapportent les propos de Hoff-Ginsburg (1995), qui prétend que les parents dont la scolarité est plus élevée ont davantage tendance à valoriser la curiosité, l'initiative et l'indépendance de leur enfant, et à adopter une conception selon laquelle l'enfant joue un rôle actif dans son développement, ce que nous supposons être associé à une exploration plus libre de l'environnement et, donc, au développement moteur supérieur de l'enfant. À l'opposé, les parents de milieu moins scolarisés valorisent davantage l'obéissance et la conformité aux règles sociales. Ils ont tendance à concevoir le rôle que joue l'enfant dans son évolution de façon plus passive et peuvent avoir des attentes irréalistes face à ses capacités (Huang *et al.*, 2005). Il est plausible qu'une telle conception puisse avoir comme conséquence de restreindre les occasions motrices offertes aux enfants ou, à l'inverse, de leur demander de

15. Les articles consultés concernent précisément la mère.

réaliser des mouvements ou tâches motrices qui exigent des habiletés qu'ils ne possèdent pas encore. Ceci peut donc générer des occasions accrues de blessure ou, à l'opposé, la crainte d'expérimenter des mouvements adaptés à leurs capacités, affectant en conséquence leurs habiletés motrices ultérieures. Or, dans une récente recension des écrits sur les facteurs familiaux qui influencent la pratique de l'activité physique, Bilodeau (2009) rapporte que le niveau de scolarité des parents a été peu étudié en lien avec la pratique de l'activité physique et que cette variable ne serait pas corrélée avec le niveau d'activité physique des jeunes enfants (Pate *et al.*, 2004; Petrauskiene, Dregval et Petkute, 2007; cités par Bilodeau, 2009). Ces résultats apparaissent surprenants, compte tenu des écrits qui soulignent la forte relation entre le niveau de scolarité des parents et le développement général de l'enfant. Il est toutefois possible que cette influence s'exerce par le biais d'autres variables plus proximales, qui n'ont pas été identifiées par les études citées.

1.4.2.3. La fratrie (*imitation*)

D'autres auteurs soulignent l'intérêt d'examiner l'influence de la fratrie, c'est-à-dire les pratiques d'activités physiques des frères et des sœurs, qui constitueraient des modèles auxquels les enfants s'identifieraient plus aisément. Vanetsanou et Kambas (2010) expliquent qu'en présence d'une fratrie, l'influence de la famille se complexifie, celle-ci cumulant alors l'influence combinée des parents et de la fratrie. La famille se compose d'interactions de trois types: les interactions parent-enfants, les interactions parent-parent et les interactions fratrie-fratrie (Circirelli, 1975, cité par Vanetsanou et Kambas, 2010). La position d'un enfant dans sa famille et le genre de la fratrie seraient des facteurs importants d'influence de la pratique de l'activité physique et du développement moteur. Les enfants qui ont une fratrie auraient en effet l'occasion de vivre leurs premières expériences sociales grâce à leurs frères et sœurs. Les premiers écrits suggèrent que les comportements moteurs des aînés influencent ceux des plus jeunes (Circirelli, 1975), qui en retour imitent les mouvements de leurs aînés (Abramovitch, Corter et Lando, 1979; Lamb, 1978). En se fondant sur les travaux qui précèdent, Vanetsanou et Kambas (2010) proposent l'existence d'une séquence d'acquisition typique de mouvements moteurs. D'abord, l'enfant plus âgé réaliserait une tâche pendant que son benjamin demeure à proximité et observe la performance de son aîné. Puis, le plus jeune tenterait de reproduire les mouvements de son frère ou sa sœur aînés en s'inspirant de ce qu'il ou elle a réalisé. Toutefois, le plus jeune enfant n'a pas forcément les mêmes capacités motrices (par rapport à l'équilibre, la coordination, etc.) que le plus âgé. L'enfant plus jeune peut observer l'aîné et développer l'intention de faire la même chose, mais avant de la réaliser il a besoin d'avoir les outils pour y arriver. Les modèles d'imitation

motrice (Meltzoff, 2007) suggèrent que l'enfant doit faire correspondre l'action observée avec son propre répertoire et avec la représentation qu'il a du but visé.

1.4.3 La culture

Quelques études ont aussi examiné le rôle du contexte culturel dans le développement moteur d'enfants de diverses nationalités. Dans certaines cultures, les adultes tendent à restreindre le mouvement et l'activité des enfants, car ils les considèrent fragiles ou veulent les protéger des dangers de l'environnement. À titre d'exemple, les Aches de l'est du Paraguay, dont l'une des activités principales est la chasse, préviennent l'exploration de l'enfant en évitant qu'il s'éloigne trop loin de la bande. Cette pratique visant à assurer la survie de l'enfant tend à restreindre son activité motrice. Ainsi, ces enfants acquerraient la maîtrise de la marche plus tardivement, soit vers l'âge de 21-23 mois (Kaplan et Dove, 1987).

Al-Naquib *et al.* (1999) observent pour leur part que dans certaines cultures où l'entourage (mère, grand-mère et sœurs aînées) habille les enfants, qui demeurent passifs pendant cette période, parfois jusqu'à l'entrée à l'école, ceux-ci ont de plus faibles performances aux habiletés d'habillement telles que mettre et retirer leurs vêtements seuls.

Dans d'autres contextes culturels, les adultes stimulent davantage le développement moteur des enfants par comparaison à la société nord-américaine. Par exemple, en Ouganda, les résultats de Geber (1958, 1962; Geber et Dean, 1957a, 1957b) ont indiqué une accélération du développement moteur marqué par la maîtrise de la posture assise dès 4 mois, la posture debout sans appui dès 7 mois et la marche à 10 mois, bien que la méthodologie utilisée soit critiquée par certains. Des pistes d'explication ont été proposées à cet effet notamment l'entraînement à la posture assise et à la marche, l'inintérêt des adultes à empêcher la tête du nourrisson de se renverser vers l'arrière, peu de temps passé en position couchée et beaucoup de moments collés sur la mère à être transportés sur son dos (Cintas, 1988; Super, 1976). En Afrique de l'Est, en général, les enfants passeraient plus de temps en position debout, assis ou transportés sur le dos de l'adulte que les enfants américains du même âge, ce qui influencerait leur développement moteur (Super, 1976). Même en Amérique, les enfants afro-américains seraient plus avancés que les enfants caucasiens pour toutes les habiletés motrices évaluées, à l'exception de se rouler du ventre au dos, ce qui pourrait s'expliquer par la plus grande permissivité des pratiques de parents moins favorisés (Cintas, 1988). En outre, les enfants afro-américains et d'autres de

certains pays d'Afrique démontrent certaines compétences motrices plus avancées que les enfants caucasiens du même âge en raison de ces stimulations différentes prodiguées (Werner, 1972).

Le rôle du contexte culturel dans le développement des habiletés motrices a aussi été établi dans les études interculturelles. À ce sujet, Victora, Victora et Barros (1990) ont comparé le développement moteur d'enfants du Brésil et de Grande-Bretagne. Leurs résultats indiquent que les enfants du Brésil qui grandissent dans une société valorisant les jeux spontanés, informels et les comportements d'activité physique actifs, performaient mieux que les enfants de Grande-Bretagne à des activités vigoureuses telles que la course et le saut. À l'inverse, les enfants britanniques, dont la culture semble valoriser l'autocontrôle et les activités individuelles calmes, seraient plus habiles dans les mouvements impliquant la motricité fine, qui sont utiles à la réussite scolaire ultérieure.

Chow, Anderson et Barnett (2001) ont pour leur part examiné la pertinence de l'utilisation du *Movement Assessment Battery for Children* (M-ABC; Henderson et Sugden, 1992) pour des enfants de Hong Kong et notent que ces derniers se distinguent des enfants des États-Unis. En particulier, les enfants de Hong Kong présentaient des résultats supérieurs aux éléments de la dextérité manuelle, alors que les enfants des États-Unis étaient plus forts au lancer et à la réception d'objets en mouvement (lancer et attraper). Certaines différences culturelles dans l'environnement des enfants peuvent sans doute expliquer ces résultats. En effet, à Hong Kong, on enseigne aux enfants à utiliser les baguettes dès l'âge de 2 ans et, dès 4 ans, la majorité est apte à écrire 30 caractères de l'alphabet chinois et anglais. L'écriture et la lecture sont enseignées au préscolaire, que les enfants fréquentent dès l'âge de 3 ans, alors qu'aux États-Unis ce ne sont pas tous les enfants qui fréquentent le préscolaire, dont les objectifs concernent particulièrement l'écriture. De plus, à Hong Kong, la plupart des enfants vivent dans des environnements urbains densément peuplés, tels que des tours d'habitation, où les jeux extérieurs sont moins accessibles, alors qu'aux États-Unis, les jeux extérieurs font partie du quotidien de la plupart des enfants.

Dans certaines sociétés, comme les sociétés musulmanes ou asiatiques, l'utilisation de la main gauche peut être restreinte pour des raisons culturelles ou religieuses. La main gauche, considérée comme impure, ne peut être utilisée en public ou lors d'activités alimentaires. Fagard et Damhen (2004) ont comparé le développement de la latéralité chez des enfants provenant de ce type de société en Tunisie et des enfants français qui ne vivent pas de contrainte liée à l'utilisation des mains. Ces auteurs ont observé qu'à 5 ans la proportion de gauchers était inférieure dans le groupe des enfants tunisiens, cette différence s'atténuant avec le temps quand les enfants fréquentent l'école. Les

auteurs interprètent leurs résultats en proposant qu'il est probable que chez les enfants dont la latéralité n'est pas encore affirmée, les effets culturels influencent la préférence manuelle et favorisent l'utilisation de la main droite.

Des stéréotypes sociaux au sujet du développement moteur des garçons et des filles sont aussi notés en fonction de pratiques éducatives particulières que l'on peut associer à la culture. Il est en effet bien établi que le conditionnement spécifique aux genres débute tôt dans la vie et qu'il existe des différences culturelles dans les pratiques éducatives destinées aux garçons et aux filles. Selon Malina, Bouchard et Bar (2004), les différences de genre observées dans les compétences motrices précoces doivent être examinées à la lumière des opportunités et de la fréquence de pratique, des modèles présentés et de l'instruction offerte. En somme, ces exemples illustrent que certaines pratiques éducatives propres à une culture sont susceptibles de favoriser ou de limiter la vitesse d'acquisition des habiletés physiques et motrices, mais aussi d'en influencer le déroulement ultérieur. Ces habiletés motrices doivent par ailleurs faire l'objet de mesures appropriées à l'âge des enfants entre la naissance et l'âge de 5 ans. La prochaine section aborde ces mesures particulières.

1.5. Les mesures du développement moteur

Il existe plusieurs façons de mesurer les composantes du développement moteur des jeunes enfants, Gallahue et Ozmun (2006) ainsi que Gallahue (1996) les présentent dans deux grandes catégories distinctes, soit les mesures de la condition physique et les mesures de performances motrices. Ces auteurs précisent que peu d'information pertinente est offerte concernant les mesures les plus appropriées pour les enfants de moins de 6 ans en raison des difficultés d'évaluation associées à leur jeune âge. En effet, les tests de performances motrices requièrent généralement que les sujets exécutent les tâches imposées en démontrant leurs performances maximales, ce qui pose un défi pour les très jeunes enfants. D'abord, il est difficile de motiver suffisamment ces enfants pour qu'ils démontrent leurs capacités maximales et, ensuite, de trouver le moyen de déterminer si ce niveau maximal a été atteint. On doit aussi tenir compte des réticences et des inquiétudes des parents au sujet de leur enfant lorsqu'on les pousse au maximum de leurs capacités. Enfin, la présence des parents est généralement requise lors de ces tests afin de rassurer l'enfant et de le motiver à démontrer sa performance maximale. Et, bien qu'il soit demandé aux parents de ne pas interférer ou d'influencer le test pour ne pas l'invalidier, leur présence peut aussi provoquer l'effet contraire.

La section suivante présente un aperçu des mesures de l'activité et de la condition physique et des performance motrices les plus utilisées, soit des mesures physiologiques, des tests standardisés et des mesures d'observation directes utilisées dans les recherches sur le développement moteur des jeunes enfants. Il est à noter que les professionnels qui administrent ces mesures se doivent d'être formés à cet effet.

1.5.1. Les mesures physiologiques

Les deux principales mesures physiologiques de l'activité physique utilisées dans les recherches recensées pour ce chapitre sont le podomètre et l'actimètre (ou actigraphe).

Le **podomètre** est un instrument utilisé en activité physique qui permet de compter le nombre de pas effectués par la personne mesurée pour une période donnée. Son utilisation est recommandée dans la mesure des jeunes enfants compte tenu de leurs patrons intermittents d'activité physique (Rowlands, Eston et Ingledew, 1997; U.S. Department of Health and Human Services, 1996). Il existe plusieurs formes d'appareils que l'on fixe à la taille et qui permettent de compter le nombre de pas effectués (Crouter *et al.*, 2003; Schneider, Crouter et Bassett, 2004). La procédure générale d'utilisation consiste d'abord à tester la résistance physique de l'instrument aux mouvements brusques et aux chocs (Vincent et Sidman, 2003). L'appareil est ensuite fermé hermétiquement pour que l'enfant ne puisse le dérégler et on l'attache fermement à l'aide d'une bande autour de la taille, juste au-dessus de la pointe de l'os iliaque de la hanche. Cet appareil enregistre le nombre de pas effectués pendant la journée et il est remis à zéro lorsque l'enfant quitte le service de garde. On calcule généralement la moyenne du nombre de pas effectués par minute à la fin de la période de test. Deux études recensées dans ce chapitre ont utilisé le podomètre avec des enfants âgés de 4 à 6 ans (Boldemann *et al.*, 2006; Cardon *et al.*, 2008).

L'**actimètre** (ou **actigraphe**) est un instrument plus spécialisé qui permet de mesurer le niveau d'intensité de l'activité physique et ainsi d'identifier des niveaux d'intensité modeste, modérée ou vigoureuse pendant la journée. L'appareil est muni d'un capteur sensoriel inséré dans une ceinture située à la taille de l'enfant, et la base de l'instrument doit être placée sur le dos de l'enfant afin d'éviter qu'il ne le voie et le manipule. Les plus récents modèles (*Actiwatch Model AW16 activity monitor: Mini Mitter Co, Sun River, Ore*) contiennent un capteur capable de détecter l'accélération du mouvement sur deux axes (vertical et horizontal) et mesurent aussi le degré d'inclinaison du corps et la vitesse des mouvements en produisant un courant électrique qui varie selon la magnitude du mouvement. Une augmentation de la

vitesse de l'enfant des mouvements produit un accroissement du voltage. Le moniteur enregistre cette information qui permet de quantifier le niveau d'intensité de l'activité de l'enfant. Huit études recensées dans ce chapitre utilisent ce type d'appareil (Alhassan, Sirard et Robinson, 2007; Cardon et Bourdeaudhuij, 2008; Finn, Johannsen et Specker, 2002; Hannon et Brown, 2008; Pate *et al.*, 2004; Storli et Hagen, 2010; Temple *et al.*, 2009; Trost *et al.*, 2009).

1.5.2. Les tests standardisés

Plusieurs tests standardisés mesurant les performances motrices ont été mis au point et sont utilisés par les chercheurs du domaine. Dans ce chapitre, nous avons recensé sept tests différents utilisés dans les études examinées. Le lecteur intéressé à ces tests pourra consulter ces études qui les utilisent (Bala, Krneta et Katić, 2010; Cosco, Moore et Islam, 2010; Li et Atkins, 2004; Rezende, Beteli et Santos, 2005; Rule et Stewart, 2002; Winsler *et al.*, 2008; Woodard et Yun, 2001). Pour ne pas allonger inutilement ce chapitre, nous présentons uniquement les trois instruments qui sont plus souvent utilisés dans ces écrits. D'abord, le *Denver Development Screening Test* (Frankenburg *et al.*, 1992), puis le *Test of Gross Motor Development* (Ulrich, 1985) et, enfin, le *Bayley Scale of Infant Development, Third Edition* (Bayley, 2006), dont nous avons déjà présenté certaines composantes dans le chapitre sur le développement cognitif.

1.5.2.1. DDST – Denver Development Screening Test

Le DDST est utilisé pour détecter des problèmes de développement auprès des enfants de 0 à 6 ans. Il se compose de 125 éléments, répartis en quatre échelles: sociale et personnelle, motricité fine, langage et motricité globale. Pour certains éléments, l'évaluateur demande à l'enfant de réaliser des tâches précises, alors que pour d'autres, ce sont les parents ou l'éducatrice qui rapportent à l'évaluateur leurs observations des capacités de l'enfant.

L'échelle de la motricité globale se compose de 32 éléments qui impliquent des habiletés posturales et locomotrices telles que s'asseoir sans support, marcher seul, courir et monter des marches. La dimension de motricité fine comprend 29 éléments tels que dessiner spontanément et construire une tour avec des petits blocs (1 pouce). Les éléments utilisés le sont en fonction de l'âge de l'enfant lors du test. Le test génère des scores de trois niveaux: développement normal, limite ou retard de développement. À cet effet, une formation est requise afin d'administrer les éléments de manière standardisée et de développer la compétence de corriger et d'interpréter correctement le test (Frankenburg *et al.*, 1992).

1.5.2.2. TGMD – *The Test of Gross Motor Development*

Ce test mesure les habiletés locomotrices et de contrôle des objets chez les enfants de 3 à 10 ans. Il s'agit d'une mesure qualitative fondée sur la prémisse que les habiletés de motricité globale se développent selon une séquence particulière (Gallahue et Donnelly, 2003) et passent par divers stades selon des rythmes qui varient en fonction de facteurs biologiques et environnementaux (Rarick, 1982; Seefeldt et Haubenstricker, 1982). Le TGMD évalue les habiletés motrices généralement enseignées dans les programmes d'éducation physique. Il comporte 43 éléments mesurant 12 habiletés motrices fondamentales réparties en deux sous-tests: les habiletés locomotrices (telles que courir, sauter, etc.) et les habiletés de contrôle des objets (attraper, frapper et donner un coup de pied, etc.).

Pour l'administration du test, l'expérimentateur démontre à l'enfant chacune des actions et lui demande de les reproduire à deux reprises. Un score d'un point est accordé si l'enfant réalise correctement l'action demandée aux deux essais, dans le cas contraire, aucun point n'est obtenu (score de 0). Les scores des deux sous-tests sont additionnés afin de générer un quotient de développement de la motricité globale (QDMG), qui illustre le niveau de développement des habiletés motrices de l'enfant. Ce score est standardisé pour être comparé à des données normalisées. Les profils de performance issus de cette comparaison permettent de classer l'enfant dans l'un des sept niveaux suivants: très supérieur, supérieur, au-dessus de la moyenne, dans la moyenne, sous la moyenne, faible et très faible (Ulrich, 1985). Selon Ulrich (1985), ces profils de performance sont un excellent moyen d'évaluer les forces et les faiblesses des habiletés motrices fondamentales des enfants et procurent une méthode adéquate d'évaluation du fonctionnement de l'enfant à ce niveau. La seconde version créée en 2000 est toutefois supérieure quant à l'échantillon utilisé pour la normalisation de l'instrument (Ulrich, 2000). On y trouve aussi des normes spéciales pour les garçons et les filles ainsi que pour les deux sous-tests et le QDGM, ce qui n'existe pas dans la version publiée en 1985. La validité et la fidélité sont aussi mieux présentées et supérieures à la version de 1985. En somme, la seconde édition, publiée en 2000, semble présenter des qualités métrologiques supérieures.

1.5.2.3. *BSID-III – Bayley Scale of Infant Development*

Comme présenté au chapitre sur le développement cognitif, le BSID-III est un test de développement global qui mesure plusieurs dimensions du développement chez l'enfant âgé de 1 à 42 mois, soit cognitive, langagière, motrice et socioémotionnelle. Il a été conçu pour identifier de possibles retards de développement et pour informer les professionnels

au sujet des forces et des faiblesses de l'enfant dans des zones précises de son développement, et ce, afin de planifier des interventions lui étant adaptées et suivre son évolution. Le test est administré individuellement. Pour les enfants de 12 mois et moins, la durée de passation est d'environ 50 minutes, alors qu'elle peut aller jusqu'à 90 minutes pour les enfants de 13 mois et plus. La passation prend la forme de tâches motrices et cognitives exécutées par l'enfant à l'aide de matériel attrayant. L'évaluation donne plusieurs scores standardisés : cognitifs, langagier, moteur, socioémotionnel et une échelle liée aux comportements adaptatifs de l'enfant. En raison de la nature de ce chapitre, il ne sera question que de l'échelle motrice dans cette section.

L'échelle motrice de la troisième édition du *Bayley* est constituée de deux sous-échelles, l'une de motricité fine et l'autre de motricité globale. La sous-échelle de motricité fine contient 66 éléments (dont 18 nouveaux éléments) et vise à mesurer les capacités associées aux mouvements oculaires, l'intégration perceptivo-motrice, la planification motrice et la vitesse d'exécution motrice. La sous-échelle de motricité globale contient 72 éléments (dont quatre sont nouveaux) et évalue les mouvements des membres et du tronc (voir le chapitre sur le développement cognitif pour le mode de calcul des scores).

1.5.3. Les observations directes

En ce qui concerne les instruments d'observation directe, ceux-ci se divisent en deux catégories : l'observation de l'activité physique des enfants et l'observation des caractéristiques de l'environnement qui valorisent la motricité. À ce sujet, les écrits recensés dans ce chapitre rapportent l'utilisation des deux instruments suivants : l'*Observational System for Recording Physical Activity in Children – Preschool Version* (Brown *et al.*, 2006), qui permet l'observation des comportements moteurs, et les échelles du *Environment and Policy Assessment and Observation* (EPAO), qui permettent l'observation de l'environnement.

1.5.3.1. *Observational System for Recording Physical Activity in Children – Preschool Version* (OSRAC-P)

Cet instrument permet d'estimer la portion du temps passé par l'enfant à réaliser des activités physiques de divers niveaux d'intensité (Brown *et al.*, 2006; Dowda *et al.*, 2004; Trost *et al.*, 2003), ainsi que les circonstances reliées à celles-ci. Cinq niveaux d'intensité des activités physiques (stationnaire/immobile, stationnaire avec des mouvements du tronc ou des membres, activités lentes et faciles, activités modérées, activités vigoureuses), ainsi que le type d'activités physiques (p. ex., debout, assis, course) sont mesurées. De plus, le OSRAC-P permet de documenter

les circonstances sociales (p. ex., qui initie l'activité, la composition du groupe et l'organisation qui incitent à faire des activités physiques) et non sociales (p. ex., lieux physiques) associées au niveau d'activité physique de l'enfant.

Une procédure d'observation par intervalle cible un enfant à la fois. Les décisions de codification concernent l'enfant ciblé pour chaque période de 30 secondes d'observation (5 s d'observation et 25 s de cotation, totalisant 2 observations/min, pour 60 intervalles d'observation par séance d'une demi-heure). Les observateurs sont formés en contexte d'observation directe pendant quelques semaines afin d'expérimenter diverses circonstances pouvant se présenter dans des groupes d'enfants d'âge préscolaire. Les auteurs de l'instrument recommandent d'utiliser la méthode de formation de Hartmann et Wood (1990), qui débute par des observations informelles précédées d'un travail préparatoire de mémorisation des codes d'observations et se terminant par l'observation intensive sur place afin d'atteindre un taux d'accord interjuges de 80 % sur trois jours consécutifs de formation à l'observation. Les observateurs doivent répartir leurs observations sur toute la journée afin que plusieurs moments de la routine d'un groupe préscolaire incluant des transitions soient observés (p. ex., transition entre une activité de grand groupe et aller dehors, entre des jeux libres et une activité en grand groupe et entre le dîner et la sieste).

1.5.3.2. *Environment and Policy Assessment and Observation (EPAO)*

L'*Environment and Policy Assessment and Observation (EPAO)*, volet activités physiques, est composé de huit sous-échelles construites à partir d'activités physiques clés identifiées dans le cadre d'une revue de la littérature réalisée par Ammerman *et al.* (2007) pour la création du programme *Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care (NAPSACC)*. Ces sous-échelles sont les suivantes :

1. Possibilités d'activités actives : occasions quotidiennes suscitant des activités physiques vigoureuses, jeux structurés, jeux extérieurs et jeux qui peuvent mener à des activités physiques vigoureuses dans le cadre de séances d'activités physiques. Elles sont répertoriées en termes d'occasions (nombre) et du nombre de minutes totales qui y sont consacrées dans la journée ;
2. Possibilités d'activités sédentaires : activités quotidiennes menant à moins d'activités physiques vigoureuses, ou à aucune, incluant s'asseoir plus de 30 minutes devant la télévision (Oui/Non), regarder la télévision (durée allumée) et jeux vidéo (Oui/Non) ;

3. Mobilier de jeux mobiles : présence d'équipements de jeu qui peuvent être transportés et utilisés dans plusieurs lieux, tels que des équipements de sauts et qui tournoient, des balles, des cerceaux et divers véhicules roulants (trottinettes, marchettes, tricycles) (Oui/Non);
4. Mobilier de jeu fixe : équipement et espaces de jeu qui sont fixés au sol ou au mur, tels des structures d'escalade (Oui/Non), des balançoires (Oui/Non), des espaces pour courir (Oui/Non) ainsi que des espaces de jeux à l'intérieur (Oui/Non);
5. Caractéristiques sédentaires de l'environnement : composantes de l'environnement qui valorisent ou freinent les comportements d'activités physiques. Ceci inclut la présence d'une télévision ou d'un ordinateur dans le local, de livres ou d'affiches faisant la promotion de l'activité physique (Oui/Non);
6. Comportements du personnel : les interactions qui favorisent ou freinent l'activité physique telles que restreindre les jeux physiques actifs, ou à l'inverse un discours favorable à l'activité physique ou la participation aux activités physiques avec les enfants (Oui/Non);
7. Formation et éducation sur l'activité physique : formation et éducation pour les enfants, le personnel et/ou les parents permettant une hausse de la participation ou des connaissances reliées aux comportements d'activités physiques. Ceci inclut un programme d'activité physique, son observation, des formations pour le personnel et des activités d'éducation des parents à ce sujet (Oui/Non);
8. Politiques écrites concernant l'activité physique : documents écrits par le service de garde concernant les temps d'activités actives et non actives (Oui/Non), l'utilisation de la télévision par les enfants, la valorisation d'activités physiques et l'éducation concernant les activités physiques.

Le protocole d'évaluation requiert une journée complète d'observation des caractéristiques de l'environnement favorisant l'activité physique ainsi que la collecte et l'analyse de certains documents du service de garde. Toutes les activités d'un groupe sélectionné au hasard sont observées en continu, de l'arrivée du premier enfant le matin au départ du dernier enfant à la fin de la journée. À l'heure du dîner, l'observateur procède à la collecte des documents du service de garde. Il s'agit des documents de planification d'activités, des volumes de base consultés par le personnel et les parents, de documents et curriculums

servant à la formation du personnel ainsi que des documents concernant les politiques d'activité physique au service de garde. Les scores des dimensions observées et des documents analysés sont convertis sur une échelle en 3 points (0, 1, 2) et permettent de générer deux niveaux : niveau élevé ou faible de qualité de l'environnement de l'activité physique. Une formation préalable est requise pour tous les observateurs et le niveau d'accord interjuges doit atteindre 85 % afin de se qualifier.

Il est à noter que d'autres instruments sont utilisés pour observer la qualité de l'environnement physique offert à l'enfant. Cependant, la mesure se restreint alors bien souvent à une sous-échelle parmi d'autres contrairement à l'EPAO qui comporte quatre sous-échelles mesurant l'environnement physique. Ainsi, la qualité de l'environnement est parfois mesurée avec le ITERS (Pomerleau, Bigras, Malcuit, Séguin, Mousseau et Japel, 2009, pour la version adaptée au Québec) ou le ECERS (Baillargeon *et al.*, 1998, version adaptée au Québec) dont les sous-échelles *Mobilier et aménagement* (éléments n^{os} 1 et 4) *Activités* (éléments n^{os} 15 et 16) mesurent des éléments du matériel de motricité fine et des jeux physiques actifs disponibles pour les enfants à l'intérieur et à l'extérieur d'installation de service de garde.

Bien que non recensées dans les études de ce chapitre, d'autres échelles de mesure de la qualité de l'environnement de garde comportent aussi des éléments sur la qualité de l'environnement physique. En outre, l'échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ; Bourgon et Lavallée, 2003a, 2003b, 2003c), développée par des experts du Québec, mesure aussi la qualité de la structuration des lieux et implique deux sous-échelles, aménagement des lieux et matériel, qui abordent des éléments de l'aménagement de l'espace et le matériel pour la dimension psychomotrice (voir la présentation de cet instrument dans Bigras *et al.*, 2010). Il s'agit d'une dimension qui n'est toutefois pas fréquemment mise en relation avec les scores de développement moteur des enfants dans les études sur la qualité.

2. LES SERVICES DE GARDE ET LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR

En ce qui concerne la dimension physique et motrice du développement du jeune enfant qui fréquente les services de garde, l'examen des écrits publiés suggère que ce domaine de recherche serait plus récent et moins bien connu que les autres dimensions du développement examinées jusqu'à présent dans ce collectif. En effet, alors que de nombreuses études, méta-analyses et recensions d'écrits sont publiées et aisément repérables pour les dimensions cognitive, langagière, socioémotionnelle

et affective, les écrits recensés pour la dimension physique et motrice apparaissent surtout au début des années 2000. Plusieurs hypothèses peuvent être évoquées pour expliquer ce phénomène.

D'abord, en ce qui a trait à leur accès limité, les études réalisées sur la fréquentation des services de garde et la dimension physique et motrice du développement sont publiées surtout sur des bases de données du domaine de la santé (*PhysiMed*), alors que les études sur les autres dimensions se trouvent plutôt sur des bases de données en éducation (*ERIC*) et en psychologie (*PsycInfo* et *PsycLIT*). Les chercheurs qui publient dans ce domaine sont principalement liés à l'activité physique, à la médecine et à la santé publique. La composante santé y est donc très présente et les mesures utilisées illustrent ce constat en étant plus physiologiques, ce qui peut moins intéresser les chercheurs plutôt intéressés par des études mesurant des comportements ou utilisant des tests psychométriques.

Par ailleurs, la faible incidence de ces recherches jusque dans les années 2000 pourrait aussi refléter la croyance concernant la propension naturelle des enfants à faire de l'activité physique (Bilodeau, 2009) et la perception qu'ils sont suffisamment actifs. De plus en plus de données probantes laissent cependant entendre que ce n'est pas le cas (Cliff et Janssen, 2011; Reilly, 2010). En parallèle, le constat d'une épidémie d'obésité observée au cours de la même période chez les enfants de moins de 5 ans semble aussi avoir généré un intérêt particulier pour ces études (Gabbard et Rodrigues; Timmons, Naylor et Pfeiffer, 2007).

Enfin, le récent accroissement des études sur les effets des services de garde et des environnements préscolaires sur la dimension physique et motrice du développement des enfants témoigne aussi sans doute de l'évolution des connaissances sur les avantages physiologiques, neurologiques, psychologiques, cognitifs et sociaux de l'activité physique pendant la petite enfance (Gabbard et Rodrigues; Timmons, Naylor et Pfeiffer, 2007), des répercussions de la sédentarité sur le développement et de l'élaboration récente de lignes directrices de l'activité physique pour les enfants d'âge préscolaire (Chief Medical Officers of England, 2011; Department of Health and Aging of Australian Government, 2009; Jeunes en forme Canada, 2010; National Association for Sport and Physical Education, 2002).

Ces constats concernant l'émergence des études sur le domaine de l'activité physique et motrice ont mené au choix d'une méthode exploratoire de recension des écrits. Nous avons d'abord interrogé différentes bases de données informatisées (*MEDLINE*, *PubMed* et *SportDiscus*). Le tableau 5.1 (p. 326) fait état des articles publiés entre les années 2000 et 2010 qui portent sur les effets des services de garde et des environnements

préscolaires sur la dimension physique et motrice du développement des enfants (mots clés utilisés : « *Early Childhood Education and Care* », « *Motor Development* », « *Physical Activity* »). Les articles ainsi dénichés ont alors été examinés afin d'identifier d'autres références pertinentes pour la recension. Cette première recherche nous a permis d'identifier 64 articles. De ce nombre, 36 articles rencontrant nos critères de sélection ont été retenus et analysés. De plus, compte tenu de la nature exploratoire de cette recension, des études sur le développement physique et moteur réalisées dans des environnements préscolaires (prématernelle et maternelle) y sont aussi incluses.

La première section présente d'abord le niveau de pratique d'activités physiques observées en services de garde, puis les lignes directrices concernant l'activité physique chez les enfants de moins de 5 ans et les meilleures pratiques concernant l'activité physique en services de garde. La deuxième section présente la recension et l'analyse des études retenues traitant de la relation entre des services de garde et l'environnement préscolaire sur le développement moteur, l'activité physique et la sédentarité.

2.1. Les taux d'activités physiques ou sédentaires observés en services de garde

En 2010, *Jeunes en forme Canada* révélait que moins de la moitié des enfants canadiens âgés de moins de 5 ans sont soumis à une routine quotidienne comprenant une part d'activité physique régulière (*Jeunes en forme Canada, 2010*). C'est donc plus de 50 % des enfants en général qui ne semblent pas suffisamment actifs pour que leurs habiletés motrices se développent adéquatement et pour bénéficier des bienfaits de l'activité physique sur leur développement. Pour les spécialistes de l'activité physique, ce constat est dramatique compte tenu qu'il s'agit d'une période critique pour l'acquisition de capacités motrices fondamentales qui posent les assises de l'activité physique durant la petite enfance et au-delà (*Logan et al., 2011*).

En ce qui concerne les taux d'activités physiques en services de garde, *Reilly (2010)*, dans sa récente recension des écrits sur le sujet (13 études, 96 milieux de garde et plus de 1900 enfants), souligne que les études qui ont mesuré de façon objective le niveau d'activité physique en utilisant des actimètres (actigraphes), des podomètres et de l'observation directe indiquent généralement que les enfants de 3 à 5 ans qui fréquentent les services de garde consacrent la plus grande partie de leur temps à des activités sédentaires, et que le cumul du temps passé dans des activités physiques d'intensité forte ou modérée est très bas.

Dans le même sens, Brown *et al.* (2009) recensent que 89 % du temps passé dans les milieux de garde est à prédominance sédentaire et que seulement 3 % du temps d'éveil est passé à faire des activités de niveau d'intensité élevée.

Malgré le fait que les résultats de ces études soient préoccupants, Reilly (2010) affiche un certain optimisme, puisqu'il observe des taux variés d'activité physique dans les services de garde examinés. Par exemple, certains services de garde qui aménagent leurs locaux pour permettre aux enfants de bouger présentent des taux supérieurs d'activité physique. Pour lui, cela signifie qu'il est possible d'identifier des composantes de l'environnement des services de garde qui pourraient permettre d'améliorer les taux d'activités physiques chez les enfants qui les fréquentent. En effet, comme il est présenté dans une section subséquente (voir page 331 à 345), l'analyse des écrits sur le développement moteur, l'activité et l'inactivité physiques des enfants qui fréquentent les services de garde nous renseigne sur plusieurs caractéristiques de cet environnement qui influencent le niveau d'activité physique des enfants évoluant dans ces milieux.

2.2. Les recommandations liées à l'activité physique chez les enfants de moins de 5 ans

Depuis 1992, des experts au Canada, aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni élaborent des lignes directrices concernant l'activité physique et l'inactivité physique des moins de 5 ans pour maximiser les bénéfices du mouvement et de l'activité physique sur le développement de l'enfant (Jeunes en forme Canada, 2010). Les recommandations convergent pour encourager le mouvement dès la naissance, notamment par des jeux au sol. Pour que tous les enfants âgés de 1 à 5 ans fassent au moins deux heures d'activité physique chaque jour, les activités sont étalées sur plusieurs périodes, grâce à des jeux, du transport et des loisirs actifs. Concernant l'inactivité physique, il y a consensus pour que les enfants de moins de 5 ans évitent de consacrer des périodes de plus de 60 minutes à des activités sédentaires, sauf pendant le sommeil, et pour que les enfants de moins de 2 ans ne regardent pas la télévision et n'utilisent aucun autre média électronique (DVD, ordinateur et jeu vidéo).

Les lignes directrices les plus citées sont celles du National Association for Sports and Physical Education aux États-Unis (National Association for Sport and Physical Education, 2002) et celles du gouvernement australien (Department of Health and Aging of Australian Government, 2009). Dernièrement, en 2011, le gouvernement du Royaume-Uni a ajouté les siennes (Chief Medical Officers of England, 2011).

Les lignes directrices de l'activité physique des enfants d'âge préscolaire du NASPE aux États-Unis (2002) proposent des mesures sur l'activité physique, le temps sédentaire, l'environnement et les pratiques. Selon elle, les enfants devraient quotidiennement avoir au moins 120 minutes d'activités, dont minimalement 60 minutes structurées, et ne devraient pas être sédentaires plus de 60 minutes à la fois, sauf pendant le sommeil (voir tableau 5.1).

Tableau 5.1

Lignes directrices de la NASPE aux États-Unis (2002)

-
1. Les enfants d'âge préscolaire devraient avoir une activité physique quotidienne structurée pendant 60 minutes au moins.

 2. Les enfants d'âge préscolaire devraient avoir une activité physique quotidienne non structurée pendant 60 minutes au moins, jusqu'à plusieurs heures, et ne devraient pas être sédentaires plus de 60 minutes à la fois, sauf pendant le sommeil.

 3. Les enfants d'âge préscolaire devraient acquérir des aptitudes de mouvement, un prérequis pour les aptitudes plus complexes.

 4. Les enfants d'âge préscolaire devraient avoir des secteurs à l'intérieur et en plein air égaux ou supérieurs aux normes de sécurité recommandées pour les grandes activités musculaires.

 5. Ceux qui sont chargés du bien-être des enfants d'âge préscolaire devraient connaître l'importance de l'activité physique et inciter les enfants à bouger.
-

Récemment, appuyées sur des données probantes, les autorités gouvernementales de l'Australie (2009) et du Royaume-Uni (2011), ont adopté des lignes directrices plus précises et plus exigeantes à bien des égards que celles déjà émises par des associations ou des groupes d'experts (voir tableau 5.2).

Tableau 5.2

Lignes directrices gouvernementales liées à l'activité physique et à l'inactivité physique des enfants de moins de 5 ans

Australie (2009)	Moins de 5 ans	<p>Pour que les enfants se développent en santé (de la naissance à un an) des jeux au sol dans un environnement sécuritaire devraient être particulièrement encouragés.</p> <p>Les tout-petits (de 1 à 3 ans) et les enfants d'âge préscolaire (de 3 à 5 ans) doivent être physiquement actifs au moins trois heures réparties dans la journée.</p> <p>Les bébés, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire ne doivent pas être sédentaires, attachés ou inactifs plus d'une heure à la fois, à l'exception des périodes de sommeil.</p> <p>Les enfants de moins de 2 ans ne doivent pas perdre de temps à regarder la télévision ou un écran électronique (DVD, ordinateur, jeux).</p> <p>Pour les enfants de 2 à 5 ans, le temps passé devant un écran à regarder la télévision ou à utiliser un média électronique doit être limité à moins d'une heure par jour.</p>
Les quatre Chief Medical Officers du Royaume-Uni (2011)	Moins de 5 ans	<p>L'activité physique doit être encouragée dès la naissance, notamment par des jeux au sol et des activités aquatiques dans un environnement sécuritaire.</p> <p>Les enfants d'âge préscolaire capables de marcher seuls devraient faire au moins trois heures d'activités physiques durant la journée.</p> <p>Tous les enfants de moins de 5 ans devraient minimiser le temps sédentaire (être restreint ou assis) durant des périodes prolongées (à l'exception du temps pour dormir).</p>

En Australie (2009), les autorités de santé du gouvernement recommandent que tous les enfants âgés de 1 à 5 ans soient physiquement actifs au moins 3 heures non consécutives par jour. Pour eux, le jeu physique est le meilleur moyen d'y parvenir. Ils indiquent également que les enfants de moins de 2 ans ne devraient jamais regarder la télévision ou utiliser les médias électroniques (DVD, ordinateur ou jeux vidéo) et que ceux âgés de 2 à 5 ans devraient limiter ce type d'activités à moins d'une heure par jour. De plus, ils recommandent que tous les enfants de la naissance à l'âge de 5 ans ne soient pas soumis à des activités sédentaires, contraints ou inactifs plus d'une heure à la fois, à l'exception de la période de sommeil. Ils justifient leur choix en précisant que tous les enfants ont besoin de périodes de calme, mais ne sont pas naturellement inactifs pendant longtemps. Demeurer contraint, assis dans une poussette, une chaise haute ou un siège d'auto pendant une période prolongée n'est pas approprié pour leur développement. Ils

recommandent de prendre des pauses régulières lors de longs voyages ou de réaliser de plus courtes distances lorsque les enfants sont contraints comme dans un siège sur le vélo d'un adulte.

Au Royaume-Uni, les médecins en chef de l'Angleterre, de l'Écosse, de l'Irlande du Nord et du pays de Galle (2011) se sont entendus pour émettre des recommandations sur l'activité physique des enfants dès leur naissance. Ils recommandent notamment d'encourager les jeux au sol ou les activités aquatiques dans un environnement sécuritaire, une durée d'activité physique d'au moins trois heures étalées durant la journée dès que les enfants peuvent marcher seuls et de minimiser le temps sédentaire (contraint ou assis) pendant de longues périodes à l'exception du temps nécessaire pour dormir, et ce, pour tous les enfants.

2.3. Les recommandations liées à l'activité physique en milieu de garde

Dans la mesure où la littérature reconnaît, d'une part, que le milieu de garde peut être un indicateur puissant du niveau d'activité physique et que, d'autre part, certaines études ont identifié que les milieux de garde ne répondaient pas aux besoins d'activités physiques des enfants, certaines organisations ont élaboré des recommandations concernant l'activité physique en milieu de garde. Toutefois, selon une étude des lignes directrices sur l'activité physique en milieu de garde, aucune ne proposait des recommandations respectueuses d'une vision englobant l'ensemble des facteurs reconnus par la littérature pouvant influencer la pratique de l'activité physique des enfants de moins de 5 ans. Dans l'intention de combler cette lacune, à partir des principales recommandations de plusieurs groupes d'autorité en la matière, des responsables de santé publique associés à des chercheurs universitaires et des responsables de milieu de garde ont élaboré les meilleures pratiques *Nutrition and Physical Activity Self-assessment for Child Care Best-Practice Recommendations* (NAP SACC; McWilliams *et al.*, 2009). Dans un deuxième temps, ils ont développé un outil, *l'Environment and Policy Assessment and Observation* (EPAO), permettant d'apprécier l'environnement, les pratiques et les politiques d'un milieu de garde en lien avec les meilleures pratiques d'activités physiques identifiées par le NAPSACC. Ces « meilleures pratiques » et l'instrument d'évaluation qui y est associé sont organisés en huit sous-échelles résumées au tableau 5.3.

Tableau 5.3

Sommaire des recommandations du Nutrition and Physical Activity Self-assessment for Child Care Best – Practice Recommendations

Activités physiques: activités quotidiennes pouvant hausser le niveau d'activité physique	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Les enfants devraient faire au moins 120 minutes d'activité physique par jour. ♦ Les enfants devraient jouer dehors au moins deux fois par jour. ♦ Les éducateurs devraient diriger au moins deux séances d'activité physique par jour.
Installation de jeu permanente: équipement de jeu permanent à l'intérieur et à l'extérieur	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Les enfants devraient avoir accès à plusieurs structures de jeu permanentes. ♦ Les espaces de jeu extérieurs devraient comprendre des zones gazonnées sans obstacles et un sentier pour les jouets à roues et à roulettes. ♦ Les aménagements intérieurs devraient comprendre suffisamment d'espace pour toutes les activités dont la course.
Équipement de jeu portatif: équipement de jeu pouvant servir à divers endroits	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Les enfants devraient avoir accès à un vaste éventail de jeux pouvant être utilisés simultanément par tous les enfants. ♦ L'équipement des jeux extérieurs devrait être à la disposition des enfants en tout temps.
Activités sédentaires: activités pouvant mener à une diminution de l'activité physique	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Les enfants ne devraient pas demeurer assis plus de 30 minutes. ♦ Le temps consacré à la télévision ou aux jeux vidéo devrait être réduit au strict minimum ou carrément éliminé.
Éléments environnementaux: tout élément encourageant la sédentarité ou l'activité physique	<ul style="list-style-type: none"> ♦ L'accès à l'équipement propice aux activités sédentaires devrait être limité (télévision et vidéo). ♦ Les éléments promouvant l'activité physique (affiches, images et autres) devraient être bien visibles.
Comportement du personnel: interactions entre le personnel et les enfants pouvant promouvoir ou décourager l'activité physique	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Le personnel devrait participer activement aux jeux actifs des enfants. ♦ Le personnel devrait encourager les enfants à être actifs. ♦ Les garderies ne devraient jamais avoir recours aux activités physiques à titre de punition, mais plutôt les utiliser comme récompense.

Éducation physique: formation du personnel et éducation des enfants et des parents dans le but de hausser l'activité physique	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Les enfants devraient recevoir de l'éducation physique au moins une fois par semaine selon un programme de cours établi. ♦ Les parents devraient recevoir un cours d'éducation physique au moins deux fois par année.
Politiques sur l'activité physique: politiques officielles des garderies portant sur l'activité physique	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Le personnel devrait suivre une formation en éducation physique au moins deux fois par année en plus d'une formation sur la sécurité au jeu. ♦ Les garderies devraient adopter des politiques sur l'activité physique, les diffuser et les appliquer.

En somme, ces recommandations visent à favoriser une augmentation du niveau d'activité physique et à diminuer le niveau d'activités sédentaires, en particulier chez les enfants qui fréquentent les services de garde, puisque ce milieu de vie est fréquenté par de plus en plus d'enfants pendant la petite enfance. La prochaine section présente les résultats de recherches qui ont étudié la relation entre certaines des caractéristiques des services de garde et l'activité physique ou le développement moteur et ses composantes. Par leur analyse, nous tenterons de répondre aux questions suivantes: 1) Quels sont les effets de la qualité du service de garde sur la dimension physique et motrice du développement pendant la petite enfance? 2) Quels sont les effets de la quantité et du type de service de garde sur la dimension physique et motrice du développement pendant la petite enfance? 3) Quels autres facteurs sont associés à l'activité physique en service de garde?

2.4. Les effets de la qualité, de la quantité et du type de service

Comme évoqué dans les chapitres précédents, les études sur le développement des enfants qui fréquentent les services de garde examinent depuis plus de 20 ans le rôle du niveau de qualité pour expliquer le développement des enfants. Les chercheurs reconnaissent que cette variable est particulièrement importante pour comprendre les résultats rapportés par diverses mesures de développement des enfants. Pour cette section, nous avons recensé 19 études (19/35) qui mesurent les effets ou les liens entre certaines caractéristiques de la qualité des services de garde et le niveau d'activité physique, la sédentarité et la motricité des enfants qui les fréquentent (voir tableau 5.4).

Tableau 5.4

Recension des écrits entre 2000 et 2010 sur le développement physique et moteur des enfants en service de garde éducatif (SGÉ)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Alhassan, Sirard et Robinson (2007)	32	3,6 ans	Accéléromètre	MVPA ¹	30 minutes et plus de jeu extérieur = Aucun changement dans le temps de jeu extérieur
Bala, Krneta et Katic (2010)	660	6,5 ans	POS ² Batterie de 16 tests ³	Motricité	Durée élevée fréquentation maternelle x Garçons > Durée faible fréquentation maternelle x Garçons
Boldermann et al. (2006)	197	4 à 6 ans (4,5 à 6,5 ans)	Podomètre	Nombre de pas par minute	Qualité élevée > Faible qualité + Activités extérieures > - Activités extérieures + <i>Inter-site attendance</i> > - <i>Inter-site attendance</i>

1. Moderate to vigorous physical activity.
2. POŠ-test za ispitivanje spremnosti dece za školu – POS (Toličić, I, 1986).
3. Seize tâches motrices qui mesurent: 1) motricité globale; 2) fréquence des mouvements; 3) flexibilité; 4) équilibre; 5) force explosive; 6) force statique; 7) force dynamique; 8) course rapide (Bala, 1999a, 1999b).

Tableau 5.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Bower et al. (2008)	20 SGÉ ⁴	s.o.	OSRAP ⁵	Activités physiques	+ Score d'environnement actif > – Score d'environnement actif
				Intensité activité physique	EPAO ⁶ Active Opportunities Subscale Physical Activity Policy
				MVPA	EPAO Active Opportunities Subscale Physical Activity Policy Portable and Fixed Environment Sedentary Environment Physical Activity Training and Education
				Activité sédentaire	EPAO Active Opportunities Subscale Physical Activity Policy Sedentary Environment Physical Activity Training and Education

4. Service de garde éducatif – SGÉ.

5. Modified version of the Observation System for Recording Activity in Preschools – OSRAP.

6. Environment and Policy Assessment and Observation – EPAO.

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Brown et al. (2009)	476	4,2 ans	OSRAC- P ⁷	MVPA	Enfant amorce activité. > Éducatrice amorce activité. Composition du groupe ⁸ → Contexte des activités extérieures ⁹ → Activité physique = 87 % intérieur, 10 % extérieur (MVPA) et 3,5 % en transition = Principalement sédentaire dans les services préscolaires
Caniato et al. (2010)	4005	5,86 ans	BPMS ¹⁰	Risque de troubles moteurs	+ Année de fréquentation (preschool ou kindergarten) > - Année de fréquentation (preschool ou kindergarten)
Cardon et Bourdeaudhuij (2008)	76	4 et 5 ans	Accéléromètre	MVPA	Jours de semaine = Jours de fin de semaine ≠ Effet école Activité sédentaire > Jours de fin de semaine ≠ Effet école

7. *Observational System for Recording Physical Activity in Children Preschool Version – OSRAC-P* (Brown et al., 2006).

8. Composition du groupe: solitaire > jeu un à un > incluant deux pairs ou plus sans adulte > adulte présent avec un enfant > enfant et pair.

9. Contexte des activités extérieures: balls et objects > open space > fixed equipment > wheel toys > sociodramatic props.

10. Bavarian Preschool Morbidity Survey – BPMS. Avant d'entrer à l'école, chaque enfant doit être évalué au plan physique, psychologique et comportemental avec le BPMS développé par le Public Health Service of Bavaria.

Tableau 5.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Cardon, et al. (2008)	783	4-5 ans	Podomètre	Nombre de pas par minute	Plus d'espace par enfant > Moins d'espace par enfant Période de « récréation » plus longue < Période de « récréation » plus courte Surface dure x garçons > Surface molle x Garçons
					Plus d'éducatrice qui supervisent < Moins d'éducatrices qui supervisent x Filles
					≠ Disponibilité de jouets, d'équipements
Cashmore et Jones (2008)	20 éd. ¹¹		Groupe de discussion ¹²	Perception activités physiques	Préférence activités initiées par enfants > Préférence activités initiées par adulte Jeux extérieurs organisés selon intérêts des enfants Diriger < Soutenir, faciliter Extérieur > Intérieur Parents valorisent jeux. < Parents valorisent apprentissages et socialisation.

11. Éducatrices.

12. Participantes questionnées sur leur perception de l'influence des parents, des freins et facilitateurs à la pratique de l'activité physique dans leur milieu et sur les jeux libres et structurés mis en place pour favoriser l'activité physique.

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Christakis et Garrisson (2009)	168 SGE	s.o.	Sondage ¹³	Heures de télévision	Milieu familial > Installation > Télévision plaisir > Installation 0,4 h
Cosco, Moore et Islam (2010)	53	s.o.	<i>Behavior Mapping</i> ¹⁴	MVPA	Milieu familial: responsable sans diplôme collégial > Milieu familial: responsable avec diplôme 2 ou 4 ans Installation: éducatrice avec diplôme d'études secondaires > Installation: éducatrice avec diplôme 2 ou 4 ans Trottoir circulaire > Trottoir linéaire Surfaces de jeux dures > Surfaces de jeux molles Carré de sable < Aire ouverte >

13. **Sondage** = Entrevue téléphonique avec les responsables de service de garde en milieu familial et des garderies concernant l'utilisation d'écrans (télévision, vidéos, DVD) dans les groupes du service de garde, et sur le nombre d'heures d'écoute quotidienne pour chacun des groupes d'âge présent dans le service de garde (nourrissons, tout-petits, préscolaire et scolaire).

14. **Behavior Mapping** = Méthode d'observation qui permet de cartographier les lieux d'un environnement physique où les enfants passent le plus de temps pendant la période d'observation.

Tableau 5.4 (suite)

Auteurs	N ^b re	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
de Barros et al. (2003)	100	4,9-5 ans	Questionnaire santé ¹⁵ ENE ¹⁶	Équilibre dynamique Service de garde	Service de garde < École privée
				Motricité fine Service de garde	< École privée = Facteurs de risque ¹⁷
Dowda et al. (2004)	266	3, 4, 5 ans	OSRAP Entrevue structurée ¹⁸	MVPA Garderies avec 4 sorties par mois reliées à l'activité physique Garderies avec + temps à l'extérieur et périodes libres Éducatrices formées au niveau collégial	> Garderies avec peu de sorties reliées à l'activité physique < Garderies avec – temps à l'extérieur et périodes libres > Éducatrices non formées au niveau collégial
				Activité sédentaire	< Qualité faible (ECERS) ¹⁹

15. **Questionnaire santé** = Questions sur les conditions pré- et postnatales considérées à risque pour le développement ainsi que l'âge gestationnel, la grossesse et la naissance.

16. **ENE** = Evolutive Neurological Examination (Coelho, 1999).

17. **Facteurs de risque** = Absence du père, jouet non adéquat pour l'âge, manque d'une orientation pédagogique dans le milieu de garde, âge plus élevé du début de fréquentation et place inadéquate où l'enfant est gardé pendant une majeure partie de la journée.

18. **Entrevue structurée** = Entrevue avec le gestionnaire du service de garde afin d'identifier les politiques et pratiques du service de garde concernant les activités sédentaires et les activités physiques.

19. **ECERS** = Early Childhood Environment Rating Scale (Harms et al., 1998).

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Dowda et al. (2009)	299	3, 4, 5 ans	OSRAP Entrevue structurée ²⁰ IMC ²¹		Qualité élevée, peu d'usage de médias électroniques, plusieurs équipements portables dans la cour, moins d'équipements fixes dans la cour, grande cour extérieure
<hr/> Activité sédentaire <hr/> + Promotion de l'activité physique < - Promotion de l'activité physique + promotion de l'activité physique < - Promotion de l'activité physique x + Qualité x - Usage de médias électroniques x + Equipements portables dans la cour x - Equipements fixes dans la cour x + Grande cour <hr/> MVPA + Promotion de l'activité physique > - Promotion de l'activité physique + Promotion de l'activité physique > - Promotion de l'activité physique x + Qualité x - Usage de médias électroniques x + Equipements portables dans la cour x - Equipements fixes dans la cour x + Grande cour <hr/>					

20. **Entrevue structurée** = Entrevue structurée du directeur de l'établissement pour déterminer les politiques et pratiques d'activités physiques et d'activités sédentaires qui permettent de préciser le nombre de minutes par jour pour chacune des activités (Dowda, Pate et Trost, 2004).

21. **IMC** = Indice de masse corporelle.

Tableau 5.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Finn, Johannsen, Specker (2002)	214	F = 3,9 ans G = 3,95 ans	Moniteur de l'activité ou accéléromètre	Nombre de pas	Service de garde fréquenté → > - Temps passé en activité vigoureuse < Enfants nés prématurément, le sexe de l'enfant, IMC + du père
Fees <i>et al.</i> (2009)	32 éd.	1,5-60 mois	Groupe de discussion ²²	Pratiques d'activités physiques	Fréquence, durée variées Courir = seule activité intense Présence d'équipements Jouent avec enfants
				Planification	Certaines planifiant (thèmes), plusieurs non Restent flexibles selon intérêts
				Sources	Formation initiale et continue Livres
				Obstacles	Personnels Programmation Parents Environnement Financiers

22. Les responsables de services de garde en milieu familial discutent de leurs perceptions des types d'activité physique (AP) offertes aux enfants, de la planification et de l'organisation des AP de leur SG, des ressources dont elles disposent ou de la formation reçue pour offrir des AP aux enfants, des freins à l'offre d'AP, de l'intérêt des parents face aux AP et des ressources dont elles auraient besoin pour mieux organiser l'aménagement destiné à l'AP.

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
				Ressources souhaités	Formation sur activité physique Aide avec programmation (surtout multiâge) Aide financière
Fjortoft (2001)	75	5-7 ans	EUROFIT ²³	Équilibre et coordination	Jeux en forêt > Terrain de jeux conventionnel
Gagen (2006)	Théorique			Mouvements	Facilités ou entravés par facteurs individuels, environnementaux, éducatifs
Giagazoglou et al. (2008)	300	4-6 ans	<i>Locomotor Scale of the Griffiths Test No II</i>	Motricité	Prématornelle privée > Prématornelle publique
					Stimulations de l'environnement (apprentissage actif, équipement, espace, formation, rapport) →
Hannon et Brown (2008)	64	3-5 ans	Accéléromètre	Activité sédentaire	Avant introduction de l'équipement > Après introduction de l'équipement
				MVPA	Avant introduction de l'équipement < Après introduction de l'équipement
Li et Atkins (2004)	122	38 à 52 mois	TGMD-2 ²⁴	Motricité globale	Accès à un ordinateur x Garçons > Pas accès à un ordinateur x Garçons

23. EUROFIT = EUROFIT Motor Fitness Test (Adam et al., 1988).

24. TGMD-2 = Test of Gross Motor Development, Second Edition (Ulrich, 1985).

Tableau 5.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Marr et al. (2003)	40	S/O	Relevé des activités de la classe et de leur durée	Motricité fine non académique	Head Start > Maternelle
				Motricité fine académique	Head Start < Maternelle
McWilliams et al. (2009)	96 SGÉ	36-48-60 mois	EAP0	Possibilités d'activités	13,7 % = 120 min d'activité 33 % = 90 min d'activité 6 sg = 15 min. d'activité 70 % activité initiée adulte (durée variable) 88 % activité extérieure
				Environnement de jeu fixe	96 % carré de sable, tunnels, glissade 95 % module de jeux 16 % salle multi intérieure
				Équipement portable	100 % présent (quantité et sorte variées) 50 % équipement plancher (matelas) 33 % équipement pour sauter et tourner 66 % équipement balle et ballon

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
				Possibilités et environnement sédentaire	18 % assis plus de 30 min 89 % ont regardé la télévision 17 % = 31 à 60 min de télévision (9 % = plus de 60 min) 40 % ont matériel faisant promotion activité physique
				Comportements des éducatrices	61 % des éducatrices n'ont pas joint le jeu des enfants (ou 1-2 fois seulement) 15 % des éducatrices ont joint le jeu des enfants plus de 5 fois 40 % = plus de 3 encouragements (49 % = 1 ou aucun encouragement) 40 % ont utilisé la restriction de l'activité physique comme punition
				Formation	25 % un membre du personnel (min) a suivi formation 18 % présence visuelle d'un curriculum d'activité physique 4 % activités pour les parents
				Politique	56,4 % politique formelle sur activité physique 48 % document avec énoncé sur activité physique – 56 % énoncé sur inactivité Énoncé vague, absence de détails
Myers, Yuen et Walker (2006)	38	4,5 ans	Observations ²⁵	Position et durée	Temps siège > Temps par terre ou bras de l'éducatrice Temps siège enfant – 5 mois > Temps siège enfant + 5 mois

25. **Observations** = 120 minutes d'observation des nourrissons au cours desquelles on note combien de minutes chacun des enfants passe dans un équipement en position assise, sur le sol ou dans les bras d'une éducatrice.

Tableau 5.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Obeng (2010)	112 classes	s.o.	Questionnaire	Nature et fréquence des activités physiques	Qui ? = 71 % des enseignantes au préscolaire intègrent activités physiques en classe Quoi ? = Nature: jeux extérieurs, activités motrices, exercices sur support vidéo, invitations d'experts en activité physique en classe. Pourquoi ? = Raisons de ne pas incorporer d'activités: manque de formation, responsabilité en cas de blessure, responsabilité des parents, manque d'aide pour superviser.
Pate et al. (2004)	281	3, 4 et 5 ans	Accéléromètre	VPA ²⁶ MVPA	Âge, sexe et origine ethnique → Type de programme préscolaire →
Pate et al. (2008)	493	4,2 ans	OSRAC-P	MVPA Activités sédentaires	Sexe, âge, IMC, origine ethnique + → programme préscolaire individuel fréquenté La maternelle fréquentée → = -3 % des observations en MVPA = 80 % des observations en activités sédentaires

26. VPA = Vigorous Physical Activity.

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Rezende, Beteli et Samtos (2005)	30	4-28 mois, 10-34 mois, 24-48 mois	DDST ²⁷	Habiletés motrices	Augmentation durée de fréquentation du service de garde (T1 à T3) > Pas augmentation durée de fréquentation du service de garde (T1 à T3) Augmentation durée de fréquentation du service de garde (T1 à T2) > Pas augmentation durée de fréquentation du service de garde (T1 à T2)
Rule et Stewart (2002)	796	5 ans	<i>Penny Posting Test</i>	Motricité fine	Expérimental – Coaching de l'éducatrice à manipuler variété d'objets > Contrôle
Souza et al. (2010)	30	12 et 17 mois	BSID-III	PDI	= 30 % retard suspecté (score limite/faible) Motricité globale < Motricité fine
Storli et Hagen (2010)	16	3-5 ans	Accéléromètre	Activité physique	Taux dans environnement naturel = Taux dans terrain de jeux conventionnel = Indépendant de l'environnement
Temple et al. (2009)	65	4 ans	Accéléromètre AHMED-SR ²⁸	MVPA Activité sédentaire	= Très bas = Plus de 60 min pour plus de la moitié des enfants

27. **DDST** = Denver Development Screening Test (Frankenburg et al., 1992).
 28. **AHEDM-SR** = Affordances in the Home Environment for Gross Motor Developments Scale (Rodrigues et al., 2005).

Tableau 5.4 (suite)

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
					= Ne respecte pas recommandations de la NASPE (2002).
				Activité physique	= 90 % des milieux sont très bons. > Autres milieux
				Installation	→
				Espace intérieur, variété des simulations, jouets moteurs et jouets pour motricité fine	
Trost et Dziewaltowski (2008)	42	3-5 ans	Accéléromètre OSRAC-P	MVPA	<p>Groupe qui incorpore des mouvements à l'heure du cercle (intervention). > Groupe qui fait un cercle normal (témoin).</p> <p>Groupe intervention à l'extérieur > Groupe témoin à l'extérieur</p> <p>Groupe qui incorpore des mouvements à l'heure du cercle. > Groupe qui fait un cercle normal.</p>
Trost et al. (2009)	297 SGÉ	2-5 ans	NAP SACC ²⁹	Pratiques activités physiques	<p>78 % offrent 60 minutes et plus d'activités physiques;</p> <p>93,2 % offrent jeu extérieur;</p> <p>60,3 % offrent jeux actifs structurés;</p> <p>63 % restreignent jeux actifs comme punition;</p> <p>41 % rapportent sédentarité pour longue période;</p>

29. NAP SACC = Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care (Ammerman et al., 2007).

Auteurs	N ^{bre}	Âge	Instrument	Variable dépendante	Résultats
Winsler <i>et al.</i> (2008)	3838	4 ans	LAP-D ³⁰ DECA ³¹	Habilité motricité fine	64,6 % rapportent la télévision allumée une partie de la journée; 55 % permettent télévision, DVD ou jeux vidéo; 33,2 % permettent ordinateur; Près de 80 % ont équipement fixe ou portable; 17,6 % ont espace intérieur assez grand pour activités; 46,1 % ont suivi formation sur activités physiques; 30 % offrent formation aux parents; 24,9 % ont politique écrite d'activité physique.
					Installation pour enfants défavorisés début année < Installation pour enfants défavorisés fin année (50 ^e percentile)
					Prématernelle publique pour enfants défavorisés début année < Prématernelle publique pour enfants défavorisés fin année (sous moyenne à 50 ^e percentile)
					Prématernelle publique pour enfants favorisés début année < Prématernelle publique pour enfants défavorisés fin année
					≠ Type
Woodard, Yun (2001)	138	5,3 ans	TGMD ³²	Habilités motrices	Head Start < Population normale
				Habilités locomotrices	31 % de l'échantillon (déficit significatif) < Population normale

30. LAP-D = Learning Accomplishment Profile-Diagnostic (Nehring, Nehring, Bruni et Randolph, 1992).

31. DECA = Devereux Early Childhood Assessment (LeBuffe et Naglieri, 1999).

32. TGMD = The Test of Gross Motor Development (Ulrich, 1985).

Les études sur la qualité se divisent généralement en deux grandes catégories, la qualité des processus et la qualité structurelle¹⁶. D'abord, dans le cadre des études recensées, quatre études (4/19) ont spécialement examiné le rôle de la **qualité globale** des services de garde en relation avec la dimension motrice (Boldemann *et al.*, 2006; Bower *et al.*, 2008; Brown *et al.*, 2009; Dowda *et al.*, 2004). Elles suggèrent toutes que la qualité élevée est associée à des taux d'activités physiques ou à des pratiques favorables à l'activité physique. Boldemann *et al.* (2006) rapportent que les enfants font plus de pas par minute (podomètre) lorsque le niveau de qualité est élevé, alors que Dowda *et al.* (2004) observent un taux moindre d'activités sédentaires chez les enfants en services de garde dont le niveau de qualité est plus élevé. Dowda *et al.* (2009) constatent aussi qu'un niveau de qualité élevé du service de garde est associé à de meilleures pratiques et plus de promotions de l'activité physique dans l'environnement de garde comme mesurées par le EPAO. Enfin, Bower *et al.*, (2008) notent qu'un score d'environnement actif supérieur (mesuré par le EPAO) est associé à des niveaux d'activité physique supérieurs chez les enfants (mesuré par le OSRAC-P).

2.4.1. La qualité des processus

En ce qui concerne plus précisément la qualité des processus, l'analyse de la littérature suggère que la qualité de la structuration des lieux (15/19), la qualité des activités proposées par le personnel éducateur (5/19) ainsi que la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants (2/19) sont les pratiques éducatives de la qualité des processus les plus associées à la dimension physique et motrice dans les études que nous avons recensées. Dix-neuf (19/35) d'entre elles ont mesuré l'une ou plusieurs de ces pratiques.

a) La structuration des lieux

La structuration des lieux se définit par l'aménagement physique à l'intérieur et à l'extérieur du service de garde ainsi que par la qualité du matériel offert aux enfants. Un niveau élevé de qualité de la structuration des lieux signifie que le matériel offert aux enfants est adapté à leurs besoins et intérêts et qu'il favorise leur développement global (Bourgon et Lavallée, 2004). Il est à noter que la dimension de la qualité de la structuration des lieux implique le plus grand nombre d'études en relation avec le développement moteur recensées dans ce chapitre (15/19) (Bower *et al.*, 2008; Brown *et al.*, 2009; Cardon *et al.*, 2008; Cosco

16. Voir les chapitres sur le développement cognitif et le langage pour la définition de ces concepts.

et al., 2010; Dowda *et al.*, 2009; Fjortoft, 2001; Giagazoglou *et al.*, 2008; Hannon et Brown, 2008; Li et Atkins, 2004; McWilliams *et al.*, 2009; Rule et Stewart, 2002; Storli et Hagen, 2010; Temple *et al.*, 2009; Trost, Rosenkranz et Dzewaltowski, 2008), ce qui semble confirmer l'importance de l'aménagement des lieux (espaces et équipements) et du matériel pour les habiletés physiques et motrices chez l'enfant.

La totalité de ces 15 études rapportent une relation positive entre la présence de certains équipements et le développement moteur de l'enfant. Pour plusieurs, c'est la présence d'équipements mobiles (6/15), par opposition aux équipements fixes, ainsi que l'accès à de plus grands espaces à l'intérieur (1/15) ou à l'extérieur (1/15), qui sont associés à des niveaux d'intensité de l'activité physique plus élevés (MVPA) (9/15) ou à un nombre supérieur de pas par minute chez les enfants mesurés (1/15). À l'inverse, on observe des taux supérieurs d'activités sédentaires en l'absence de ces équipements ou espaces (1/15). Ainsi, un moyen de favoriser un niveau plus élevé d'activité physique chez les enfants en service de garde serait de leur procurer de vastes espaces et de l'équipement et du matériel qu'ils doivent manipuler pour les faire bouger tels que des vélos, trottinettes et ballons, puisqu'ils doivent alors bouger pour les mettre en mouvement.

Deux études (2/15) indiquent que les surfaces de jeux plus fermes (telle qu'une piste cyclable asphaltée) comparées à des surfaces de jeux plus molles (comme du sable ou du gazon), sont associées à un niveau d'intensité plus élevé de l'activité physique, l'une pour les garçons uniquement (Cardon *et al.*, 2008) et l'autre pour tous les enfants (Cosco *et al.*, 2010). Cosco *et al.* (2010) soulignent aussi que la présence de trottoirs circulaires, comparativement à des trottoirs linéaires, et la présence d'aires ouvertes sont aussi associées à un niveau plus élevé de l'intensité de l'activité physique. Toutefois, la présence d'un carré de sable est reliée à une intensité plus faible. Ces résultats s'expliquent sans doute par le fait que les équipements mobiles tels que les objets roulants comme le vélo sont plus faciles à utiliser sur une surface dure, alors que le carré de sable est généralement utilisé en position sédentaire compte tenu de l'espace restreint qui s'y trouve et du type d'activités qui y est pratiqué (transvidage).

Une seule de ces études (1/15) s'est particulièrement intéressée à la motricité fine et observe que lorsque les enfants ont l'occasion de manipuler du matériel varié de motricité fine, leur niveau de motricité fine est supérieur (Rule et Stewart, 2002), ce qui paraît logique compte tenu de l'émergence de cette habileté de manipulation pendant la période préscolaire. Une seule autre étude (1/15) mesure plutôt la motricité globale des enfants à l'aide de l'échelle *Griffiths* (Giagazoglou *et al.*, 2008). On y rapporte qu'un accès à de plus grands espaces de jeux tels

qu'un gymnase ou une salle de psychomotricité ainsi qu'à une aire de récréation extérieure sont associées à des scores de motricité globale supérieurs, ce qui corrobore à nouveau l'intérêt d'offrir de vastes espaces pour favoriser le mouvement. Enfin, une dernière étude (1/15) indique que les enfants qui ont l'occasion de faire des jeux physiques actifs en forêt comparés à ceux qui utilisent uniquement des terrains de jeux conventionnels (similaires à des aires extérieures de récréation) auraient des scores supérieurs d'équilibre et de coordination (Fjortoft, 2001). Les surfaces de marche en forêt étant plus accidentées et irrégulières, ces résultats apparaissent logiques à la lumière des connaissances sur l'équilibre et la locomotion de l'enfant qui préconisent de leur offrir des situations variées auxquelles s'adapter afin de développer de la flexibilité.

b) La qualité des activités

Au-delà de l'intérêt accordé à la qualité de la structuration des lieux, les écrits abordent aussi la qualité des activités proposées par le personnel éducateur. En effet, c'est aussi la façon dont le matériel et l'équipement sont utilisés et exploités par le personnel et les moyens mis au point pour en encourager l'utilisation qui déterminent en partie le niveau d'activité physique des enfants et leur développement moteur. Dans cette optique, cinq des études recensées (5/19) concernant la qualité du matériel et de l'équipement abordent aussi la qualité des activités réalisées par le personnel éducateur avec les enfants (Boldemann *et al.*, 2006; Brown *et al.*, 2009; Cashmore et Jones, 2008; Giagazoglou *et al.*, 2008; Trost *et al.*, 2008).

D'entrée de jeu, on note que la fréquence et la durée de certaines activités semblent associées à des niveaux supérieurs d'intensité d'activités physiques. En particulier, une fréquence plus élevée d'activités réalisées à l'extérieur (Boldemann *et al.*, 2006) ainsi que de plus longues périodes de récréation (jeux extérieurs) (Cardon *et al.*, 2008; Dowda *et al.*, 2004) sont associées à un plus grand nombre de pas par minute (Boldemann *et al.*, 2006; Cardon *et al.*, 2008) ou à un niveau d'intensité plus élevé des activités (Dowda *et al.*, 2004). Brown *et al.* (2009) notent aussi que lorsque c'est l'enfant qui initie l'activité, par opposition à l'adulte, les enfants manifestent un niveau d'intensité plus élevé. Finn, Johannsen et Specker (2002) observent quant à eux que les enfants qui passent plus de temps à réaliser des activités physiques vigoureuses sont aussi ceux pour lesquels on comptabilise un nombre supérieur de pas par minute comparés à ceux qui passent moins de temps en activité physique vigoureuse. De leur côté, Giagazoglou *et al.* (2008) rapportent que les enfants qui ont l'occasion de réaliser des activités d'apprentissage actif ont de meilleurs scores de développement moteur au *Locomotor Scale of the Griffiths Test*. Ainsi, lorsque les enfants vont dehors

régulièrement et plus longtemps et qu'ils initient des activités dans lesquelles ils sont actifs, on remarque que l'intensité de leurs activités, le nombre de pas effectués et leurs scores de développement moteur sont supérieurs. Ainsi, il apparaît que ce n'est pas seulement la quantité des mouvements, mais également leurs qualités notamment marquées par des niveaux d'intensité plus vigoureux qui importent. Peu d'études ont encore à ce jour exploré ces variables, ce qui en limite la portée.

Certaines activités sédentaires, telles que la durée de l'usage de la télévision (Christakis et Garrison, 2009) ou des médias électroniques (Dowda *et al.*, 2009), sont associées à des niveaux d'intensité plus faible d'activités physiques. Ce qui est logique, puisque les enfants assis devant un écran ne bougent pas, leur taux d'activité est donc automatiquement faible, voire inexistant.

Enfin, une étude s'intéresse aux préférences du personnel éducatif pour les activités physiques et note que la majorité des éducatrices interrogées manifestent une nette préférence pour des activités centrées sur l'enfant par opposition à des activités structurées et dirigées par les adultes (Cashmore et Jones, 2008). Les auteurs mentionnent aussi que les éducatrices préféreraient planifier des activités extérieures centrées sur l'intérêt des enfants, soutenir ou faciliter le jeu de l'enfant plutôt que de le diriger et, enfin, qu'elles considèrent les jeux physiques plus appropriés pour l'extérieur. Ce qui tend à pointer vers une préférence du personnel pour le jeu libre extérieur, alors que certaines lignes directrices, dont celles du NASPE (2002), suggèrent tout de même que pour que les enfants soient plus actifs, ils devraient avoir au moins 60 minutes par jour d'activités structurées.

Outre la durée des activités particulières réalisées avec les enfants, il semble que certains facteurs compliquent parfois la pratique de l'activité physique à l'extérieur, notamment la météo (Bédard et Gagné, 2007; Bilodeau, 2009). En effet, certains mentionnent que le climat particulier des pays nordiques impliquant de grands écarts de température serait parfois un frein aux sorties quotidiennes à l'extérieur. À ce sujet, Fees *et al.* (2009) rapportent que les responsables de service de garde en milieu familial (RSG) se plaignent que les parents ne leur procurent pas les vêtements adaptés aux diverses conditions météorologiques pour jouer à l'extérieur (p. ex., souliers de course, bottes, habits de neige, mitaines, chapeaux, tuques ou manteaux de pluie). Copeland *et al.* (2009) soulignent aussi que les vêtements non appropriés fournis par les parents sont une barrière importante à la pratique de l'activité physique. Dans leur étude sur les facteurs qui freinent la pratique de l'activité physique à l'extérieur auprès de 49 RSG, ces chercheurs rapportent que les vêtements fournis par les parents sont souvent inadéquats pour la saison, qu'ils peuvent devenir une source de danger pour la pratique de certaines activités

(sandales), qu'ils ne sont pas adaptés aux situations de jeux moteurs (bijoux, vêtements onéreux et fragiles) ou de la mauvaise taille (trop petits ou trop grands).

Au plan de la qualité des activités, d'autres indiquent que le mode de regroupement multiâge est un défi particulier pour la pratique d'activités motrices intenses (Fees *et al.*, 2009). En effet, l'offre d'activités motrices précises et adaptées au niveau de développement des enfants qui se retrouvent dans des groupes multiâges semble poser un défi majeur aux RSG. Le registre d'âge des enfants va de quelques mois de vie à 5 ans, ce qui compliquerait l'offre d'activités adaptées en fonction du matériel à offrir aux plus vieux, mais susceptibles de constituer un risque pour les plus petits.

c) La qualité des interactions

Très peu d'études recensées dans ce chapitre ont mesuré les interactions requises entre le personnel éducateur et les enfants pour favoriser le développement moteur ou le niveau d'activité physique. Le tableau 5.1 fait état de deux études intégrant ces variables (2/19) (Brown *et al.*, 2009; Dowda *et al.*, 2009). D'abord, Brown *et al.* (2009) **rapportent que le personnel éducateur est très rarement impliqué dans les activités physiques avec les enfants et qu'il les encourage très peu à être actifs dans leurs jeux.** Pour pallier cette situation, les auteurs suggèrent donc que le personnel éducateur s'implique davantage dans les activités physiques des enfants afin de les amener à bouger plus. Toutefois, ils constatent que cette question de la participation du personnel dans les activités physiques des enfants semble complexe et parfois controversée pour plusieurs éducateurs, et ce, même s'il est reconnu que cette variable semble importante pour favoriser la hausse de l'activité physique (Bower *et al.*, 2008; Brown *et al.*, 2009). Ces constats les amènent à recommander de ne pas intervenir dans les activités des enfants lorsqu'ils sont déjà physiquement actifs. Dans ce cas de figure, ils proposent plutôt de miser sur des stratégies d'intervention du personnel éducateur telles que l'organisation, le modelage, l'encouragement et la valorisation des activités physiques afin d'accroître les niveaux d'activité physique. Leurs suggestions sont d'ailleurs cohérentes avec celles de Dowda *et al.* (2009), qui observent que lorsque le personnel éducateur valorise la pratique de l'activité physique (mesurée par le OSRAC-P), les niveaux d'intensité de l'activité physique sont plus élevés (MPVA) et les taux d'activités sédentaires sont plus faibles. Ces deux études soulignent le rôle fondamental des interventions éducatives dans la pratique d'activités physiques d'intensité élevée et appuient les écrits de McWilliams *et al.* (2009) et les normes du NAP SACC (voir page 329). Rappelons que le NAP SACC suggère que le personnel devrait participer aux jeux actifs des enfants, encourager les

enfants à jouer activement, ne jamais supprimer les périodes de jeux moteurs actifs à des fins de punition et offrir des périodes supplémentaires de jeux physiques actifs en guise de récompenses.

2.4.2. La qualité structurelle

La qualité structurelle concerne l'ensemble des variables de la réglementation des services de garde qui influencent la qualité des processus. Les plus souvent citées sont la taille des groupes d'enfants, le rapport éducatrice-enfants et le niveau d'éducation du personnel éducateur (Bigras *et al.*, 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 1996, 2000; Ruopp *et al.*, 1979). Bien que peu nombreuses, les huit études (8/35) recensées dans ce chapitre ayant mesuré certaines variables de la qualité structurelle identifient également ces variables comme des prédicteurs de l'activité physique ou du développement moteur. On y retrouve des études sur le rapport adulte-enfants (1/8), la formation initiale et le perfectionnement des éducatrices (7/8), la présence d'une politique de l'activité physique et/ou de motricité (4/8) et les formations destinées aux parents (2/8).

a) Le rapport adulte-enfants et la taille des groupes

D'abord, en ce qui concerne la taille des groupes et le rapport adulte-enfants, une seule étude (1/8) ayant mesuré cette dimension suggère une association positive avec le niveau d'activité physique (Cardon *et al.*, 2008). L'étude porte sur 415 garçons et 268 filles âgés de 5 ans et évalués pendant la période de jeux extérieurs (récréation). On y rapporte qu'un nombre supérieur d'enseignantes dans la cour extérieure (rapport adulte-enfants plus faible) est associé à moins de pas par minute, les filles étant moins actives lorsque plusieurs enseignantes surveillent la cour extérieure. Ce dernier résultat apparaît paradoxal, puisque la recherche indique généralement que la présence d'un plus grand nombre d'enseignantes est associée à de meilleurs scores de développement notamment pour les composantes cognitives, langagières et socioaffectives. Comme les auteurs observent aussi que les enseignantes sont souvent immobiles (debout ou assises) lorsqu'elles supervisent les activités extérieures, ils émettent l'hypothèse que les enfants, et plus particulièrement les filles de cet âge, préfèrent souvent demeurer près des enseignantes. Un plus grand groupe d'enseignantes pourrait alors restreindre le niveau d'activité des filles. En conséquence, ils proposent de mieux informer et encourager les enseignantes et les futures enseignantes à promouvoir l'activité physique pendant les récréations ou les moments de jeux extérieurs. Notons toutefois que ces comportements ont été observés au niveau des enseignantes au préscolaire (maternelle) pendant la récréation à

l'extérieur, un contexte qui diffère de ce que l'on retrouve en service de garde où les périodes de jeux extérieurs sont plus longues. On retrouve toutefois ici un argument en faveur de la participation plus active des adultes responsables dans les jeux moteurs des filles au lieu de se regrouper pour discuter tout en surveillant les enfants.

b) La formation initiale et continue

La formation initiale et la participation régulière aux activités de perfectionnement (formation continue) ont souvent été identifiées comme des facteurs associés à la qualité des services offerts et au développement de l'enfant (Bigras *et al.*, 2010; Bigras et Cleveland, 2011). En ce qui concerne le niveau d'intensité de l'activité physique de même que le développement moteur, une récente méta-analyse (Troost, Ward et Senso, 2010) sur les facteurs affectant la pratique d'activités physiques intenses suggère que le niveau d'éducation et de perfectionnement du personnel éducateur, ainsi que leurs interventions éducatives à l'extérieur, seraient les plus importants prédicteurs de l'activité de niveau moyen ou vigoureux (MVPA). Ils sont en cela appuyés par Gagen et Getchell (2006) qui affirment que :

[...] le personnel éducateur en petite enfance a besoin de formation continue pour mieux enseigner les habiletés motrices, connaître les activités motrices appropriées, disposer d'un répertoire d'activités appropriées et savoir sélectionner l'équipement qui permet de développer ces activités chez l'enfant. Sans ces compétences, plusieurs enfants ne développeront pas l'amour de l'activité physique ou ne seront pas suffisamment compétents dans la maîtrise de leurs mouvements pour pratiquer l'activité physique pendant toute leur vie (p. 228, traduction libre).

Les écrits recensés dans ce chapitre sont éloquentes à cet égard (4/8) et présentent des résultats inquiétants tant au niveau des connaissances du personnel éducateur concernant l'activité physique (McWilliams *et al.*, 2009), des sources consultées pour planifier ces activités (Fees *et al.*, 2009) que des pratiques du personnel éducateur dont le niveau de formation est plus faible (Christakis et Garrison, 2009; Dowda *et al.*, 2004).

En particulier, McWilliams *et al.* (2009) constatent que seulement 25 % des 96 services de garde interrogés en Caroline du Nord rapportent au moins un membre du personnel ayant suivi une formation sur l'activité physique. Christakis et Garrison (2009) observent pour leur part que les éducatrices dont le niveau de formation initiale est plus faible (tant en installation qu'en milieu familial) proposent plus d'heures d'écoute de télévision aux enfants comparées à celles qui disposent d'une formation de niveau collégial. Dans le même sens, Dowda et ses collègues

(2004) notent que les éducatrices en garderie ayant une formation de niveau collégial offrent davantage d'activités motrices d'intensité élevée (MVPA) que celles qui n'ont pas obtenu ce niveau de formation collégial.

Fees *et al.* (2009) observent, quant à eux, que la principale source d'information sur les activités motrices des RSG ($n = 32$) se trouve dans les activités de formation continue auxquelles elles participent. Elles consultent aussi des volumes portant sur des programmes de motricité. Puis, elles assistent à des conférences, suivent des cours au collégial, visionnent des CD-Rom et DVD et échangent avec des collègues. Ces auteurs rapportent également que les RSG expriment des besoins de perfectionnement et devraient avoir accès à des sources multiples et variées d'information sur les moyens à prendre pour favoriser le développement moteur. Elles ont aussi besoin de connaître de nouvelles stratégies leur permettant de mieux planifier et concevoir des activités individuelles ou de groupe en contexte multiâge. Ce constat concernant l'importance de la formation dans le domaine de l'activité physique est repris par Giagazoglou *et al.* (2008), ainsi que Trost *et al.* (2009), qui suggèrent fortement d'accroître la formation continue du personnel éducateur en milieu familial et en installation afin de hausser le niveau d'activité physique des enfants qui les fréquentent. Ces suggestions font échos aux constats d'Obeng (2010), qui rapporte que les éducatrices au préscolaire interrogées sur la quasi-absence d'activités physiques avec les enfants indiquent qu'elles ne se sentent pas suffisamment formées pour y arriver.

En somme, les quatre études portant sur cette variable indiquent que les éducatrices qui détiennent un diplôme en petite enfance de niveau plus élevé (collégial) connaissent mieux le développement moteur et adoptent des pratiques qui le favorisent davantage que celles qui ne possèdent pas une telle formation. De plus, certains auteurs suggèrent que ce serait un atout d'offrir plus régulièrement des activités de formation continue portant sur les activités physiques pouvant être réalisées avec les enfants au personnel œuvrant en milieu préscolaire et en service de garde en milieu familial.

c) La politique de motricité

Une autre façon de valoriser la connaissance des besoins des enfants en matière d'activités physiques et motrices, ainsi que la mise en place d'interventions appropriées pour les soutenir, serait l'élaboration de politiques concernant l'activité physique en services de garde (NAPSACC). Ces politiques devraient promouvoir la formation régulière (au moins deux fois par année) du personnel éducateur dans ce domaine et s'assurer que ces formations soient accessibles et appliquées. Quatre études recensées dans ce chapitre (4/35) ont évalué la présence et l'application

d'une telle politique. Les deux premières études, l'une réalisée en Australie auprès de 216 services de garde régis (Wolfenden *et al.*, 2011) et l'autre au Texas (Trost *et al.*, 2009) auprès de 297 RSG, rapportent que très peu de services de garde possèdent ce type de politique (25%).

Pour sa part, McWilliams *et al.* (2009) notent des taux plus élevés que les deux études qui précèdent. En effet, après avoir examiné les documents écrits de 86 services de garde de Caroline du Nord, ils constatent que moins de 60% d'entre eux avaient une politique écrite sur l'activité physique. Au niveau du contenu, 48% y soulignent l'importance du jeu actif et 56% y précise des règles au sujet des périodes sédentaires. Toutefois, les auteurs soulignent que la majorité des écrits consultés adopte des affirmations vagues et difficiles à mesurer telles que «aller dehors tous les jours, si la température le permet». De plus, les politiques consultées n'incluent pas d'informations sur les durées minimales recommandées pour des jeux actifs à l'intérieur et à l'extérieur. Parmi les politiques écrites recensées, seules 3% mentionnent l'utilisation de la télévision, 8% l'environnement de jeu, 6% les moyens pour favoriser l'activité physique et 1% la formation du personnel concernant l'activité physique.

En dernier lieu, une seule étude recensée dans ce chapitre a tenté, en vain, d'établir une relation entre la présence d'une politique de l'activité physique faisant la promotion de la formation régulière du personnel éducateur au sujet des meilleures pratiques de l'activité physique et le niveau d'intensité des activités physiques des enfants dans les milieux de garde (Dowda *et al.*, 2004). Cette conclusion est cependant contraire à ce que suggèrent Trost *et al.* (2010). Ces derniers ont étudié les effets des politiques et de l'environnement en services de garde sur l'activité physique et concluent que les politiques, les pratiques et l'environnement ont une influence importante sur la pratique d'activités, le niveau d'activité (MVPA) et la sédentarité des enfants en service de garde. Cette différence avec les conclusions de ce chapitre s'explique par le fait qu'ils incluent dans leur recension des écrits une définition des politiques des services de garde qui implique les aspects structurels de la qualité évoqués dans la section qui précède, soit la formation du personnel et le rapport adultes-enfants. D'autres études sont donc requises pour confirmer le rôle des normes d'activités physiques en services de garde pour favoriser la pratique réelle de l'activité physique chez les enfants qui les fréquentent.

d) La formation destinée aux parents

Les parents ne sont pas toujours informés de l'importance des activités physiques, de même que sur les moyens à prendre pour favoriser leur pratique quotidienne. La formation/information destinée aux parents

quant aux bienfaits, mais surtout aux modalités à privilégier pour valoriser et hausser les taux d'activité physique, semble pertinente si l'on tient compte des études qui soulignent l'influence parentale sur le temps d'activité des enfants (Dowda *et al.*, 2004; Finn *et al.*, 2002; Pate *et al.*, 2004). Après tout, les parents sont les premiers responsables de leurs enfants et des modèles d'activité physique pour eux. C'est pourquoi il est aussi suggéré d'offrir de la formation destinée aux parents à ce sujet (NAP SACC).

Parmi les écrits consultés pour ce chapitre, seules deux études (2/35) ont examiné cette variable. McWilliams *et al.* (2009) constatent que 4% des 86 services de garde de la Caroline du Nord offrent des activités de ce type aux parents (p. ex., ateliers et autres activités précises). Alors que Trost *et al.* (2009), **rapportent que 30,2% des 297 RSG questionnées** remettent des prospectus, brochures ou lettres d'information aux parents. D'autres études doivent explorer cette relation afin qu'il soit possible de conclure à la pertinence de ces formations destinées aux parents pour favoriser une hausse de la pratique de l'activité physique des enfants.

e) Les ressources financières et la réglementation

Enfin, les études qui portent sur la qualité structurelle soulignent aussi que les ressources financières disponibles pour l'organisation de l'espace, l'achat de matériel, la promotion et le soutien du personnel éducateur seraient tout aussi fondamentales dans le niveau de qualité des services offerts (Barros et Aguiar, 2010; Doherty *et al.*, 2000; Drouin *et al.*, 2004; Friendly, Doherty et Beach, 2006; Goelman *et al.*, 2000; Goelman *et al.*, 2006; Helburn, Morris et Modigliani, 2002; Leach *et al.*, 2008; Marshall *et al.*, 2001). Sur le plan de la promotion de l'activité physique, les faibles ressources financières disponibles au service de garde seraient un frein à la pratique de l'activité physique. Trois études mentionnent que les ressources financières sont insuffisantes pour se procurer du matériel et disposer de soutien pédagogique approprié permettant d'accompagner la planification et la pratique d'activités physiques (Fees *et al.*, 2009; O'Connor et Temple, 2005; van Zandvoort *et al.*, 2010).

Enfin, certains mentionnent que les politiques et règlements sur la sécurité compliqueraient ou restreindraient l'organisation et la gestion des activités physiques (Fees *et al.*, 2009; O'Connor et Temple, 2005; van Zandvoort *et al.*, 2010) compte tenu des normes de sécurité en vigueur pour les jeunes enfants en service de garde.

2.5. Est-ce que la quantité et le mode de garde sont associés à la dimension physique et motrice des enfants pendant la petite enfance ?

2.5.1. La quantité

Comme cela a été relevé à maintes reprises dans cet ouvrage, la quantité de temps passé en services de garde est associée à des niveaux de développement supérieurs des enfants aux dimensions cognitive, parfois socioémotionnelle et langagière. Ce type de relation semble également présent pour la dimension physique et motrice. Toutefois, seules quatre études (4/35) recensées dans ce chapitre ont mesuré cette variable et trouvé ce type de relation (Bala *et al.*, 2010; Caniato *et al.*, 2010; Rezende *et al.*, 2005; Winsler *et al.*, 2008).

Deux de ces études (2/4) se déroulent en maternelle ou en pré-maternelle (Bala *et al.*, 2010; Caniato *et al.*, 2010). La première compare le niveau de motricité de deux groupes d'enfants de 6 ans ($n = 660$) ayant cumulé une, trois ou cinq années préscolaires (une année scolaire équivaut à une durée de 10 mois) dans ces contextes éducatifs (Bala *et al.*, 2010). Leurs résultats indiquent que les enfants en classes maternelle ou prématernelle pendant cinq années ont de meilleurs scores de motricité (POS) que ceux qui y ont passé une seule année. Ce qui laisse à penser que de fréquenter un service préscolaire pendant toute la petite enfance favorise la motricité des enfants. La seconde étude compare le temps passé en prématernelle et le risque de troubles moteurs de 4005 enfants de Bavière (Allemagne) (Caniato *et al.*, 2010). Ces chercheurs observent que les enfants ayant passé plus de trois années en prématernelle¹⁷ présentent des taux de troubles moteurs de près de la moitié moindre à ceux y ayant passé une année ou moins. Encore une fois, une durée supérieure d'expérience préscolaire semble associée à des bénéfices chez les enfants, ce qui pourrait suggérer que cette expérience joue un rôle de facteur de protection pour la dimension motrice. Les enfants qui fréquentent un service préscolaire depuis trois ans ont la moitié moins de risques de développer des troubles moteurs à l'âge de 6 ans.

Les deux autres études (2/4) se déroulent en services de garde et mesurent les scores de motricité globale et fine (Rezende *et al.*, 2005) et les habiletés de motricité fine (Winsler *et al.*, 2008). L'une mesure à **trois reprises** 30 enfants âgés de 4 mois à 4 ans qui fréquentent un service de garde à temps plein (8 à 12 heures par jour). Les résultats

17. À noter que cette étude se déroule en France, là où la prématernelle peut débiter dès l'âge de 2 ans et demi. Les enfants sont ainsi considérés en prématernelle jusqu'à l'entrée à la maternelle, qui a lieu à l'âge de 5 ans.

indiquent que les enfants qui passent plus de temps en service de garde ont des habiletés de motricité globale supérieures entre le premier et le troisième temps de mesure et des habiletés de motricité fine supérieures lors du second temps de mesure (Rezende *et al.*, 2005). L'autre étude implique un très large échantillon d'enfants défavorisés âgés de 4 ans ($n = 3838$: 1478 enfants en services de garde qui fréquentent en moyenne 39 heures par semaine) et compare l'évolution de leurs scores de motricité fine entre les mois de septembre et juin. Les chercheurs observent une hausse des scores de motricité fine associée au temps passé en service de garde. Les enfants dont les scores de motricité fine étaient sous la norme en début d'année rattrapent leurs retards et se retrouvent à l'intérieur ou près de la norme attendue pour leur âge lors de la seconde mesure réalisée à la fin de l'année scolaire (juin).

Ainsi, la quantité d'expérience cumulée dans un contexte éducatif préscolaire ou un service de garde apparaît liée à de meilleures habiletés de motricité fine et globale, ce qui pourrait s'expliquer par les caractéristiques du mode de garde fréquenté.

2.5.2. Le mode de garde

En dernier lieu, les études sur les services de garde font généralement état de différents niveaux de qualité et de développement des enfants en fonction du mode de garde fréquenté. Il existe en effet un consensus au niveau des recherches européennes (Van Beijsterveldt, Hudziak et Boomsma, 2005), américaines (Belsky *et al.*, 2007; Vandell, 2004), canadiennes (Goelman *et al.*, 2006) et québécoises (Drouin *et al.*, 2004; Japel, 2008; Japel, Tremblay et Côté, 2005) selon lequel le niveau de qualité des services de garde varie avec le type de garde. Selon plusieurs, la qualité des services de garde en installation, supérieure à celle des services de garde en milieux familiaux et des garderies à but lucratif, expliquerait, du moins en partie, les scores plus élevés de développement cognitif (Clarke-Stewart *et al.*, 2002; Lee, 2005; Votruba-Drzal, Coley et Chase-Lansdale, 2004) et langagier (Bierman *et al.*, 2008; Campbell *et al.*, 2002; U.S. Department of Health and Human Services, 2005) et de plus faibles scores de problèmes de comportement (Hausfather *et al.*, 1997) chez les enfants qui fréquentent respectivement ces modes de garde.

Les études recensées dans ce chapitre (6/35) semblent aller dans le même sens et indiquent des scores d'activité physique et de développement moteur supérieurs chez les enfants fréquentant certains modes de garde. On y trouve des taux moindres de temps passé à regarder la télévision dans les installations comparées aux services de garde en milieu familial (Christakis et Garrison, 2009). Ce qui paraît logique puisque les services de garde en milieu familial, compte tenu de leur

caractère familial, sont généralement équipés de téléviseur, alors que cela n'est pas nécessairement le cas en installation. On observe aussi que les maternelles privées comparées aux maternelles publiques sont fréquentées par des enfants qui obtiennent de meilleurs scores de motricité globale (Giagazoglou *et al.*, 2008), ce qui pourrait être associé à plus de ressources financières disponibles pour concevoir des aménagements extérieurs dans ces écoles particulières. Alors que les enfants fréquentant les services de garde de type *Head Start* obtiennent des scores de motricité fine non scolaires supérieurs à ceux dans les classes maternelles et, à l'inverse, les enfants dans les classes maternelles obtiennent plutôt des scores d'habiletés scolaires supérieurs à ceux dans les services *Head Start* (Marr *et al.*, 2003). Il est possible que ce dernier programme mette davantage l'accent sur le jeu et des activités de motricité fine non scolaire (jeux de blocs, etc.), alors que la prématernelle mettrait plutôt l'accent sur des apprentissages plus formels qui requièrent l'utilisation des crayons ou des ciseaux.

Deux études (2/35) rapportent plutôt que c'est le service de garde fréquenté qui explique le mieux la variance du score du niveau d'intensité des activités réalisées, l'une auprès de 281 enfants et l'autre auprès de 493 enfants de 3 à 5 ans, sans se référer à un mode de garde particulier (Pate *et al.*, 2003; 2008). Ainsi, ce n'est pas tant le mode de garde en soi qui serait influent, mais plutôt les caractéristiques d'un établissement donné.

Enfin, Temple *et al.* (2009), dans la seule étude recensée réalisée au Canada auprès de 65 enfants âgés de 3 à 5 ans, rapportent que les enfants en service de garde en milieu familial ont de très faibles scores d'intensité de l'activité physique. Ils passent en moyenne 1,76 minute par heure à faire des activités physiques d'intensité élevée, alors que leur taux d'activité sédentaire est de 39,49 minutes par heure. Ils n'ont toutefois pas comparé ces taux avec ceux des enfants qui fréquentent des services de garde en installation. Une étude comparant l'intensité des activités physiques des enfants dans ces deux modes de garde permettrait de vérifier si des différences sont observées en fonction du mode de garde et permettraient de mieux comprendre le rôle du mode de garde en relation avec la dimension physique et motrice.

Outre ces trois variables, d'autres facteurs sont susceptibles d'expliquer le développement physique et moteur des enfants qui fréquentent les services de garde pendant la petite enfance. La prochaine section aborde certaines caractéristiques de l'éducatrice qui joueraient aussi un rôle particulier.

2.6. Les caractéristiques de l'éducatrice associées à l'activité physique et aux habiletés motrices des enfants en service de garde

Quelques études pointent le rôle de certaines caractéristiques personnelles de l'éducatrice telles que sa santé physique et ses croyances concernant l'activité physique comme influentes pour la pratique de l'activité physique en services de garde (Fees *et al.*, 2009; O'Connor et Temple, 2005; van Zandvoort *et al.*, 2010). Parmi celles-ci, Fees *et al.* (2009) rapportent que certaines RSG mentionnent la santé et la grossesse comme des contraintes à leur participation dans l'activité physique des enfants. Van Zandvoort *et al.* (2010) suggèrent aussi que l'intérêt et l'enthousiasme de l'éducatrice face à l'activité physique, ainsi que l'énergie dont elle dispose, importent également. Puis, O'Connor *et al.* (2005) suggèrent que les attitudes et capacités personnelles des RSG seraient aussi impliquées. Leurs répondants (directeurs) croient que les RSG n'accordent pas la priorité aux activités physiques. Ils considèrent qu'elles ne sont pas elles-mêmes suffisamment actives. Ils prétendent même que certaines découragent l'activité physique et sont rébarbatives à suivre de la formation dans ce domaine. Les éducatrices prétendent quant à elles que ce sont plutôt les croyances et les expériences individuelles antérieures qui conditionnent leur niveau d'activité physique actuel, celles étant déjà actives le demeurant et celles ne l'étant pas pouvant difficilement le devenir.

Pour leur part, Obeng *et al.* (2010) rapportent que certaines RSG interrogées sur les causes des faibles taux d'activités physiques dans leurs services de garde prétendent que cette responsabilité des activités incombe d'abord aux parents. Elles considèrent que leur rôle n'est pas de promouvoir ces pratiques auprès des enfants et que ce sont les parents qui doivent d'abord pratiquer des activités physiques avec leur progéniture. Quant aux parents, Benjamin *et al.* (2008) indiquent que ceux interrogés souhaiteraient plutôt que leurs enfants puissent expérimenter davantage d'activités physiques structurées et plus de temps de jeux extérieurs par jour au service de garde qu'ils fréquentent. Ces résultats, bien que rapportés par peu d'études jusqu'à présent, semblent refléter des croyances particulières concernant la valorisation de l'activité physique chez les éducatrices et les parent utilisateurs. Ils soulignent l'intérêt de leur offrir une formation spécialisée afin que tous comprennent leur rôle essentiel dans ce domaine auprès des enfants. En effet, les enfants passent en moyenne dix heures par jour en services de garde, et ce, plusieurs jours par semaine, le personnel éducateur en milieu familial et en installation est donc bien placé pour promouvoir ces activités à travers toutes les activités quotidiennes vécues au service de garde. Cependant, le rôle des parents à cet égard n'est pas non plus négligeable.

CONCLUSION

Que conclure de cette recension ?

Est-ce que les enfants qui fréquentent les services de garde sont favorisés sur le plan de la dimension physique et motrice ? Pour l'instant, il apparaît difficile de répondre par l'affirmative à cette question. En effet, les études recensées dans ce chapitre, bien que peu nombreuses, pointent toutes dans la même direction et suggèrent que les enfants ne bougent pas assez en services de garde afin d'atteindre un niveau d'activité physique bénéfique pour leur développement et leur santé (au moins 120 minutes par jour d'activité physique, NASPE, 2001). Toutefois, à l'instar de ce que nous avons évoqué au sujet des autres dimensions du développement, les écrits soulignent que cette expérience serait positive à certaines conditions.

D'abord, l'examen des écrits recensés permet d'observer que c'est d'abord la dimension physique qui est examinée et que les mesures réalisées portent davantage sur l'intensité de l'activité physique telle qu'elle est mesurée avec un actimètre (actigraphe). Les résultats suggèrent qu'un niveau de qualité globale élevé du service de garde est associé à des enfants qui bougent plus et qui sont plus actifs. Toutefois, très peu d'études recensées dans ce chapitre (13 %) ont examiné la relation entre la qualité globale et le développement physique et moteur.

Ensuite, on note que l'aménagement des lieux, l'installation de jeu permanent à l'intérieur et à l'extérieur et l'équipement de jeu portatif favorisent le mouvement ainsi qu'un niveau d'activité physique plus élevé chez les enfants en services de garde. De fait, cette variable, que nous avons définie comme la structuration des lieux, semble à ce jour la plus étudiée en relation avec le développement moteur et la pratique d'activités physiques d'intensité modérée à élevée en services de garde (79 % des études sur la qualité des processus).

Au plan de la structuration des activités, on constate que lorsque les enfants vont dehors régulièrement et plus longtemps et qu'ils initient des activités dans lesquelles ils sont actifs, l'intensité de leurs activités, leur nombre de pas et leurs scores de développement moteur sont supérieurs. Or le peu d'études ayant examiné la répartition de ces durées et fréquences d'activités physiques et motrices pratiquées en service de garde indiquent que les enfants passent encore trop de temps à faire des activités sédentaires (activités assises) par rapport à ce qui est recommandé (+ 60 min/consécutives) par les autorités de santé (Chief Medical Officers of England, 2011; Department of Health and Aging of Australian Government, 2009; National Association for Sport

and Physical Education, 2002; National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009). Cependant, très peu d'études ont, à ce jour, exploré ces variables, ce qui en limite la portée. D'autres études mesurant la durée, la fréquence et l'intensité de ces activités sont souhaitées afin de mieux comprendre comment elles interagissent avec le développement physique et moteur et, surtout, ce qui le favorise en contexte de service de garde.

On note aussi que certaines interventions des éducatrices en faveur de l'activité physique seraient associées à des taux d'activité d'intensité plus élevée chez les enfants. En outre, il semble que bouger avec les enfants les encouragerait à bouger davantage. On doit toutefois faire preuve de prudence, car seules deux des études consultées ont recensé ce type de relation.

Au regard de la qualité structurelle, les écrits concernant la formation et le perfectionnement du personnel éducateur des services de garde sont cohérents avec la littérature sur le sujet. Ils pointent vers la nécessité de mieux former ou informer les éducatrices et les RSG sur la dimension physique et motrice. Les contenus de ces formations devraient porter sur les moyens à prendre pour faire bouger les enfants et les rendre actifs. En particulier, on devrait les informer sur les caractéristiques des lieux, des activités et des interactions adultes-enfants qui favorisent la pratique d'activités physiques plus vigoureuses.

De surcroît, les résultats sur la qualité des processus et les dimensions qui la composent (lieux, activités, interactions) sont cohérents avec les écrits que nous avons évoqués dans la première section de ce chapitre concernant l'importance des expériences procurées par l'environnement physique et social pour soutenir le développement physique et moteur du jeune enfant. En particulier pendant cette période située entre la naissance et l'âge de 5 ans, lorsque les capacités motrices se développent de façon exponentielle, offrir des occasions fréquentes et régulières de bouger dans des environnements appropriés et sécuritaires est fondamental.

La durée de l'expérience de garde apparaît aussi liée à l'amélioration des habiletés de motricité fine et globale chez l'enfant. Bien que ces résultats soient cohérents avec ce qui a été observé dans les études qui portent sur les autres dimensions du développement (surtout les dimensions cognitive et langagière), on doit souligner que cette variable a été très peu mesurée jusqu'à présent (13% des études recensées dans ce chapitre). Compte tenu de son importance dans la littérature concernant les effets des services de garde sur le développement de l'enfant, d'autres études devraient la prendre en compte et intégrer ou contrôler le mode de garde et la qualité offerte, comme le suggèrent Zaslow *et al.* (2011), afin de mieux en mesurer les effets.

Les écrits ayant exploré la relation entre le mode de garde et la dimension physique et motrice sont par ailleurs inconsistants. En outre, on constate que les études recensées dans ce chapitre n'ont pas tenu compte des mêmes variables lorsqu'ils définissent le mode de garde, ce qui rend leur comparaison difficile. Ce constat est similaire à ce qui a été observé dans l'évolution des études sur les services de garde concernant les autres dimensions du développement, le mode de garde étant plus tardivement mis en relation avec le développement.

Les avenues de recherche sur les services de garde dans le domaine du développement physique et moteur

L'analyse des écrits du domaine nous amène à conclure que, malgré le nombre restreint de recherches sur la dimension physique et motrice chez les enfants d'âge préscolaire fréquentant les services de garde, les recherches sont assez nombreuses pour que l'on intervienne sur les éléments des services de garde reconnues pour favoriser davantage le développement physique et moteur des enfants qui les fréquentent. En s'inspirant des recherches existantes, la mise au point d'instruments précis pour mesurer l'environnement que peuvent offrir les services de garde serait une voie à explorer. Ce genre d'instrument permettrait d'aider les services de garde à mieux identifier quelles pratiques précises (lieux, équipement permanent et portatif, activités physiques et sédentaires, formation, interactions, politiques) à modifier pour progresser, et ce, afin d'influencer le plus positivement possible le développement physique et moteur des enfants. De tels instruments de mesure de l'environnement permettraient d'étudier si un écart existe entre ce que la littérature a identifié comme possibilités d'actions pour stimuler le développement physique et moteur et les pratiques instaurées dans les services de garde.

Par ailleurs, de récentes études rapportent qu'il est difficile d'estimer les niveaux d'intensité d'activité physique chez les enfants de 0 à 5 ans. En effet, selon Bornstein *et al.* (2011), chez l'enfant âgé de 0 à 5 ans, la façon dont les indices de MVPA sont calculés varie selon les protocoles et des études sont en cours pour arriver à un consensus et conduire à des recommandations à ce sujet. Ce constat est repris dans une étude comprenant 30 enfants de niveau préscolaire, âgés de 3 à 5 ans où Obeid *et al.* (2011) ont observé que les enfants sont en moyenne en activité physique 220 minutes par jour, dont 75 minutes en activité physique modérée à vigoureuse. Ces auteurs notent que l'évaluation du niveau d'intensité d'activité physique dépend de la méthodologie de

calcul utilisée et doit donc être considérée avec beaucoup de prudence. Une fois les normes établies, il serait intéressant de voir comment les services de garde y répondent actuellement selon leurs caractéristiques.

Par ailleurs, en raison des connaissances établies concernant l'importance des expériences procurées par la famille dans l'explication de la variance du développement de l'enfant (McCartney, 2006; Zaslow *et al.*, 2006), les prochaines études devraient aussi étudier la relation entre les caractéristiques de la famille et la pratique d'activités physiques expérimentées par l'enfant dans sa famille (p. ex., les parcs, le transport actif). De plus, on devrait aussi envisager de comparer la pratique d'activités physiques et motrices par les enfants au domicile et au service de garde afin de vérifier si les enfants sont avantagés ou non par cette expérience en contexte éducatif.

En somme, les données nous confirment qu'au cours des dix dernières années il est devenu évident que beaucoup d'enfants de moins de 5 ans ne participent pas à suffisamment d'activités physiques pour maintenir une bonne condition physique et développer une bonne performance motrice et que la sédentarité a un effet négatif sur le développement physique de l'enfant. De plus, les nouvelles connaissances soulignent le rôle important des services de garde sur le développement, la maturité scolaire et la santé des enfants, puisqu'ils sont des environnements de vie où les enfants devraient acquérir de saines habitudes de vie, notamment à l'égard de l'activité physique. Ainsi, la recherche devrait maintenant tenter d'identifier les meilleures façons d'accélérer la modification des environnements, des pratiques éducatives et des politiques pour que les services de garde québécois soient un milieu qui offre de façon équitable au plus grand nombre d'enfants possible de nombreuses occasions de bouger et de se développer par les expériences de mouvement.

Dans cette optique, nous recommandons que les résultats des recherches recensées dans ce chapitre soient communiqués aux praticiens et décideurs. Un moyen à prendre pour cela serait sans doute d'intégrer les conclusions de cette recension dans les écrits destinés aux futures éducatrices, de même qu'aux contenus des activités de perfectionnement s'adressant aux éducatrices en fonction. De plus, il serait opportun de réfléchir aux meilleurs moyens à prendre pour intégrer ces connaissances à la prochaine version du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (2007), qui constitue actuellement le principal outil de référence pour les services de garde régis au Québec. On pourrait y inclure qu'il est souhaitable que les enfants de 0 à 5 ans aient le plus d'occasions possible d'être en mouvement et que les éducatrices entretiennent et encouragent le plaisir que les enfants ont de bouger. Pour les plus grands (enfants de plus de 2 ans et demi), il est souhaitable de leur offrir des

moments où l'intensité doit être modérée ou vigoureuse, c'est-à-dire des activités dans lesquelles l'enfant est essoufflé, et qui amènent une augmentation du rythme cardiaque, comme lorsque l'enfant court, nage ou pédale (Shenouda, Gabel et Timmons, 2011). Cette recommandation est valable lorsque l'enfant est en santé et en forme. Le temps d'activité sédentaire, c'est-à-dire une accumulation excessive de temps où l'enfant est statique comme regarder la télévision pendant longtemps, doit être réduit le plus possible en dehors des heures de repas, de sieste, tout en tenant compte de l'âge des enfants et des activités éducatives planifiées. À ce sujet, une avenue de recherche serait de voir comment adapter les normes d'activité physique au cadre de vie des tout-petits (enfants de 0 à 2 ans et demi).

Par ailleurs, bien qu'au Canada diverses initiatives visant à élaborer des lignes directrices en matière d'activités physiques pour les premières années de vie soient en cours, il est nécessaire de s'assurer que les décideurs québécois soient sensibilisés au fait que les enfants de moins de 5 ans ne sont pas suffisamment actifs naturellement. Pour y parvenir, il faudra leur faire connaître minimalement le consensus qui se dégage des lignes directrices déjà adoptées et, ainsi, inviter les responsables à encourager les jeux au sol dans un environnement sécuritaire auprès des tout-petits qui ne marchent pas. De plus, pour ceux qui marchent, il faut organiser les routines de la journée pour que l'enfant soit le plus actif possible, par exemple prendre les escaliers pour se déplacer d'un local à un autre, instaurer des transitions dansées, etc., et être vigilants pour qu'ils ne soient pas sédentaires plus de 60 minutes à la fois.

En l'absence de telles lignes directrices, il n'est pas surprenant de constater que la loi et la réglementation sur les services de garde régis du Québec abordent très peu cette question et que très peu de moyens concrets y soient proposés. À titre d'exemple, on y recommande que les enfants jouent dehors tous les jours, lorsque la météo le permet, ce qui est une recommandation vague selon le NAP SACC. De plus, la durée d'écoute de la télévision n'est pas encadrée. Seule la règle suivante s'y retrouve: «Le prestataire de services de garde ne peut utiliser un téléviseur ou tout autre équipement audiovisuel que si leur utilisation est intégrée au programme éducatif» (Gouvernement du Québec, 2009). Pourtant, la Société canadienne de pédiatrie recommande depuis 2003 que les enfants de 2 à 5 ans passent tout au plus une ou deux heures par jour devant un écran (Société canadienne de pédiatrie, 2003), et, pour les moins de 2 ans, un communiqué récent de l'Académie américaine de pédiatrie (Council on Communications and Media, 2011) recommande de **ne jamais les exposer à la télévision.**

L'adoption de lignes directrices sur l'activité physique des enfants de 0 à 5 ans et l'identification de pratiques exemplaires en contexte éducatif pour optimiser les chances des enfants d'expérimenter des occasions de se développer par le mouvement et l'activité physique en milieu de garde nous paraissent indispensables si l'on souhaite assurer le développement neurologique, physique, psychologique et social de l'enfant. Dans ce contexte, les services de garde nous apparaissent un acteur essentiel pour accentuer la valorisation du jeu actif et de l'activité physique comme vecteur de santé et, surtout, de l'épanouissement psychomoteur de l'enfant. Il est primordial que les services de garde offrent à chaque enfant les conditions optimales pour son plein développement psychomoteur.

RÉFÉRENCES

- ABRAMOVITCH, R., CORTER, C. et LANDO, B. (1979). « Sibling interactions in the home », *Child Development*, 50(4), p. 997-1003.
- ADOLPH, K.E. (2002). « Learning to keep balance », dans R.V. Kail (dir.), *Advances in Child Development and Behavior*, Amsterdam: Elsevier Science, 30, p. 1-40.
- ADOLPH, K.E. et BERGER, S.E. (2006). « Motor development », dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology*, New York, John Wiley & Sons, p. 161-213.
- AL-NAQUIB, N. *et al.* (1999). « The standardization of the Denver developmental screening test on Arab children from the Middle East and North Africa », *Le Journal of Medical Libanais*, 47(2), p. 95-106.
- ALHASSAN, S., SIRARD, J.R. et ROBINSON, T.N. (2007). « The effects of increasing outdoor play time on physical activity in Latino preschool children », *International Journal of Pediatric Obesity: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 2(3), p. 153-158.
- AMMERMAN, A.S. *et al.* (2007). « An intervention to promote healthy weight: Nutrition and physical activity self-assessment for child care (NAP SACC) theory and design », *Preventing chronic disease*, 4(3), p. 1-12.
- ARNOLD, D.H. et DOCTOROFF, G.L. (2003). « The early education of socioeconomically disadvantaged children », *Annual Review of Psychology*, 54, p. 517-545.
- BALA, G., KRNETA, Z. et KATIĆ, R. (2010). « Effects of kindergarten period on school readiness and motor abilities », *Collegium Antropologicum*, 34(1), p. 61-67.
- BANDURA, A. (2003). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, DeBoeck.
- BARA, F., GENTAZ, E. et COLÉ, P. (2004). « Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants », *Enfance*, 4, p. 387-403.
- BARANOWSKI, T. *et al.* (1993). « Observations on physical activity in physical locations: Age, gender, ethnicity, and month effects », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(2), p. 127-133.

- BARROS, S. et AGUIAR, C. (2010). «Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers», *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), p. 527-535.
- BAX, M.M. et WHITMORE, K.K.Y.F. (1987). «The medical examination of children on entry to school. The results and use of neurodevelopmental assessment», *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29(1), p. 40-55.
- BAYLEY, N. (2006). *Bayley Scale of Infant and Toddler Development*, 3^e éd., San Antonio, Harcourt Assessment.
- BÉDARD, J. et GAGNÉ, C. (2007). *Identification des croyances saillantes des éducatrices en centre de la petite enfance à l'égard des jeux actifs chez les jeunes enfants. Essai présenté dans le cadre du Programme de maîtrise en santé communautaire*, Maître ès sciences (M. Sc.), Québec, Université Laval.
- BELSKY, J. et al. (2007). «Are there long-term effects of early child care?», *Child Development*, 78(2), p. 681-701.
- BENJAMIN, S.E. et al. (2008). «Improving nutrition and physical activity in child care: What parents recommend», *Journal of the American Dietetic Association*, 108(11), p. 1907-1911.
- BERGER, S.E., THEURING, C.F. et ADOLPH, K.E. (2007). «Social, cognitive, and environmental factors influence how infants learn to climb stairs», *Infant Behavior and Development*, 30, p. 36-49.
- BERNARDIS, P. et al. (2008). «Manual actions affect vocalizations of infants», *Experimental Brain Research*, 184(4), p. 599-603.
- BIERMAN, K.L. et al. (2008). «Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program», *Child Development*, 79(6), p. 1802-1817.
- BIGRAS, N. et CLEVELAND, G. (2011). «Quality in Quebec child care centres: What matters and how much?», Communication présentée au *E4kids Research Seminars*, Melbourne, Australie.
- BIGRAS, N., POMERLEAU, A. et MALCUIT, G. (2008). «Dimensions de l'environnement associées au développement de nourrissons qui fréquentent la garderie au cours de leur première année de vie», *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), p. 1-22.
- BIGRAS, N. et al. (2010). «A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services», *Child and Youth Care Forum*, 39(3), p. 129-150.
- BILODEAU, A. (2009). *Les déterminants de l'intention des parents de faire bouger leur enfant âgé de 3 à 5 ans*, Essai de maîtrise, Québec, Université Laval.
- BOIVIN, M. et al. (2005). «The genetic-environmental ethiology of parents' perceptions of self-assessed behaviours toward their five-months-old infants in a large twin and singleton sample», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), p. 612-630.
- BOLDEMANN, C. et al. (2006). «Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure», *Preventive Medicine*, 42(4), p. 301-308.
- BORNSTEIN, D.B. et al. (2011). «Accelerometer-derived physical activity levels of preschoolers: A meta-analysis», *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(6), p. 504-511.
- BOUCHARD, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- BOUFFARD, S.M. et JONES, S.M. (2011). « The whole child, the whole setting », dans T. Halle *et al.* (dir.), *Quality Measurement in Early Childhood Setting*, Washington, D.C., Brooks Publishing, p. 281-295.
- BOURGON, L. et LAVALLÉE, C. (2003a). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus. Protocole d'utilisation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- BOURGON, L. et LAVALLÉE, C. (2003b). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en milieu familial. Protocole d'utilisation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- BOURGON, L. et LAVALLÉE, C. (2003c). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en pouponnière. Protocole d'utilisation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- BOWER, J.K. *et al.* (2008). « The childcare environment and children's physical activity », *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), p. 23-29.
- BRADLEY, R.H. et CORWYN, R.F. (2002). « Socioeconomic status and child development », *Annual Review of Psychology*, 53, p. 371-399.
- BROOKS-GUNN, J. et DUNCAN, G.J. (1997). « The effects of poverty on children », *Future of Children*, 7(2), p. 55-70.
- BROWN, W.H. *et al.* (2006). « Assessing preschool children's physical activity: The observational system for recording physical activity in children-preschool version », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), p. 167-169.
- BROWN, W.H. *et al.* (2009). « Effects of Teacher-encouraged physical activity on preschool playgrounds », *Journal of Early Intervention*, 31(2), p. 126-145.
- BROWN, W.H. *et al.* (2009). « Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity », *Child Development*, 80(1), p. 45-58.
- BUDDE, H. *et al.* (2008). « Steroid hormones in the saliva of adolescents after different exercise intensities and their influence on working memory in school setting », *Psychoneuroendocrinology*, 35(3), p. 382-391.
- BURDETTE, H.L. et WHITAKER, R.C. (2005). « Resurrecting free play in young children: Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect », *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(1), p. 46-50.
- CADORET, G., BOUCHARD, C. et CANTIN, G. (2011). « La plasticité cérébrale liée à l'apprentissage au cours du développement. Quels enjeux pour la préparation à l'école », Communication orale présentée à l'ACFAS, Sherbrooke.
- CADORET, G. et FRÉCHETTE, N. (2008). « Je bouge. Le développement psychomoteur de 0 à 3 ans », dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- CAMP, B.W.B. *et al.* (1977). « Preschool developmental testing in prediction of school problems. Studies of 55 children in Denver », *Clinical Pediatrics*, 16(3), p. 257-263.
- CAMPBELL, F.A. *et al.* (2002). « Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project », *Applied Developmental Science*, 6(1), p. 42-57.
- CAMPBELL, S.K. (2006). « The child's development of functional movement », dans S.K. Campbell, D.W. Vander Linden et R.J. Palisano (dir.), *Physical Therapy for Children*, 3^e éd., St. Louis, Saunders Elsevier.
- CAMPOS, J.J. *et al.* (2000). « Travel broadens the mind », *Infancy*, 1(2), p. 149-219.

- CANIATO, R.N. *et al.* (2010). « Kindergarten attendance may reduce developmental impairments in children: Results from the Bavarian Pre-School Morbidity Survey », *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(6), p. 580-586.
- CARDON, G. *et al.* (2008). « The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess », *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(11), p. 1-6.
- CARDON, G.M. et BOURDEAUDHUIJ, D. (2008). « Are preschool children active enough? Objectively measured physical activity levels », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), p. 326-332.
- CASHMORE, A.W. et JONES, C. (2008). « Growing up active: A study into physical activity in long day care centers », *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), p. 179-192.
- CENTRES CANADIENS MULTISPORTS (2011a). *Why Active Play is so Important*, <<http://www.canadiansportforlife.ca/active-start/why-active-play-so-important>>, consulté le 27 octobre 2011.
- CENTRES CANADIENS MULTISPORTS (2011b). *Active Start. The Importance of Physical Activity in the First Six Years of Life. Developing Agility, Balance and Coordination*, <<http://canadiansportforlife.ca/sites/default/files/resources/activestart8.pdf>>, consulté le 27 octobre 2011.
- CHIEF MEDICAL OFFICERS OF ENGLAND, S., WALES et NORTHERN IRELAND (2011). *Start Active, Stay Active: A Report on Physical Activity from the Four Home Countries' Chief Medical*, <http://www.nutrinfo.com/archivos/ebooks/act_fca_uk.pdf>, consulté le 15 août 2011.
- CHOW, S.M., HENDERSON, S.E. et BARNETT, A.L. (2001). « The movement assessment battery for children: A comparison of 4-year-old to 6-year-old children from Hong Kong and the United States », *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, 55(1), p. 55-61.
- CHRISTAKIS, D.A. et GARRISON, M.M. (2009). « Preschool-aged children's television viewing in child care settings », *Pediatrics*, 124(6), p. 1627-1632.
- CINTAS, H.M. (1988). « Cross-cultural variation in infant motor development », *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 8(4), p. 1-20.
- CIRCIRELLI, V. (1975). « Effects of mother and older sibling on the problem-solving behavior of younger child », *Developmental Psychology*, 11(6), p. 749-756.
- CLARKE-STEWART, K.A. *et al.* (2002). « Do regulable features of child-care homes affect children's development? », *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), p. 52-86.
- CLIFFE, D.P. et JANSSEN, X. (2011). « Niveaux habituels d'activité physique chez les jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, <<http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Cliff-JanssenFRxp1.pdf>>, consulté le 15 avril 2011.
- COPELAND, K.A. *et al.* (2009). « Flip flops, dress clothes, and no coat: Clothing barriers to children's physical activity in child-care centers identified from a qualitative study », *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(74).
- COSCO, N.G., MOORE, R.C. et ISLAM, M.Z. (2010). « Behavior mapping: A method for linking preschool physical activity and outdoor design », *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), p. 513-519.

- COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA (2011). « Policy statement. Media use by children younger than 2 years », *Pediatric*, <<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/10/12/peds.2011-1753.full.pdf+html>>, consulté le 5 décembre 2011.
- CROUTER, S.E.S. *et al.* (2003). « Validity of 10 electronic pedometers for measuring steps, distance, and energy cost », *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), p. 1455-1460.
- DAVIS, B.E. *et al.* (1998). « Effects of sleep position on infant motor development », *Pediatrics*, 102(5), p. 1135-1140.
- DEPARTMENT OF HEALTH AND AGING OF AUSTRALIAN GOVERNMENT (2009). *Get Up and Grow - Healthy Eating and Physical Activity for Children and Childhood*, <<http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/phd-early-childhood-nutrition-resources>>, consulté le 24 août 2011.
- DOHERTY, G. *et al.* (2000). *You bet I care! Caring and Learning Environments: Quality in Regulated Family Child Care Across Canada*, Guelph, University of Guelph.
- DOWDA, M. *et al.* (2004). « Influences of preschool policies and practices on children's physical activity », *Journal of Community Health: The Publication for Health Promotion and Disease Prevention*, 29(3), p. 183-196.
- DOWDA, M. *et al.* (2009). « Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children », *Pediatrics*, 123(2), p. 261-266.
- DRILLIEN, C.M., THOMSON, A.J. et BURGOYNE, K. (1980). « Low birth weight children at early school age », *Developmental Medicine and Child Neurology*, 22(1), p. 26-47.
- DROUIN, C. *et al.* (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Gouvernement du Québec.
- DUNCIN, *et al.* (1998). « How much does childhood poverty affect the life chances of children? », *American Sociological Review*, 63(3), p. 406-423.
- FAGARD, J. et DAMHEN, R. (2004). « Cultural influences on the development of lateral preferences: A comparison between French and Tunisian children », *Laterality*, 9(1), p. 67-78.
- FALK, B. *et al.* (1997). « Birth weight and physical ability in 5- to 8- year old health children born prematurely », *Medicine and Sciences in Sports and Exercise*, 29(9), p. 1124-1130.
- FEES, B. *et al.* (2009). « Physical activity programming in family child care homes: Providers' perceptions of practices and barriers », *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), p. 268-273.
- FINN, K., JOHANNSEN, N. et SPECKER, B. (2002). « Factors associated with physical activity in preschool children », *Pediatrics*, 140(1), p. 81-85.
- FJORTOFT, I. (2001). « The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children », *Early Childhood Education Journal*, 29(2), p. 111-117.
- FRANKENBURG, W.K. *et al.* (1992). *Denver II Training Manual*, Denver, Denver Developmental Materials.
- FRIENDLY, M., DOHERTY, G. et BEACH, J. (2006). *Quality by Design: What Do We Know about Quality in Early Learning and Child Care, and What Do We Think? A Literature Review*, Toronto, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.

- GABBARD, C. et RODRIGUES, L. (2009). *Optimizing Early Brain and Motor Development Through Movement*, <http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=360>, consulté le 15 août 2011.
- GAGEN, L.M. et GETCHELL, N. (2006). « Using “constraints” to design developmentally appropriate movement activities for early childhood education », *Early Childhood Education Journal*, 34(3), p. 227-232.
- GALLAHUE, D.L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children*, Dubuque, Brown & Benchmark.
- GALLAHUE, D.L. et DONNELLY, F.C. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*, Champaign, Human Kinetics Publishers.
- GALLAHUE, D.L. et OZMUM, J.C. (1997). *Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults*, 4^e éd., Dubuque, William C. Brown Pub.
- GALLAHUE, D.L. et OZMUM, J.C. (2006). « Motor development in young children », dans B. Spodek et O.N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, New York, Macmillan.
- GEBER, M. (1958). « The psycho-motor development of African children in the first year, and the influence of maternal behavior », *Journal of Social Psychology*, 47(2), p. 185-195.
- GEBER, M. (1962). « Longitudinal study and psycho-motor development among Baganda children », dans G. Nielson (dir.), *Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology*, Oxford, Munksgaard, p. 50-60.
- GEBER, M. et DEAN, R. (1957a). « Gesell tests on African children », *Paediatrics*, 20(6), p. 1055-1065.
- GEBER, M. et DEAN, R. (1957b). « The state of development of newborn African children », *Lancet*, 1216-1219.
- GIAGAZOGLU, P.P. et al. (2005). « Standardization of the motor scales of the Griffiths Test II on children aged 3 to 6 years in Greece », *Child: Care, Health, and Development*, 31(3).
- GIAGAZOGLU, P.P. et al. (2008). « Effects of the characteristics of two different preschool-type setting on children's gross motor development », *European Psychomotricity Journal*, 1(2), p. 54-60.
- GOELMAN, H. et al. (2000). *Caring and Learning Environments: Quality in Child Care Centres across Canada. You Bet I Care!*, Guelph, University of Guelph.
- GOELMAN, H. et al. (2006). « Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers », *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), p. 280-295.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*, Québec, Publications du Québec, <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf>, consulté le 6 décembre 2011.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel du Québec, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/S_4_1_1/S4_1_1R2.HTM>, consulté le 6 décembre 2011.
- HADDERS-ALGRA, M. (2003). « Motricité spontanée normale et pathologique du nourrisson », *Enfance*, 55(1), p. 13-22.

- HANNON, J.C. et BROWN, B.B. (2008). «Increasing preschoolers' physical activity intensities: An activity-friendly preschool playground intervention», *Preventive Medicine*, 46(6), p. 532-536.
- HARMS, T. et CLIFFORD, R.M. (1998). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*, trad. M. Baillargeon et H. Larouche, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HARMS, T., CRYER, D. et CLIFFORD, R.M. (2009). *Échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et des tout-petits*, 2^e éd., trad. A. Pomerleau, N. Bigras, R. Séguin, G. Malcuit, J. Christa et M. Mousseau, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HARTMANN, D.P. et WOOD, D.D. (1990). «Observational methods», dans A.S. Bellack, M. Hersen et A.E. Kazdin (dir.), *International Handbook of Behavior Modification and Therapy*, New York, Plenum, p. 107-138
- HAUSEFATHER, A. *et al.* (1997). «Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(4), p. 441-448.
- HELBURN, S.W., MORRIS, J.R. et MODIGLIANI, K. (2002). «Family child care finances and their effect on quality and incentives», *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), p. 512-538.
- HENDERSON, S.E. et SUGDEN, D.A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children Manual*, Londres, The Psychological Corporation.
- HESSLER, K.L. (2009). «Physical activity behaviors of rural preschoolers», *Pediatric Nursing*, 35(4), p. 246-253.
- HIGGS, C. *et al.* (2008). *Au Canada, le sport c'est pour la vie - Savoir-faire physique*, Ottawa, Centres canadiens multisports.
- HOFF-GINSBURG, E. (1995). «Socioeconomic status and parenting», dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting. Vol. 2: Biology an Ecology of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 161-187.
- HUANG, K.-Y. *et al.* (2005). «Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic Mothers», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), p. 146-170.
- JAPEL, C. (2008). «Risques, vulnérabilité et adaptation. Les enfants à risque au Québec», *IRPP Choix*, 14(8), p. 1-46.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005). «La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde», *IRPP Choix*, 11(4), p. 1-46.
- JEUNES EN FORME CANADA (2010). *Les saines habitudes de vie débutent plus tôt qu'on le pense. Le bulletin 2010 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes*, <<http://www.activehealthykids.ca/ecms.ashx/Bulletin2010deJeunesenformeCanada-versiondétaillée.pdf>>, consulté le 6 décembre 2011.
- KAPLAN, H. et DOVE, H. (1987). «Infant development among the Ache of Eastern Paraguay», *Developmental Psychology*, 23(2), p. 190-198.
- KELLER, B.A. (2008). «State of the Art Reviews: Development of fitness in children. The influence of gender and physical activity», *American Journal of Lifestyle Medicine*, 2(1), p. 58-74.
- KELLER, H. *et al.* (1998). «Neuromotor ability in 5- to 7- year old children with very low or extremely low birthweight», *Developmental Medicine and Child Neurology*, 40(10), p. 661-666.

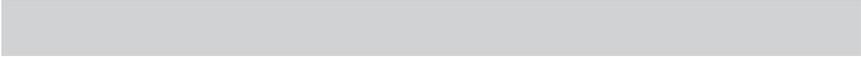
- KLEBANOV, P.K. *et al.* (1998). «The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life», *Child Development*, 69(5), p. 1420-1436.
- KROMBHOLZ, H.H.Y.J. (1997). «Physical performance in relation to age, sex, social class and sports activities in kindergarten and elementary school», *Perceptual and Motor Skills*, 84(3 Pt 2), p. 1168-1170.
- LAMB, M. (1978). «Interactions between eighteen-month-olds and their preschool-aged siblings», *Child Development*, 49(1), p. 51-59.
- LARSSON, J.O.J. *et al.* (1994). «Developmental screening at four years of age, Relation to home situation, perinatal stress, development and behaviour», *Acta Paediatrica*, 83(1), p. 46-53.
- LEACH, P. *et al.* (2008). «The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality», *Early Child Development and Care*, 178(2), p. 177-209.
- LEE, K. (2005). «Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty», *Social Service Review*, 79(1), p. 158-180.
- LEJARRAGA, H.H. *et al.* (2002). «Psychomotor development in Argentinean children aged 0-5 years», *Paediatric and Perinatal Epidemiology*, 16(1), p. 47-60.
- LI, X. *et ATKINS*, M.S. (2004). «Early childhood computer experience and cognitive and motor development», *Pediatrics*, 113(6), p. 1715-1722.
- LOGAN, S.W. *et al.* (2011). «Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children», *Child: Care, Health, and Development*, <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x/pdf>>, consulté le 6 décembre 2011.
- MALINA, R.M., BOUCHARD, C. *et BAR*, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*, Champaign, Human Kinetics.
- MANIOS, Y., KAFATOS, A. *et CODRINGTON*, C. (1999). «Gender differences in physical activity and physical fitness in young children in Crete», *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 39(1), p. 24-30.
- MARLOW, N., ROBERTS, B.L. *et COOKE*, R.W.I. (1989). «Motor skills in extremely low birthweight children at the age of 6 years», *Archives of Disease in Childhood*, 64(6), p. 839-847.
- MARR, D. *et al.* (2003). «Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms», *American Journal of Occupational Therapy September/October*, 57(5), p. 550-557.
- MARSHALL, N.L. *et al.* (2001). *The Cost and Quality of Full Day, Year-Round Early Care and Education in Massachusetts: Preschool Classrooms [with] Executive Summary*, Cambridge, Center for Research on Women.
- MARTLEW, M. (1992). «Pen grips: Their relationship to letter-word formation and literacy knowledge in children starting school», *Journal of Human Movement Studies*, 24, p. 165-185.
- MCCARTNEY, K. (2006). «The family-child-care mesosyste», dans A. Clarke-Stewart *et J. Dunn* (dir.), *Families Count: Effects on Child and Adolescent Development*, New York, Cambridge University Press.

- MCKENZIE, T.L.T. *et al.* (1992). «Anglo- and Mexican-American preschoolers at home and at recess: Activity patterns and environmental influences», *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(3), p. 173-180.
- MCWILLIAMS, C. *et al.* (2009). «Best-practice guidelines for physical activity at child care», *Pediatrics*, 124(6), p. 1650-1659.
- MELTZOFF, A.N. (2007). «Like me: A foundation for social cognition», *Developmental Science*, 10(1), p. 126-134.
- MOORE, R. (1997). «Moving», dans R. Moore et H. Wong (dir.), *Natural Learning: Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching*, Berkeley, MIG Communications, p. 88-99.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION (2002). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children Birth to Five Years*, Reston, NASPE.
- NATIONAL INSTITUTE FOR HEALTH AND CLINICAL EXCELLENCE (2009). *Promoting Physical Activity, Active Play and Sport for Pre-School and School-Age Children and Young People in Family, Pre-School, School and Community Settings* (Vol. 17), Londres, NICE Public Health Guidance.
- NELSON, K.R. (1991). «Longitudinal change in throwing performance: Gender differences», *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation*, 62(1), p. 105-108.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1996). «Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), p. 269-306.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000). «Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers», *Applied Developmental Sciences*, 4(3), p. 116-135.
- O'CONNOR, J.P. et TEMPLE, V. (2005). «Constraints and facilitators for physical activity in family day care», *Australian Journal of Early Childhood*, 30(4), p. 1-9.
- OBEID, J. *et al.* (2011). «Physical activity in Ontario preschoolers: prevalence and measurement issues», *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism = Physiologie appliquée, nutrition et métabolisme*, 36(2), p. 291-297.
- OBENG, C.S. (2010). «Physical activity lessons in preschools», *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), p. 50-59.
- PATE, R.R. *et al.* (2003). «Evaluation of a community-based intervention to promote physical activity in youth: Lessons from active winners», *American Journal of Health Promotion*, 17(3), p. 171-182.
- PATE, R.R. *et al.* (2004). «Physical activity among children attending preschools», *Pediatrics*, 114(5), p. 1258-1263.
- PATE, R.R. *et al.* (2008). «Directly observed physical activity levels in preschool children», *Journal of School Health*, 78(8), p. 438-444.
- PELLIGRINI, A.D. (2011). «The developmental function of locomotor play», dans A.D. Pelligrini (dir.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*, Oxford, Oxford Library of Psychology, p. 172-184.
- PETRAUSKIENE, A., DREGVAL, L. et PETKUTE, S. (2007). «Health behavior of families having preschool-age children», *Medicina*, 43(10), p. 816-823.

- PICA, R. (1997). « Beyond physical development: Why young children need to move », *Young Children*, 52(6), p. 4-11.
- PICA, R. (2006). « Physical fitness and the early childhood curriculum », *Young Children*, 61(3), p. 12-19.
- POHLMAN, R.L. et ISAACS, L.D. (1990). « The previously low birth weight infant: Fundamental motor skill outcomes in 5- to 9- year old », *Pediatric Exercise Sciences*, 2(3), p. 263-271.
- POWLS, A. et al. (1995). « Motor impairment in children 12 and 13 years old with birthweight less than 1250 g », *Archives of Disease in Childhood*, 73(2), p. 62-66.
- RARICK, G. (1982). « Descriptive research and process-oriented explanations of the motor development of children », dans J.A.S. Kelso et J.E. Clark (dir.), *The Development of Movement Control and Coordination*, New York, John Wiley & Sons, p. 275-291.
- REED, E.S. et BRIL, B. (1996). « The primacy of action in development », dans M.L. Latash et M.T. Turvey (dir.), *Dexterity and its Development*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 431-451.
- REILLY, J.J. (2010). « Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in child care », *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), p. 502-507.
- REZENDE, M.A., BETELI, V.C. et SANTOS, J.L.F. (2005). « Follow-up of the child's motor abilities in day-care centers and pre-schools », *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 13(5), p. 619-625.
- ROWLANDS, A.V., ESTON, R.G. et INGLEDEW, D.K. (1997). « Measurement of physical activity in children with particular reference to the use of heart rate and pedometry », *Sports Med.*, 24(4), p. 258-272.
- RUBIN, R.A., ROSENBLATT, C. et BALOW, B. (1973). « Psychological and Educational sequel of prematurity », *Pediatrics*, 53, p. 352-363.
- RULE, A.C. et STEWART, R.A. (2002). « Effects of practical life materials on kindergarten's fine motor skills », *Early Childhood Education Journal*, 30(1), p. 9-13.
- RUOPP, R. et al. (1979). *Children at the Center: Final Report of the National Day Care Study*, Cambridge, Abt Associates.
- SAAKSLAHTI, A.Y.N. (1999). « Is physical activity related to body size, fundamental motor skills, and CHD risk factors in early childhood », *Pediatric Exercise Science*, 11(4), p. 327-340.
- SCHNEIDER, P.L., CROUTER, S.E. et BASSETT, D.R. (2004). « Pedometer measures of free-living physical activity: Comparison of 13 models », *Medicine and Sciences in Sports and Exercise*, 36 (2), p. 331-335.
- SEEFELDT, V. et HAUBENSTRICKER, J. (1982). « Patterns, phases, or stages: An analytical model for the study of developmental movement », dans J.A.S. Kelso et J.E. Clark (dir.), *The Development of Movement Control and Coordination*, New York, John Wiley & Sons, p. 309-318.
- SHENOUDA, N., GABEL, L. et TIMMONS, B.W. (2011). *Child Health & Exercise Medicine Program*, Hamilton, McMaster University.
- SMALL, E. et al. (1998). « Muscle function of 11- to 17 years old children of extremely low birthweight », *Pediatrics Exercise Science*, 10(4), p. 327-336.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PÉDIATRIE (2003). « Les répercussions de l'usage des médias sur les enfants et les adolescents », *Paediatric Child Health*, 8(5), p. 311-317.

- STORLI, R. et HAGEN, T.L. (2010). «Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school», *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), p. 445-456.
- SUPER, C.M. (1976). «Environmental effects on motor development: The case of "African infant precocity"», *Developmental Medicine & Child Neurology*, 18(5), p. 561-567.
- TEMPLE, V.A. et O'CONNOR, J.P. (2005). *Healthy Opportunities for Preschoolers - HOP*, Vancouver, Vancouver Island Health Authority.
- TEMPLE, V.A. et al. (2009). «Physical activity of children in family child care», *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 34(4), p. 794-798.
- THELEN, E. et SMITH, L.B. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*, Londres, Bradford Book.
- TIMMONS, B.W., NAYLOR, P.-J. et PFEIFFER, K.A. (2007). «L'activité physique des enfants d'âge préscolaire - somme et méthode?», *Applied Physiology Nutrition Metabolism*, 32(S2), p. 136-149.
- TROST, S.G. et al. (2003). «Physical activity in overweight and nonoverweight preschool children», *International Journal of Obesity*, 27(7), p. 834-839.
- TROST, S.G. et al. (2009). «Nutrition and physical activity policies and practices in family child care homes», *American Journal of Preventive Medicine*, 37(6), p. 537-540.
- TROST, S.G., ROSENKRANZ, R. et DZEWALTOWSKI, D. (2008). «Physical activity levels among children attending after-school programs», *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(4), p. 622-629.
- TROST, S.G., WARD, D.S. et SENSO, M.M. (2010). «Effects of child care policy and environment on physical activity», *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), p. 520-525.
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (1996). *Physical Activity and Health: A Report from the Surgeon General*, Atlanta, Center for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (2005). *Head Start Impact Study: First year Findings (Head Start Research)*, Washington, D.C., Administration for Children and Families.
- ULRICH, D.A. (1985). *Test of Gross Motor Development*, Austin, Pro-ED.
- ULRICH, D.A. (2000). *Test of Gross Motor Development*, 2^e éd., Austin, Pro-ED.
- VALENTINI, N. et RUDISILL, M.E. (2004). «Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: Two studies of developmentally delayed kindergarten children», *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(3), p. 216-234.
- VAN BELJSTERVELDT, T.C.E.M., HUDZIAK, J.J. et BOOMSMA, D.I. (2005). «Short- and long-term effects of child care on problem behaviors in a dutch sample of twins», *Twin Research and Human Genetics*, 8(3), p. 250-258.
- VAN ZANDVOORT, M. et al. (2010). «Physical activity at daycare: Issues, challenges and perspectives», *Early Years*, 30(2), p. 175-188.
- VANDELL, D.L. (2004). «Early child care: The known and the unknown», *Journal of Developmental Psychology*, 50(3), p. 387-414.
- VENETSANOY, F. et KAMBAS, A. (2010). «Environmental factors affecting preschoolers' motor development», *Early Childhood Education Journal*, 37(4), p. 319-327.

- VICTORA, M.D., VICTORA, C.G. et BARROS, F.C. (1990). «Cross-cultural differences in developmental rates: A comparison between British and Brazilian children», *Child: Care, Health, and Development*, 16(3), p. 151-164.
- VIHOLAINEN, H. *et al.* (2006). «Early motor development and later language and reading skills in children at risk of familial dyslexia», *Developmental Medicine & Child Neurology* 48(5), p. 367-373.
- VINCENT, S.D. et SIDMAN, C.Y. (2003). «Determining measurement error in digital pedometers», *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(1), p. 19-24.
- VOITRUBA-DRZAL, E., COLEY, R.L. et CHASE-LANSDALE, P.L. (2004). «Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects», *Child Development*, 75(1), p. 296-312.
- WADE, M.G. (1991). «Gender differences in throwing: Evolutionary evidence of more monkey business? A reaction to Thomas and Marzke», dans R.W. Christina et H.M. Eckert (dir.), *Enhancing Human Performance in Sport: New Concepts and Developments*, Champaign, Human Kinetics Publishers.
- WERNER, E.E. (1972). «Infants around the world: Cross-cultural studies of the psychomotor development from birth to two years», *Journal of Cross Cultural Psychology*, 3(2), p. 111-134.
- WINSLER, A. *et al.* (2008). «School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs», *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), p. 314-329.
- WOLFENDEN, L. *et al.* (2011). «Physical activity policies and practices of childcare centres in Australia», *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47(3), p. 73-76.
- WOODARD, R.J. et YUN, J. (2001). «The performance of fundamental gross motor skills by children enrolled in Head Start», *Early Child Development and Care*, 169(1), p. 57-67.
- ZASLOW, M. *et al.* (2006). «Child outcome measures in the study of child care quality», *Evaluation Review*, 30(5), p. 577-610.
- ZASLOW, M. *et al.* (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Setting*, Washington, D.C., Brooks Publishing.



Conclusion

Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde? Constats et recommandations

Nathalie Bigras et Lise Lemay

Département de didactique, Université du Québec à Montréal

Cet ouvrage a permis de dresser un portrait de l'état actuel des connaissances sur le développement des enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs (SGÉ) pendant la petite enfance. Pour ce faire, des recherches traitant de l'effet de l'éducation à la petite enfance sur les cinq dimensions du développement des enfants entre 0 et 5 ans (ou certaines composantes développementales d'intérêt), soit les dimensions cognitive, langagière, affective (l'attachement), socioémotionnelle (les difficultés comportementales) et motrice, menées à travers le monde au cours de la dernière décennie ont été examinées. Outre la famille, comme l'ont souligné tous les chapitres de ce collectif, le SGÉ fréquenté au cours de la petite enfance apparaît comme le second environnement de vie qui influence le développement du jeune enfant, d'où la pertinence de ce volume.

L'ensemble des données colligées est cohérent et confirme que les SGÉ soutiennent le développement de l'enfant pendant la petite enfance. Les études recensées dans ce volume réaffirment aussi que ces bénéfices sont associés à la présence de conditions particulières et que certains enfants semblent plus avantagés par la fréquentation de ce contexte éducatif au cours de cette période développementale. En effet, la qualité du SGÉ fréquenté apparaît le plus fortement associée à des résultats positifs pour la majorité des dimensions étudiées (cognitive, langagière, socioémotionnelle et motrice). Ceux qui bénéficient le plus de cette expérience éducative de qualité pendant la petite enfance sont les enfants vulnérables, les filles et les enfants au tempérament difficile. La prochaine section présente un sommaire de ces conclusions pour chacune des dimensions et leurs composantes abordées dans ce livre. Par la suite, nous soulignerons la portée de ces résultats pour le domaine de la recherche ainsi que leurs conséquences pour l'ensemble des acteurs touchés par l'éducation à la petite enfance.

1. UNE SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

D'abord, dans leur chapitre traitant de la dimension **cognitive** (**chapitre 1**), Bigras, Lemire et Tremblay concluent que les scores de développement cognitif des enfants qui fréquentent les SGÉ seraient supérieurs à ceux qui ne les fréquentent pas et que la taille de l'effet liée à cette expérience de garde serait plus importante lorsque la *qualité* du service est élevée et que *l'intensité* (*durée, intensité et âge d'entrée*) de l'expérience de garde est importante. Cette combinaison de l'intensité et de la qualité éducative du service serait plus déterminante pour les *enfants issus de milieux défavorisés*. Cela signifie que les enfants les plus vulnérables sont avantagés par cette expérience, c'est-à-dire ceux qui

proviennent de familles dont les revenus et le niveau de scolarité sont faibles et dont l'environnement familial ne procure pas un niveau de stimulation cognitive suffisant, mais qui fréquentent des services de qualité élevée pendant plusieurs années, possiblement dès leur plus jeune âge (autour de 10 à 12 mois). En d'autres mots, la fréquentation d'un SGÉ de qualité élevée pendant plusieurs années semble favoriser l'égalité des chances lors de l'entrée à l'école de ces enfants, du moins au point de vue cognitif. Ce constat mène à la proposition fondamentale de ce chapitre, soit de s'assurer que les SGÉ atteignent des niveaux de qualité élevés, qui semblent essentiels pour le développement cognitif des enfants les plus vulnérables.

Dans la même optique, au **chapitre 2**, qui porte sur la dimension **langagière**, Blain-Brière, Bouchard, Éryasa et Boucher concluent, elles aussi, que les SGÉ de qualité peuvent réellement influencer le développement langagier des enfants. Elles y précisent que les éléments constituant la qualité d'un SGÉ sont les caractéristiques les plus importantes à considérer. Les *milieux de garde structurés*, soit les SGÉ régis comme les CPE et les SGÉ en milieu familial, sont les endroits les plus souvent cités comme offrant des services de meilleure qualité favorisant le langage. Comme pour la dimension cognitive, elles notent également que les effets des SGÉ sont magnifiés par la *quantité* d'expositions langagières. Ce constat signifie que plus les enfants entendent parler et ont l'occasion de parler lorsqu'ils fréquentent un SGÉ de qualité élevée depuis leur plus jeune âge, plus leurs scores de développement langagier sont élevés. Les auteurs relèvent aussi les conditions essentielles à ces gains. Sur le plan de la *qualité des processus*, ce sont surtout les pratiques mises en place par l'éducatrice de l'enfant, la qualité de la relation qu'elle entretient avec les enfants et les activités de lecture réalisées avec eux qui présentent un lien positif avec des scores de langage plus élevés. Sur le plan de la *qualité structurelle*, ce sont le rapport éducatrice-enfants et la formation de l'éducatrice qui se révèlent associés à un meilleur développement du langage chez l'enfant. Ainsi, si l'on souhaite accroître la qualité des SGÉ offerte aux enfants, diminuer le nombre d'enfants sous la responsabilité d'un même adulte et augmenter la formation des éducatrices, particulièrement au plan des meilleures pratiques qui soutiennent le langage, seraient des politiques à privilégier pour une société qui se préoccupe du développement du langage des enfants. Les SGÉ de qualité peuvent donc réellement influencer le développement langagier des enfants.

Par la suite, le **chapitre 3** porte sur la dimension affective, en particulier l'**attachement** des enfants à leur mère parmi ceux qui fréquentent les SGÉ, mais aussi sur les moyens à prendre pour soutenir le développement d'une relation significative de l'enfant avec

son éducatrice. Tardif conclut que c'est en grande partie la sensibilité maternelle qui prédit la sécurité de la relation *d'attachement que l'enfant établit avec sa mère*, et ce, lorsqu'il est âgé de moins de 3 ans et qu'il fréquente un SGÉ. Elle ajoute que fréquenter un milieu de garde de moins bonne qualité ou y passer plusieurs heures par semaine est un facteur de risque pour l'attachement de l'enfant uniquement lorsque la mère est évaluée comme étant peu sensible aux besoins de son enfant. Cela signifie que l'on doit d'abord viser à soutenir les mères dont le niveau de sensibilité est faible afin que le type d'attachement de leur enfant se modifie.

Par ailleurs, un autre aspect important de ce chapitre pour les SGÉ est que l'enfant établit bel et bien un lien significatif avec son éducatrice, ce qui serait surtout remarqué auprès des filles et des enfants qui intègrent leur SGÉ éducatif vers l'âge d'un an. Toutefois, tout comme les autres chapitres l'ont souligné, l'établissement de ce lien est favorisé si l'expérience de garde présente certaines conditions telles des pratiques de transitions appropriées entre la famille et le SGÉ (ce que les études appellent « la continuité des soins »), la stabilité de l'expérience de garde (les enfants fréquentant le même milieu depuis longtemps sont plus susceptibles de manifester des comportements de l'ordre de l'attachement sécurisé envers leur éducatrice) ainsi que la fréquentation d'un SGÉ en milieu familial plutôt qu'en installation. Ce dernier constat apparaissant logique compte tenu du fait que les enfants en SGÉ en milieu familial passent généralement plus de temps avec la même éducatrice, et ce, pendant plusieurs années.

Enfin, sur le plan des caractéristiques du milieu de garde qui favorisent la qualité du lien significatif qui s'établit entre l'enfant et son éducatrice, Tardif indique que, comme pour la relation qui se développe entre l'enfant et sa mère, c'est la *sensibilité de l'éducatrice* à l'égard de l'enfant qui semble le plus déterminant dans l'établissement d'une relation significative que l'on peut associer à un attachement de type sécurisé entre l'éducatrice et l'enfant. Les principales conditions permettant de favoriser cette sensibilité de l'éducatrice à l'égard de l'enfant étant dans un premier temps un rapport de 1 adulte pour 3 enfants, un nombre restreint d'enfants dans le groupe, de même qu'une stabilité du personnel éducateur, c'est-à-dire s'assurer que l'enfant soit en présence de la même éducatrice le plus souvent possible. Ces trois derniers éléments permettraient à l'éducatrice de mieux connaître chacun des enfants et d'établir avec chacun d'eux des relations individualisées puisque, comme l'a précisé Tardif dans la partie théorique de son chapitre, la relation d'attachement se développe uniquement dans une relation dyadique.

Au plan de la dimension **socioémotionnelle**, sujet du **chapitre 4**, et plus particulièrement des difficultés comportementales de l'enfant en SGÉ, Lemay et Coutu concluent eux aussi que la fréquentation d'un SGÉ d'un niveau de *qualité des processus* élevé est associée à l'acquisition de comportements socialement adéquats chez les enfants ayant un tempérament difficile, de même que chez ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés. Par conséquent, ils soulignent le rôle central des éducatrices tant au chapitre de la prévention et de l'identification que de l'application des mesures d'aide et d'encadrement spécialement conçues pour soutenir les enfants en difficulté qui fréquentent les SGÉ. Ils soulèvent aussi l'importance de mieux soutenir les éducatrices dans leurs pratiques au quotidien et dans la gestion des situations problématiques pour favoriser le développement global et harmonieux de ces enfants. Pour ce faire, ils exposent en détail les caractéristiques des environnements de garde d'un niveau de qualité des processus élevé. En particulier, leur recension identifie les éléments de la *qualité structurelle* qui permettent de mieux soutenir les éducatrices dans leur travail quotidien auprès des enfants. Ainsi, pour favoriser indirectement l'adaptation des enfants, leur recension a permis d'identifier que des groupes de plus petite taille, la prise en charge des enfants par deux éducatrices et un plus grand nombre d'éducatrices ayant une formation spécialisée en éducation à la petite enfance sont parmi les facteurs à considérer pour hausser la qualité des interventions des éducatrices avec les enfants qui présentent des difficultés d'adaptation en SGÉ. À cela devrait s'ajouter l'offre régulière d'activités de perfectionnement professionnel (formation continue) visant la transformation des attitudes des éducatrices face aux difficultés comportementales plutôt que l'acquisition unique de connaissances sur le sujet. Ces programmes de perfectionnement devraient aussi être soutenus par des stratégies d'accompagnement durable et une bonification des conditions de travail du personnel éducateur qui travaille avec ces enfants.

Enfin, le **chapitre 5** de Bigras, Lemay, Cadoret et Jacques fait état d'études moins nombreuses et plus récentes sur la relation entre la fréquentation des SGÉ et la **dimension physique et motrice** pendant la petite enfance. Leur premier constat, par ailleurs assez préoccupant, concerne le fait qu'actuellement *les enfants âgés de 0 à 5 ans ne sont pas suffisamment actifs* pour se développer harmonieusement au plan physique et moteur. En particulier, elles notent que les enfants passent encore trop de temps à faire des activités sédentaires (activités en position assise telles que l'écoute de la télévision), et ce, même en SGÉ. Toutefois, elles rapportent qu'un *niveau de qualité globale élevé* est associé à des enfants qui bougent plus et qui se développent mieux, quoique les études soient encore partielles à ce sujet (deux études recensées uniquement).

Fait à noter, c'est au niveau de la qualité de la structuration des lieux que l'on retrouve le plus grand nombre d'études (79 %) recensées dans leur chapitre qui soulignent l'importance d'intervenir sur l'aménagement des lieux et sur l'offre de matériel approprié pour faire bouger les enfants. Cependant, et bien que les écrits soient généralement unanimes quant au rôle fondamental que joue l'éducatrice dans la qualité des processus, les études concernant leurs interventions en faveur de la motricité sont très peu documentées. Les deux seules études recensées sont toutefois cohérentes avec les connaissances générales sur la composante motrice, soit que les adultes bougeant avec les enfants encouragent ces derniers à bouger davantage. Bien que ce dernier constat apparaisse évident à l'observateur avisé, il semble malheureusement que bouger avec les enfants ne soit pas spontané chez les éducatrices et les responsables de SGÉ en milieu familial, et qu'au contraire certaines d'entre elles ne connaissent pas les divers moyens à prendre pour les rendre actifs au quotidien. Ces moyens concernent en fait l'application de leur programme éducatif tant au niveau des lieux, des activités que des interactions. Pour pallier ces lacunes, les chercheurs s'entendent sur la nécessité de mieux former ou informer les éducatrices et les responsables de SGÉ en milieu familial sur la dimension physique et motrice. En dernier lieu, bien que les études ayant examiné la *durée de l'expérience de garde* en lien avec la composante motrice soient encore à ce jour très peu présentes, celles qui en font état semblent indiquer que l'on observe des gains dans les habiletés de motricité fine et globale chez les enfants qui fréquentent des services éducatifs depuis plus longtemps. En résumé, ce chapitre pointe fortement vers la nécessité de mener davantage d'études pour mieux comprendre ces relations.

2. UN CONSTAT POUR EN ARRIVER À CES RÉSULTATS : L'IMPORTANCE DE LA QUALITÉ

Ce livre tentait de répondre à la question suivante : Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter les SGÉ pendant la petite enfance ? L'analyse des études recensées concernant toutes les dimensions du développement suggère de manière constante que des effets positifs sont associés à la fréquentation des SGÉ, mais à certaines conditions. Ces effets positifs dépendent de plusieurs facteurs, dont un en particulier, qui revient avec régularité. Il s'agit du niveau de qualité des services éducatifs offerts. À titre d'exemple, au chapitre 1, Bigras et ses collaboratrices mentionnent « l'importance de la qualité du SGÉ pour favoriser le développement cognitif de l'enfant ». Au chapitre 2, Blain-Brière et ses collaboratrices soulignent que « la fréquentation d'un SGÉ de haute qualité demeure

un moyen efficace de promouvoir les habiletés langagières et ainsi, de favoriser une intégration positive dans la vie sociale et scolaire des enfants». Pour sa part, au chapitre 3, Tardif indique qu'«on ne peut négliger l'importance de la qualité des soins sur les effets de la fréquentation [d'un SGÉ]». Lemay et Coutu rapportent aussi au chapitre 4 «le rôle particulièrement déterminant de la qualité du SGÉ pour soutenir les enfants en difficultés comportementales», ainsi que «l'importance de la qualité de la relation entre l'éducatrice et les enfants, puisque celle-ci influence directement l'adaptation du jeune enfant». Enfin, Bigras et ses collaboratrices, au chapitre 5, relèvent «qu'un niveau de qualité globale élevé du SGÉ est associé à des enfants qui bougent plus et qui sont plus actifs».

Parmi les constats concernant la qualité des processus des SGÉ, certains semblent plus importants pour favoriser le développement des enfants. D'abord, un niveau supérieur de **qualité de l'environnement physique** serait particulièrement influent pour les dimensions cognitive, langagière, socioémotionnelle et motrice. En fait, l'aménagement des lieux en fonction des besoins et intérêts des enfants préviendrait le désintérêt et la fatigue possiblement marqués par les débordements comportementaux, susciterait l'exploration active de l'environnement et la manipulation de matériel écrit. Des lieux et du matériel bien planifiés permettraient au personnel éducateur d'adopter des pratiques optimales pour soutenir le développement des enfants dans ses interactions avec eux. La **qualité de la structuration des activités** importerait aussi pour ces mêmes dimensions. Les routines et transitions bien planifiées favorisent la manifestation de comportements appropriés, ainsi que certaines composantes cognitives (planification, etc.). Les activités équilibrées, qui s'assurent d'inclure des moments où l'enfant peut extérioriser son énergie (activités favorisant généralement la motricité) et d'autres où il peut récupérer (activités incluant les moments de lecture partagée), seraient aussi particulièrement favorables aux composantes cognitive, langagière, socioémotionnelle et motrice. Ensuite, la **qualité des interactions** qui s'établissent entre l'éducatrice et l'enfant serait un véhicule essentiel aux développements cognitif, langagier et socioémotionnel et pour l'établissement d'une relation significative (d'attachement) entre l'éducatrice et l'enfant qui est associée à la manifestation de comportements plus appropriés et à l'exploration active de l'enfant. Précisons par ailleurs que ces pratiques spécifiques de la qualité des processus sont à ce jour encore peu explorées empiriquement en lien avec le développement.

Des niveaux élevés de ces pratiques de qualité seraient plus souvent observés dans les SGÉ de **type** installation que dans les SGÉ en milieu familial (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004; Japel, Tremblay et Côté,

2005; Li-Grining et Coley, 2006). En fait, comme rapporté dans quelques chapitres, le type de SGÉ fréquenté aurait donc une influence sur le développement de l'enfant par le biais de la qualité de l'expérience de garde qui lui est quotidiennement offerte. En outre, particulièrement au Québec, la qualité de la structuration des activités de même que la qualité des interactions avec les enfants seraient plus faibles en milieu familial (Bigras *et al.*, 2010). Néanmoins, il importe de mentionner que des niveaux de qualité passable et insatisfaisant sont notés en ce qui concerne les pratiques d'observation, de planification et de valorisation du jeu dans les deux types de SGÉ (Bigras *et al.*, 2010).

Enfin, la **quantité** d'expositions à ces conditions semble influencer les résultats obtenus. En effet, ce serait le cumul de temps passé par les enfants dans des SGÉ qui présentent ces caractéristiques de qualité élevée qui serait surtout associé au développement de l'enfant. Toutefois, il en ressort que pour arriver à ces niveaux plus élevés de la qualité des processus, il importe de la soutenir par d'autres moyens que les écrits désignent par l'expression « qualité structurelle ».

3. LA QUALITÉ STRUCTURELLE POUR SOUTENIR INDIRECTEMENT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Ces pratiques éducatives de qualité élevée favorables au développement des enfants seraient plus faciles à adopter par le personnel éducateur dans des SGÉ où, encore une fois, on retrouve certaines conditions particulières. Pour y arriver, les écrits du domaine recensés dans ce volume pointent généralement cinq variables de la qualité structurelle à prioriser et qui sont associées à un niveau plus élevé de la qualité de processus. Il s'agit de la formation et du perfectionnement du personnel éducateur, du rapport adulte-enfants et de la taille des groupes, des conditions de travail offertes au personnel éducateur et des normes (loi et réglementation) adoptées par certains groupes, communautés ou nations.

Ainsi, toutes les dimensions du développement pointent dans le sens d'un **rapport adulte-enfants** plus faible et d'une **taille du groupe** plus restreinte pour permettre à l'éducatrice d'établir des relations personnalisées avec les enfants et ainsi leur procurer des stimulations appropriées à leurs besoins en constante évolution pendant la petite enfance. En outre, un rapport adulte-enfants plus faible permet l'observation et la planification des lieux, des activités, et des interventions qui favorisent la création d'une relation significative (attachement) et préviennent l'apparition de difficultés comportementales chez les

enfants. La présence d'un moins grand nombre d'enfants dans le groupe sous la responsabilité d'une seule éducatrice permet aussi de planifier et de mettre en place plus régulièrement dans la journée des occasions d'échange ou d'étayage avec chacun des enfants, ce qui soutient leurs acquis cognitifs et langagiers, tout en permettant aux éducatrices de dégager du temps pour participer aux activités motrices avec ces derniers, les incitant ainsi à demeurer plus actifs.

Aussi, la **formation initiale** et le **perfectionnement** du personnel éducateur apparaissent fondamentaux pour toutes les dimensions développementales abordées. En effet, les études pointent toutes vers les avantages d'une formation spécialisée dont les contenus et objectifs permettent au personnel de mieux comprendre le fonctionnement de toutes les composantes du développement de l'enfant, ainsi que les moyens à prendre pour les favoriser dans le cadre de l'éducation à la petite enfance. À ce sujet, les études semblent suggérer que le personnel éducateur bénéficierait de formations plus spécialisées sur chacune des composantes du développement de l'enfant telles que nous les avons abordées dans ce livre. En particulier, les éducatrices semblent peu formées sur certaines fonctions cognitives précises, en particulier les fonctions exécutives. Elles recevraient peu de formation sur les pratiques particulières qui stimulent davantage le langage expressif. Elles seraient peu conscientes de la portée de leurs interventions et attitudes au regard de l'émergence d'une relation significative (attachement) avec les enfants. Elles semblent moins averties des pratiques et aménagements qui préviennent les difficultés comportementales et rapporteraient ne pas se sentir suffisamment outillées pour intervenir avec les enfants qui manifestent des comportements internalisés et externalisés. Et, enfin, elles connaîtraient peu ou pas du tout les normes et les pratiques qui encouragent les enfants à demeurer actifs physiquement. Le constat se dégageant de l'ensemble de ces résultats suggère une évolution vers des préoccupations d'ordre didactique sur le plan de la formation initiale des éducatrices. En effet, cela laisse à penser que l'ensemble ou encore certaines voies d'entrée dans la profession n'offrent peut-être pas suffisamment de contenu précis pour assurer les connaissances de base et les attitudes dont les éducatrices ont besoin au quotidien pour soutenir ces dimensions particulières du développement de l'enfant. À ce sujet, les politiques sociales récentes font que, désormais, on ne demande plus seulement au personnel éducateur de prendre soin des enfants et d'assurer leur sécurité. On requiert aussi maintenant qu'il stimule le développement des plus petits afin de prévenir l'apparition de difficultés subséquentes dans une optique d'égalité des chances. Être éducatrice en SGÉ ou responsable de SGÉ en milieu familial n'est donc pas une profession instinctive dont les pratiques relèvent uniquement des croyances maternelles, puisque le personnel éducateur doit maî-

triser du contenu sur le développement de l'enfant et le programme éducatif, accompagner l'apprentissage des enfants à l'aide de stratégies diverses, être outillé pour dépister des difficultés développementales et tenter d'y remédier, en adaptant ses interventions à chacun, intégrer des enfants ayant des besoins spéciaux, etc. (Jalongo *et al.*, 2004). Compte tenu des exigences de formation, la société québécoise doit donner les moyens au personnel d'accomplir son rôle. Certains pays qui ont fait ce choix offrent la formation initiale dans les établissements universitaires, dont certains ont même des départements consacrés à la didactique de l'éducation à la petite enfance, ce qui suggère un contenu suffisamment élaboré et important pour que de la recherche et de l'enseignement lui soient dédiés (Husa et Kinos, 2005).

On note aussi que les **conditions de travail** du personnel éducateur importeraient pour assurer la qualité de son travail auprès des enfants. À ce sujet, une de ces variables souvent pointées par la recherche concerne la rémunération du personnel éducateur qui serait indirectement liée à la qualité des processus en permettant l'embauche d'éducatrices mieux formées, plus âgées et plus expérimentées (Drouin *et al.*, 2004; Goelman *et al.*, 2006). Également, d'autres conditions examinées dans les écrits apparaissent influencer leur travail. Par exemple, un environnement de travail plus positif notamment marqué par le leadership du gestionnaire (Perlman, Kankesan et Zhang, 2010), des possibilités de croissances professionnelles, une collaboration entre collègues, un réseautage formel ou informel possible et l'accès à des ressources de soutien (Dennis, 2009), seraient autant de mesures favorisant un niveau de qualité élevé des pratiques des éducatrices et des responsables de SGÉ en milieu familial auprès des enfants. Les éducatrices dont la formation initiale est de moins haut niveau seraient celles qui bénéficieraient plus particulièrement d'un tel environnement de travail positif (Dennis, 2009).

Enfin, des **normes et politiques** clairement énoncées et accessibles faciliteraient le travail du personnel éducateur en les informant des pratiques favorables pour le développement devant être adoptées dans leurs milieux de travail. Il semble notamment que ce ne soit pas encore le cas en ce qui concerne la composante physique et motrice du développement.

En résumé, il apparaît donc que la professionnalisation de ce métier passe à la fois par une augmentation des exigences de formation, un enrichissement du contenu didactique et une bonification des conditions de travail. Toutefois, ce n'est pas tout que les éducatrices disposent de connaissances pour soutenir le développement des enfants, connaissances notamment reconnues par une rétribution conséquente.

Il faut aussi leur donner les moyens de les appliquer, et c'est là où le rapport éducatrice-enfants, la taille du groupe et les normes sont fondamentales.

4. DES RECOMMANDATIONS POUR L'AVENIR: VERS UN MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE DE LA QUALITÉ

La présente recension des écrits laisse présager des pistes fertiles de recherches et d'intervention pour les années à venir. Cependant, afin que les recherches futures tiennent compte de la complexité des sources d'influences des SGÉ sur la qualité des processus et le développement de l'enfant et afin que les milieux de pratique cernent les éléments à cibler en priorité pour rehausser la qualité des processus et favoriser le développement des enfants, il importe de situer la qualité et le développement de l'enfant à l'intérieur d'un modèle dynamique prenant en compte la complexité des interactions entre diverses variables susceptibles de les influencer. En effet, les chapitres de ce livre ont bien fait ressortir que les relations entre les variables du SGÉ et le développement de l'enfant ne sont pas toujours directes et sont mieux comprises lorsque considérées simultanément, en interaction les unes avec les autres.

Adapté du modèle écosystémique du développement de Bronfenbrenner (1979), le modèle écosystémique de la qualité (Bigras et Japel, 2007) se compose d'un ensemble de systèmes imbriqués les uns dans les autres, au centre duquel on retrouve l'enfant (ontosystème). Ce modèle permet d'organiser les variables du SGÉ potentiellement significatives pour le développement de l'enfant de manière à tenir compte de la complexité des sources pouvant l'influencer et dont il faut tenir compte.

Au premier niveau, l'**ontosystème** concerne l'enfant, ses caractéristiques propres et son développement qui résultent d'interactions bidirectionnelles avec les autres systèmes. Ainsi, comme les chercheurs disposent de peu d'instruments validés et adaptés aux jeunes enfants pour mesurer leur développement physique et moteur ainsi que leurs fonctions exécutives, les données à ce sujet demeurent limitées. Il apparaît donc que l'on doit mener davantage d'études en éducation qui prennent en compte le développement moteur des enfants qui fréquentent les SGÉ. En particulier, il est urgent de développer des instruments validés et adaptés aux jeunes enfants pour mesurer leur niveau d'intensité d'activités physiques, et d'élaborer des normes appropriées pour déterminer le temps limite d'activité sédentaire pour les enfants en SGÉ en accord avec les normes publiées récemment sur le plan international. Il est aussi impératif de renforcer les recherches qui prennent en compte les fonctions cognitives des enfants fréquentant

les SGÉ, en particulier en utilisant des mesures valides des fonctions exécutives chez les jeunes enfants. Posséder de telles connaissances en ce qui a trait à l'**ontosystème** de l'enfant qui fréquente un service de garde est un premier pas vers des recherches ultérieures qui permettront d'identifier les pratiques éducatives soutenant ces composantes développementales.

Au deuxième niveau, on retrouve le **microsystème** composé des environnements de vie dans lesquels l'enfant évolue directement. Il s'agit de la source d'influence la plus importante pour l'enfant et son développement. Le microsystème compte, d'une part, la famille de l'enfant où il établit ses premières relations et, d'autre part, le SGÉ où il reçoit des services éducatifs de la part du personnel éducateur. C'est dans ce système que les adultes adoptent diverses pratiques éducatives ayant une influence directe sur l'enfant. Ainsi, l'influence la plus proximale à l'enfant au sein du SGÉ serait constituée des pratiques éducatives du personnel en termes d'aménagement des lieux, de structuration des activités et des interactions sociales, notamment la qualité des processus.

À cet effet, les écrits indiquent la nécessité que de nouvelles recherches mettant en lien des pratiques précises de la qualité (lieux, activités, interactions avec les enfants et les parents) avec des composantes du développement de l'enfant soient menées afin de mieux comprendre les caractéristiques essentielles de l'expérience de garde qui soutiennent le développement de l'enfant. En général, la qualité a été mesurée jusqu'à présent comme un construit unidimensionnel, alors que ses composantes pourraient être associées distinctement avec certaines dimensions du développement, comme en témoignent certaines études recensées dans ce livre.

Aussi, les chercheurs qui s'intéressent de près à la mesure de la qualité des services fréquentés par les enfants pendant la petite enfance suggèrent fortement de tenter d'identifier les seuils de qualité des processus (niveaux) qui doivent être atteints afin de favoriser des scores de développement plus élevés (Zaslow *et al.*, 2011). En effet, on ne s'entend pas à l'heure actuelle à savoir si l'on doit atteindre un bon, très bon ou excellent niveau de qualité pour favoriser des gains cognitifs, langagiers, affectifs, socioémotionnels et moteurs et si les instruments de mesure dont on dispose présentement permettent de mesurer adéquatement ces seuils.

Le niveau suivant, soit le **mésosystème**, comprend l'interaction entre le SGÉ et d'autres systèmes avec lesquels l'enfant et sa famille interagissent (p. ex., collaboration entre le SGÉ et les ressources spécialisées, les ressources communautaires, l'école, etc.). Comme le SGÉ est une source d'influence importante, les relations entre ce service et la

famille sont susceptibles de produire des effets sur les parents qui sont en interactions directes avec l'enfant. Plusieurs chapitres de ce livre ont notamment fait état de l'importance pour le développement de l'enfant de la relation entre les éducatrices et les parents, de la transition en douceur entre le milieu familial et le SGÉ, de la cohérence entre la famille et le groupe dans lequel il évolue. Par exemple, nous avons vu que la continuité des soins est un élément favorable au développement d'un lien affectif significatif entre l'enfant et son éducatrice (chapitre 3). De même, les relations entre les ressources professionnelles et les SGÉ sont susceptibles d'engendrer des effets sur les éducatrices, elles aussi en interaction directe avec les enfants. À titre d'exemple, de bonnes conditions de travail du personnel éducateur comptant l'accès à des ressources de soutien professionnel seraient favorables à l'adoption de pratiques éducatives de meilleure qualité auprès des enfants en difficulté comportementales (chapitre 4). Le mésosystème et ses effets sur les acteurs y évoluant importent donc, même s'il exerce une influence indirecte sur l'enfant et son développement.

Au quatrième niveau se retrouve l'**exosystème** incluant les contextes plus éloignés de l'enfant qui influencent les divers microsystèmes dans lesquels lui et sa famille évoluent. C'est notamment le cas du conseil d'administration du SGÉ fréquenté ou du ministère de la Famille et des Aînés. Pour soutenir les pratiques adoptées dans les SGÉ par le biais de l'exosystème, il faut poursuivre le soutien quotidien du personnel éducateur et des SGÉ eux-mêmes en élaborant des normes plus restrictives et exigeantes au niveau de la formation initiale à posséder pour travailler avec des enfants en SGÉ. À la lumière des écrits empiriques sur le sujet rapportés précédemment, dont un article recensant les résultats de 40 études sur la formation du personnel (Saracho et Spodek, 2007), il apparaît pertinent d'affirmer que tout le personnel éducateur en SGÉ, quel que soit le mode de garde, devrait posséder minimalement une formation initiale de niveau collégial et, plus précisément, un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance (Saracho et Spodek, 2007). On devrait aussi rendre obligatoire la participation annuelle à des activités de perfectionnement professionnel régulières (tous les ans), ainsi que le recours à un accompagnement durable directement dans les milieux d'éducation à la petite enfance afin de favoriser des changements d'attitude cohérents avec les pratiques éducatives de qualité recensées par la recherche.

Il est en effet nécessaire d'agir en ce sens, car plusieurs études réalisées au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde concluent que les niveaux de qualité observés dans le microsystème se situent encore largement en deçà des seuils satisfaisants. Ces résultats sont préoccupants si on prend en compte le fait que les écrits recensés dans ce collectif

indiquent les bénéficiaires marqués de la fréquentation d'un SGÉ de qualité pour les enfants plus vulnérables. Notamment au Québec, les niveaux de qualité observés dans les SGÉ en milieu familial et les garderies (SGÉ à but lucratif), qui sont plus faibles que dans les SGÉ en CPE (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004; Japel *et al.*, 2005), devraient faire l'objet d'une attention particulière. Pour y arriver, il apparaît pressant de cibler en priorité les éducatrices et les responsables de SGÉ en milieu familial qui œuvrent auprès des enfants dont le rapport adulte-enfants est plus élevé qu'un adulte pour cinq enfants. Rappelons que la réglementation des SGÉ en milieu familial stipule que la responsable peut être seule avec six enfants âgés de 0 à 5 ans (dont au plus deux enfants sont âgés de moins de 18 mois), ce qui est supérieur à ce qui est recommandé (1 adulte pour 3 enfants) pour développer une relation significative avec chacun des enfants (attachement). De plus, comme des données québécoises (Drouin *et al.*, 2004; Japel *et al.*, 2005) et d'autres études indépendantes (Bigras *et al.*, 2010) indiquent que les responsables de SGÉ en milieu familial sont moins nombreuses que les éducatrices en installation à posséder une formation de niveau collégial spécialisée en éducation à la petite enfance, celles-ci devraient donc être incitées en priorité à rafraîchir leur formation et encore plus si elles ne détiennent qu'une formation de niveau secondaire.

Toutefois, la qualité est un phénomène complexe associé à d'autres variables. Ainsi, une hausse du soutien offert aux éducatrices et aux responsables de SGÉ en milieu familial par le CPE ou le bureau coordonnateur pourrait sans doute accroître les niveaux de qualité des processus offerts aux enfants. En effet, lorsque le personnel éducateur reçoit des conseils ou de l'encadrement pour mettre en place une structuration des activités facilitant la planification et l'observation, ce dernier serait plus apte à offrir des services de qualité élevée, comme les études sur le soutien professionnel le soulignent (Burke et Hutchins, 2007).

Ces sous-systèmes s'insèrent dans un système plus large, le **macro-système**, qui se réfère au contexte social, culturel et économique de la société dans lequel l'enfant et sa famille évoluent. C'est dans le macro-système que sont véhiculées les normes, les valeurs, les idéologies d'une société influençant les conceptions quant aux pratiques éducatives de qualité qui soutiennent le développement des enfants. En outre, les priorités éducatives adoptées par la société influent sur les acteurs de l'exosystème qui, à leur tour, agissent sur les interactions vécues dans les microsystèmes plus proximaux, dont les pratiques éducatives du personnel éducateur.

Concernant les études québécoises et canadiennes, il faudrait augmenter la représentativité des échantillons des études examinant les effets des SGÉ sur le développement des enfants. En général, la

représentativité des participants aux études sur les SGÉ s'est accrue. En effet, les premières études internationales intégraient uniquement des enfants caucasiens de statuts socioéconomiques moyens et élevés et ne s'intéressaient qu'aux SGÉ en installation. Selon Howes et Sanders (2006), au moins la moitié des études recensées au cours des quinze dernières années incluent dorénavant des familles de diverses origines ethniques et milieux socioéconomiques de même que divers types de SGÉ. Également, auparavant, très peu d'études se déroulaient dans plusieurs localités. Aujourd'hui, les études multisites sont courantes dans la majorité des pays industrialisés et nous permettent de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population. Les conclusions sont ainsi plus claires et précises. Ainsi, il importe d'adapter nos plans de recherche aux réalités sociales et économiques du Québec et du Canada qui diffèrent particulièrement au plan des SGÉ.

Enfin, le **chronosystème** est composé des éléments associés au temps et aux événements, c'est-à-dire les séquences d'événements reliées aux périodes développementales vécues par les enfants et leur famille (naissance d'un nouvel enfant, divorce, entrée au service de garde, passage à l'école, etc.), ainsi que les effets de ces changements ou du cumul de ses expériences sur leur développement et leur bien-être. Les devis de recherche récents prennent de plus en plus en compte l'importance du temps dans l'étude du développement des enfants. À cet égard, plusieurs études longitudinales amorcées dans les années 1990 nous permettent de conclure avec plus d'assurance concernant les effets à long terme des SGÉ sur le développement de l'enfant. Des bénéfiques chez les enfants ayant fréquenté des SGÉ pendant leurs premières années de vie ont été observés jusqu'à la fin du primaire. On peut maintenant affirmer que la fréquentation d'un SGÉ est associée à des scores supérieurs au niveau du langage et du développement cognitif de même que la réussite scolaire et sociale ultérieure. Toutefois, ces études sont encore peu nombreuses, notamment au Québec et au Canada, et nous avons besoin de reproduire ces résultats obtenus ailleurs dans le monde.

En somme, l'ensemble des variables dont il a été question dans les chapitres de ce livre se situent à l'un des niveaux d'influence compris dans le modèle écosystémique de la qualité.

CONCLUSION

L'environnement familial est le premier dans lequel les jeunes enfants évoluent et son influence est indéniable. Cependant, de nos jours, un nombre plus important d'enfants fréquente les SGÉ, ce qui explique l'intérêt accru de la communauté scientifique pour leurs effets sur le

développement des enfants. Il s'agit en fait du deuxième milieu de vie en importance pour bon nombre d'entre eux, qui connaîtront ce contexte éducatif avant celui de l'école primaire. Le présent collectif souhaitait donc faire la lumière à l'aide de recherches récentes sur la question : « Est-il bon pour un enfant de fréquenter un SGÉ éducatif? »

Les cinq chapitres ont présenté des recensions d'écrits publiés au cours de la dernière décennie indiquant que la fréquentation en soi n'apparaît ni bonne ni mauvaise pour les enfants. Leurs résultats sont plus nuancés. En outre, des bénéfices aux plans cognitif, langagier, affectif, socioémotionnel et moteur seraient notés lorsque la qualité des services offerts est élevée. Ces niveaux de qualité des processus seraient plus facilement atteints lorsque les pratiques du personnel sont soutenues par la qualité structurelle, soit des décisions éclairées par la recherche prises en ce qui concerne la taille des groupes, le rapport éducatrice-enfants, la formation initiale et continue du personnel éducateur, leurs conditions de travail et les normes en vigueur.

Or les niveaux de qualité des processus observés au Québec, au Canada, aux États-Unis et ailleurs dans le monde apparaissent encore aujourd'hui plutôt faibles, un constat inquiétant pour le développement des enfants de milieux socioéconomiques défavorisés. Compte tenu de l'état des connaissances concernant l'accès à ces SGÉ et les préférences des parents que nous avons présentées en introduction, il nous apparaît aussi particulièrement important de réclamer que les enfants issus de milieux défavorisés aient accès à ces SGÉ de qualité élevée, sur une base régulière, et ce, dès leur plus jeune âge.

Il est essentiel que tous les acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation à la petite enfance (parents, éducateurs, SGÉ, décideurs et politiciens) prennent connaissance de ces conclusions. Notamment, la qualité apparaît comme la composante la plus constamment associée au développement des enfants qui fréquentent les SGÉ, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, chez les enfants caucasiens ou afro-américains, en milieu favorisé ou défavorisé, etc. Dans cette optique, ils devront ensuite se concerter rapidement afin d'assurer un niveau de qualité élevé de tous les milieux de garde. Ce n'est qu'à ce moment-là que nous serons suffisamment outillés comme société pour atteindre l'objectif visé par ce réseau, soit celui de favoriser l'égalité des chances pour tous.

RÉFÉRENCES

- BIGRAS, N. et JAPEL, C. (2007). «Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance», dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-20.
- BIGRAS, N. et al. (2010). «A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services», *Child and Youth Care Forum*, 39(3), p. 129-150.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.
- BURKE, L.A. et HUTCHINS, H.M. (2007). «Training transfer: An integrative literature review and implications for future research», *Human Resource Development Review*, 6(3), p. 263-296.
- DENNIS, S.E. (2009). *Reexamining Quality in Early Childhood Education: Exploring the Relationship between the Work Environment and the Classroom*, thèse de doctorat, New York, New York University, <<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc6&AN=2009-99070-176>>, consulté le 30 octobre 2011.
- DROUIN, C. et al. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Gouvernement du Québec.
- GOELMAN, H. et al. (2006). «Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295.
- HOWES, C. et SANDERS, K. (2006). «Child care for young children», dans B. Spodek et O.N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2^e éd., Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 375-391.
- HUSA, S. et KINOS, J. (2005). «Academisation of early childhood education», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), p. 133-151.
- JALONGO, M.R. et al. (2004). «Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education», *Early Childhood Education Journal*, 32(3), p. 143-155.
- JAPEL, C., TREMBLAY, R.E. et CÔTÉ, S. (2005). «La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde», *Choix*, 11(4), p. 1-46.
- LI-GRINING, C.P. et COLEY, R.L. (2006). «Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views», *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), p. 125-141.
- PERLMAN, M., KANKESAN, T. et ZHANG, J. (2010). «Promoting diversity in early child care education», *Early Child Development and Care*, 180(6), p. 753-766.
- SARACHO, O.N. et SPODEK, B. (2007). «Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes», *Early Child Development and Care*, 177(1), p. 71-91.
- ZASLOW, M. et al. (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Setting*, Washington, D.C., Brooks Publishing.



Postface

Services de garde et développement de l'enfant État des connaissances

1. UN OUVRAGE IMPORTANT DANS CETTE DÉMARCHE DE SOUTIEN À LA QUALITÉ

Le présent état des connaissances, portant sur les services de garde et le développement de l'enfant, prend tout son sens dans le cadre des travaux menés par le réseau autour du concept d'amélioration continue de la qualité. En dressant un portrait de l'évolution des connaissances en cette matière, cette monographie offre, à toute personne souhaitant réfléchir sur la question du développement de l'enfant et de ce qui fait la différence dans les gestes posés par le service de garde, des données théoriques riches. Quotidiennement, les centres de la petite enfance, les bureaux coordonnateurs ainsi que les responsables de services de garde en milieu familial doivent prendre des décisions qui auront des répercussions sur la qualité de leur service et ainsi des impacts sur le

développement optimal de l'enfant. Sur quoi s'appuyer pour évaluer nos pratiques et les enrichir? Qu'est-ce qui fait une différence positive pour l'enfant?

Les constats qui se dégagent de cet état des connaissances permettront de nourrir les réflexions des différents acteurs du réseau autour du concept de qualité et des actions qui ont un réel impact sur le développement optimal de l'enfant.

2. MISER SUR CE QUI FAIT LA DIFFÉRENCE DU POINT DE VUE DE L'ENFANT

Le réseau des centres de la petite enfance s'appuie sur le cadre de référence du programme éducatif Accueillir la petite enfance du ministère de la Famille et des Aînés. Ce cadre de référence rappelle, entre autres, que l'enfant est unique, qu'il est le premier agent de son développement et que son développement est un processus global et intégré. Sur cette base, le personnel éducateur ainsi que les responsables de service de garde en milieu familial offrent à l'enfant un environnement relationnel et physique riche lui permettant d'explorer et de découvrir le monde qui l'entoure dans un climat relationnel positif et sécurisant, et prévoient une intervention qui repose sur ces prémisses.

Les données de recherche présentées dans cet ouvrage permettent d'appuyer le travail éducatif de l'éducatrice et de la responsable de service de garde en milieu familial en les aidant à mieux comprendre l'impact de leurs choix éducatifs. Ainsi, elles seront à même d'offrir un environnement et des interactions riches de sens pour l'enfant, car ils seront centrés sur ses besoins et adaptés à son niveau de développement. Le processus éducatif mise, comme point de départ, sur les observations de l'éducatrice ou de la responsable de service de garde en milieu familial et l'analyse menant à la planification; l'intervention sera assurément nourrie des constats qui émergent de cet état des connaissances. L'évaluation du processus éducatif pourra, à son tour, être faite à partir des grandes conclusions de cet ouvrage afin de déterminer l'impact des choix éducatifs sur le développement optimal de l'enfant.

3. SOUTENIR L'AMÉLIORATION CONTINUE DE LA QUALITÉ

Le réseau des centres de la petite enfance met en œuvre des projets collectifs portant sur la qualité des services offerts aux enfants et à leur famille depuis 2005. L'expérience des sept dernières années a permis de mettre en lumière l'importance:

- ◆ d'accroître la mise en commun de nos pratiques, connaissances et expertises;
- ◆ d'adopter une approche réflexive et évaluative à l'égard de nos pratiques;
- ◆ d'interagir avec la recherche;
- ◆ d'établir des consensus autour de référentiels communs et de standards de qualité;
- ◆ de renouveler nos modes de développement professionnel et d'accompagnement;
- ◆ de conserver des traces de nos pratiques afin d'assurer une meilleure gestion de nos savoirs.

Ces axes de travail permettent au réseau de mieux orienter les actions qu'il pose dans le but de soutenir l'amélioration continue de la qualité des services qu'il offre. Par exemple, le gestionnaire et la responsable pédagogique ont revu leur façon de planifier, d'organiser et d'animer les rencontres du personnel. Ils invitent les éducatrices à expliciter leurs pratiques et à préciser les objectifs qu'elles poursuivent. Sur la base de cette mise en commun de leurs pratiques, les équipes de travail analysent leurs pratiques à partir des connaissances du groupe et du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007).

Au cours des prochaines années, le réseau poursuivra les travaux amorcés autour du concept de la qualité. Il développera une vision commune du concept de qualité des services en se dotant de référentiels et de standards communs. Ainsi, les acteurs du réseau pourront définir collectivement des moyens efficaces de soutenir le déplacement des pratiques éducatives, de gestion et d'accompagnement. En misant sur l'expertise déjà en place, en multipliant les interactions avec la recherche et en travaillant en synergie, le réseau et ses partenaires pourront alimenter les réflexions menées par les milieux de garde concernant la qualité des structures et la qualité des processus en place dans leur milieu. Cette démarche permettra de réfléchir à la qualité de la relation « signifiante » qui s'établit entre l'enfant et l'adulte; à la qualité qui entoure les moments de jeu où l'enfant est en interaction avec son environnement (physique et relationnel); à la qualité de l'accompagnement professionnel qui est offert au personnel éducateur et à la responsable de service de garde en milieu familial; à la qualité du plan de développement professionnel qui s'appuie sur les besoins du personnel et les orientations qualité du service de garde; à la qualité de l'accueil de l'enfant et de sa famille ainsi qu'à la relation de collaboration qui se crée entre la famille et l'éducatrice ou la responsable de service de garde en milieu familial. Ces éléments touchent le niveau de qualité des services de garde et ont une influence sur le développement de l'enfant.

Cette monographie arrive à un moment clé dans la démarche d'amélioration continue de la qualité entreprise par le réseau des centres de la petite enfance depuis quelques années. Les constats qui en émergent ne pourront qu'appuyer les réflexions menées par le réseau afin d'offrir un service de grande qualité accessible à tous les enfants du Québec.

Geneviève Bélisle

*Association québécoise
des centres de la petite enfance*



Notices biographiques des auteurs

Geneviève Bélisle, chargée de projets depuis 2008 à l'Association québécoise des centres de la petite enfance, s'intéresse à la qualité des services, au développement de l'enfant et au transfert de connaissance. Participant actuellement à la mise en place d'une *fonction qualité*, qui vise l'amélioration continue de la qualité des services offerts à l'enfant et à sa famille, elle s'intéresse plus particulièrement au concept d'accompagnement professionnel. Éducatrice spécialisée de formation ayant poursuivi différents certificats en psychologie, travail social et psychoéducation, elle a commencé sa carrière à titre d'éducatrice spécialisée sur un projet pilote d'intégration d'enfants à besoins particuliers en services de garde éducatifs. Cette expérience ayant été grandement enrichissante, elle a poursuivi sa réflexion sur les concepts entourant le développement global et l'apprentissage actif. L'année 2006 étant marquée d'une restructuration majeure du réseau des CPE, elle concentre alors son travail sur le

soutien pédagogique en milieu familial, à titre d'agente-conseil en soutien pédagogique et technique dans un bureau coordonnateur. C'est en 2007 qu'elle devient agente pédagogique régionale pour le Regroupement des centres de la petite enfance de la Côte-Nord. Elle offre alors différentes formations et accompagne les responsables pédagogiques ainsi que les gestionnaires dans leur travail.

Nathalie Bigras, Ph. D., est professeure agrégée au Département de didactique et professeure externe au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) depuis 2002. Titulaire d'un doctorat en psychologie, spécialisée dans le développement des nourrissons en service de garde, elle a assumé la direction des programmes d'éducation à la petite enfance de l'UQAM entre 2005 et 2008. Elle dirige l'équipe FQRSC « Qualité en services de garde éducatifs et petite enfance », une initiative de développement d'équipe de recherche visant à produire de nouvelles connaissances concernant les services de garde éducatifs dans lesquels évoluent les enfants du Québec au cours de la période de la petite enfance (0-5 ans). Elle a participé à d'importantes études sur la qualité des services de garde au Canada et au Québec. Cet ouvrage est le cinquième qu'elle codirige dans la collection « Éducation à la petite enfance » aux Presses de l'Université du Québec.

Bénédicte Blain-Brière, candidate au Ph. D., est doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Caroline Bouchard et de Nathalie Bigras. Sa thèse porte sur la pragmatique du langage et les fonctions exécutives des enfants de 4 ans. Elle fait partie de l'équipe de recherche « Qualité éducative des services de garde et petite enfance » depuis trois ans. Elle a participé à plusieurs projets de recherche de l'équipe qui ont mené à des publications sur le thème du langage et des services de garde, tels que : « Relation entre le vocabulaire et les habiletés pragmatiques d'enfants de quatre ans fréquentant un CPE » et « Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers ». Sur le plan clinique, elle se spécialise dans l'évaluation neuropsychologique des enfants et des adolescents atteints de troubles d'apprentissage.

Caroline Bouchard, Ph. D., est psychologue du développement de l'enfant et professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle détient une maîtrise et un doctorat en psychologie du développement de l'enfant de l'Université Laval ainsi qu'un postdoctorat en orthophonie de l'Université de Montréal et de l'Hôpital Sainte-Justine. Elle s'intéresse au développement global de l'enfant circonscrit en contextes éducatifs (services de garde éducatifs et en maternelle). Elle est d'ailleurs l'auteure de l'ouvrage *Développement*

global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs et coauteure de *Développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Ses recherches portent plus particulièrement sur la prosocialité et le langage des enfants. Dans ces champs particuliers, tout comme dans le développement global de l'enfant, elle s'intéresse également aux différences garçons-filles. Elle est chercheuse au sein de l'équipe de recherche FQRSC « Qualité éducative des services de garde et petite enfance » du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Isabelle Boucher, B. Sc., est étudiante au doctorat en psychologie clinique de l'Université du Québec à Montréal (2010-2014). Elle a participé aux travaux de recherche du laboratoire « Qualité éducative des services de garde et petite enfance » pendant deux ans, à titre d'assistante de recherche pour Caroline Bouchard (Ph. D.). Elle travaille actuellement au Laboratoire d'étude sur le développement de l'enfant et sa famille, dirigé par Chantal Cyr (Ph. D.), et pour l'Institut universitaire du Centre jeunesse de Montréal, où elle évalue entre autres le développement cognitif et langagier des enfants. Elle s'intéresse au développement global de l'enfant de 0 à 5 ans, et particulièrement aux enfants issus d'une population maltraitante. Son projet doctoral vise à mieux comprendre l'orientation mentale des mères maltraitantes, soit l'aptitude à percevoir leur enfant comme une personne distincte avec des besoins propres.

Geneviève Cadoret, Ph. D., est professeure-chercheuse au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle détient un doctorat en neurophysiologie ainsi qu'un postdoctorat en neurosciences cognitives. Ses activités de recherche touchent les bases neurologiques du développement moteur et cognitif des enfants. Ses intérêts touchent également la réadaptation des jeunes enfants ayant des besoins particuliers. Elle enseigne les cours d'éducation motrice aux étudiants qui se préparent à œuvrer dans l'éducation préscolaire et à enseigner au primaire.

Sylvain Coutu, Ph. D., est professeur au Département de psychoéducation et psychologie de l'Université du Québec en Outaouais (UQO – Campus de Saint-Jérôme) depuis 1988. Il détient une maîtrise en psychoéducation (Université de Montréal) et un doctorat en psychologie (Université du Québec à Montréal). Il est chercheur associé au Groupe de recherche sur la Qualité éducative des milieux de vie de l'enfant (QEMVIE) à l'UQO et membre de l'équipe FQRSC sur la Qualité éducative des services de garde et petite enfance. Ses travaux de recherche actuels portent sur le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire et sur la prévention des problèmes d'adaptation sociale en

milieux de garde. Il s'intéresse aussi à l'évaluation de programmes d'intervention et de prévention qui ciblent les enfants et les familles plus vulnérables.

Joëll Éryasa, B. Sc., est titulaire d'un baccalauréat en psychologie (2009). Elle est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal et s'intéresse à l'influence de la qualité des services de garde et des pratiques éducatives, sur les habiletés langagières des enfants les fréquentant. Elle s'intéresse aussi à l'influence de la qualité des services de garde sur les habiletés pragmatiques, à l'échange des connaissances entre le milieu scientifique et la pratique ainsi qu'à la formation des éducatrices.

Marie Jacques, M. Sc., est titulaire d'un baccalauréat en psychoéducation et d'une maîtrise en kinanthropologie. Professionnelle depuis plus de vingt ans en santé publique, elle travaille présentement dans l'équipe Tout-petits – Jeunes de la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Riche d'une expérience dans le domaine des politiques publiques favorables à la santé, notamment en prévention du tabagisme, elle a récemment contribué auprès de plusieurs organismes à promouvoir des stratégies visant le développement moteur des enfants. Elle est particulièrement intéressée à ce que les enfants évoluent dans un environnement stimulant les protégeant des pressions sociales qui les encouragent à être sédentaires.

Carl Lacharité, Ph. D. est psychologue clinicien et professeur titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Directeur du Centre d'études interdisciplinaires sur le développement de l'enfant et la famille (CEIDEF) et du Groupe de recherche et d'intervention sur la négligence (GRIN), il est aussi praticien-chercheur à la Maison des Familles Chemin du Roi. Il fait également partie du conseil d'administration de l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). Ses travaux portent principalement sur les pratiques professionnelles auprès de familles en situation de grande vulnérabilité psychosociale. Carl Lacharité est régulièrement sollicité comme conférencier et professeur invité entre autres au Brésil, en France et en Italie.

Lise Lemay, M. A., est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal sous la direction des professeures Nathalie Bigras et Caroline Bouchard. Elle est aussi chargée de cours au certificat en éducation à la petite enfance. Elle assume la coordination de l'équipe de professeurs-chercheurs « Qualité éducative des services de garde et petite

enfance ». Ses intérêts de recherche concernent le contexte éducatif des services de garde, ses composantes et leurs liens avec le développement socioémotionnel des enfants.

Julie Lemire, M. A., est psychologue (maîtrise en neuropsychologie) et professionnelle de recherche en éducation à la petite enfance à l'Université du Québec à Montréal. Elle coordonne actuellement le projet de recherche « Jeune enfant et ses milieux de vie – 4 et 5 ans », une étude longitudinale qui porte sur le développement des enfants fréquentant les services de garde éducatifs, sous la direction de Nathalie Bigras et de l'équipe de professeurs « Qualité éducative des services de garde et petite enfance ». Les projets de recherche sur lesquels elle travaille s'intéressent au développement des jeunes enfants, à la qualité éducative des milieux de garde et aux pratiques favorisant la transition des jeunes enfants vers le milieu scolaire.

Geneviève Tardif, Ph. D., a obtenu son doctorat en psychologie de l'Université de Montréal en 1999. Après avoir travaillé quelques années en milieu hospitalier pédiatrique et en pratique privée, elle obtient en 2001 un poste de professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Ses intérêts de recherche s'orientent autour de l'évaluation, de la prévention et du développement de programmes et de pratiques d'intervention destinés aux enfants qui présentent des problèmes de comportements sérieux et d'attachement ainsi qu'à leurs parents. Elle a aussi collaboré à divers projets au sein de Centres-Jeunesse de l'Outaouais, dont celui de l'Équipe de référence en attachement.

Mélissa Tremblay, M. Ps., est doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Sa thèse de doctorat, sous la direction de Nathalie Bigras, porte principalement sur le développement cognitif et langagier des jeunes enfants qui fréquentent un service de garde éducatif à la petite enfance (CPE et service de garde en milieu familial) depuis leur première année de vie. Son projet doctoral vise à mieux comprendre le rôle de l'environnement familial de ces enfants dans leur développement.

Les outils de la pensée

L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance

Elena Bodrova et Deborah J. Leong

2012, ISBN 978-2-7605-3009-6, 358 pages

L'échange de connaissances en petite enfance

Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens

Sous la direction de Nathalie Bigras, Caroline Bouchard

2011, ISBN 978-2-7605-3069-0, 240 pages

Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs

Sous la direction de Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette

2010, ISBN 978-2-7605-2444-6, 582 pages

Le projet 1, 2, 3, GO! Place au dialogue

Quinze ans de mobilisation autour des tout-petits et de leur famille

Sous la direction de Manon Théolis, Nathalie Bigras, Mireille Desrochers,

Liesette Brunson, Mario Régis et Pierre Prévost

2010, ISBN 978-2-7605-2637-2, 304 pages

Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité

La coéducation est-elle possible?

Sous la direction de Gilles Cantin, Nathalie Bigras et Liesette Brunson

2010, ISBN 978-2-7605-2527-6, 276 pages

Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif

Sous la direction de Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin

2009, ISBN 978-2-7605-2350-0, 222 pages

Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs

Caroline Bouchard

2008, ISBN 978-2-7605-1550-5, 486 pages

Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec

Recherches, réflexions et pratiques

Sous la direction de Nathalie Bigras et Gilles Cantin

2008, ISBN 978-2-7605-1548-2, 254 pages

La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance

La définir – La comprendre – La soutenir

Sous la direction de Nathalie Bigras et Christa Japel

2007, ISBN 978-2-7605-1495-9, 210 pages

Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance

Micheline Lalonde-Graton

2003, ISBN 2-7605-1264-1, 246 pages

Dirigée par Pierre Toussaint,
Nathalie Bigras et Caroline Bouchard

Depuis plus de quarante ans, la communauté scientifique s'interroge sur le bien-fondé des services de garde pendant la petite enfance. À l'aide des écrits publiés au cours de la première décennie du XXI^e siècle, cet ouvrage souhaite informer le lecteur avisé et contribuer à sa formation sur le développement des enfants qui fréquentent les services de garde.

Fruit de la collaboration féconde de plusieurs experts québécois, il souligne l'ampleur du travail fondamental effectué par les chercheurs et auteurs depuis les dernières années. Le lecteur y trouvera une analyse critique des écrits empiriques, mais aussi de l'information de pointe sur les plus récentes études qui permettront, assurément, de rétablir les faits concernant la réelle contribution des services de garde éducatifs au développement de l'enfant.

En précisant les conditions dans lesquelles ces services peuvent exercer une influence sur le développement de l'enfant, les auteurs espèrent nuancer certaines affirmations qui manquaient de précision au plan tant des sources que de la rigueur des analyses réalisées et qui, malheureusement, ont contribué à accroître les préjugés négatifs de la population à l'égard de ces services.

Enfin, cette synthèse des connaissances permettra de proposer des changements concrets, mais aussi de faire des recommandations qui pourront sûrement influencer les décideurs concernant cet environnement éducatif que plus des deux tiers des jeunes enfants fréquenteront au cours de leur vie.

© Émilie Tournevalche



NATHALIE BIGRAS, Ph. D., est professeure agrégée au Département de didactique à l'Université du Québec à Montréal.

© Émilie Tournevalche



LISE LEMAY, M. A., est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

Ont collaboré à cet ouvrage

*Nathalie Bigras ♦ Bénédicte Blain-Brière ♦ Caroline Bouchard ♦ Isabelle Boucher
Geneviève Cadoret ♦ Sylvain Coutu ♦ Joëll Éryasa ♦ Marie Jacques ♦ Lise Lemay
Julie Lemire ♦ Geneviève Tardif ♦ Mélissa Tremblay*