ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants



Services à la petite enfance – Éducation et accueil des jeunes enfants

Mise à jour : Février 2021
Éditeur au développement du thème :

John Bennett, M.Ed., Ph.D., OECD, France

Table des matières

Synthèse 7

Introduction : Éducation et accueil des jeunes enfants 12
[A]JOHN BENNETT, M.ÉD., PH.D., MAI 2011

Les services à la petite enfance et leurs impacts sur les jeunes enfants 22
JAY BELSKY, PH.D., MAI 2011

Services à la petite enfance et impacts sur les jeunes enfants 30
LIESELOTTE AHNERT[1], PH.D., MICHAEL E. LAMB[2], PH.D., SEPTEMBRE 2018

Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance 36
KATHLEEN MCCARTNEY, PH.D., FÉVRIER 2007

Services à la petite enfance et impacts sur le développement des jeunes enfants 42
ELLEN S. PEISNER-FEINBERG, PH.D., FÉVRIER 2007

Services à la petite enfance et impacts sur les enfants de deux à cinq ans. Commentaires sur les articles de McCartney, Peisner-Feinberg, et Anhert et Lamb 50
W. STEVEN BARNETT, PH.D., AVRIL 2011

Systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : questions de tradition et de gouvernance 56
[A]JOHN BENNETT, M.ÉD., PH.D., AVRIL 2011

L'éducation expérientielle : améliorer l'efficacité des services de garde et d'éducation des enfants grâce au bien-être et à l'implication 62
FERRE LAEVERS, PH.D., MARS 2011

La diversité dans les services à la petite enfance 67
MICHEL VANDENBROECK, PH.D., MARS 2018

Souscrire à la démocratie dans les services de garde et d'éducation des jeunes enfants 74
PETER MOSS, PROFESSEUR ÉMÉRITE, PRESTATION POUR LA PETITE ENFANCE, SEPTEMBRE 2021

L'entrée précoce en garderie et le lien d'attachement sécurisant entre la mère et son nourrisson 84
JAY BELSKY, PH.D., MAI 2020

Les origines de la sécurité de l'attachement dans les services de garde et à la maison : Commentaires sur Belsky 91
ROSS A. THOMPSON, PH.D., FÉVRIER 2021

Les services à la petite enfance et le développement des jeunes enfants (0-2 ans) 97
MARGARET TRESCH OWEN, PH.D., AVRIL 2011

Politique sur les services à la petite enfance : une perspective comparative 106
RIANNE MAHON, PH.D., MARS 2018

Thème financé par



©2007-2026 ABILIO | SERVICES À LA PETITE ENFANCE – ÉDUCATION ET ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

Synthèse

Est-ce important?

Les services de garde et d'éducation à la petite enfance (SGEPE) sont devenus très communs dans plusieurs pays européens et nord-américains, où la plupart des enfants de trois ans et plus fréquentent un service de garde éducatif réglementé. De plus, les services à la petite enfance représentent beaucoup plus que des endroits où les parents déposent les enfants pour pouvoir aller travailler. Ces services jouent un rôle important dans le développement des enfants en leur offrant l'opportunité de participer à un éventail d'activités éducatives et sociales. Le nombre croissant d'enfants dans les SGEPE officiels est largement attribuable, d'une part, à la convergence des recherches qui montrent l'influence positive d'une éducation précoce sur la préparation à l'école et, d'autre part, à la présence accrue des mères sur le marché du travail. Il faut toutefois mentionner que même les enfants des mères qui restent à la maison risquent de fréquenter un type quelconque de service de garde. Aux États-Unis, la majorité (63 %) des femmes ayant des enfants de moins de 3 ans consacrent une partie de leur temps à un emploi rémunéré et leurs enfants reçoivent une quantité considérable de soins non-maternels.

Malgré la popularité grandissante des SGEPE, leur qualité est fréquemment faible à cause des coûts associés au maintien de la qualité. Des services de haute qualité sont caractérisés par un personnel qualifié, bien rémunéré et stable, un ratio adulte-enfants bas et une gestion efficace. La recherche suggère, cependant, que beaucoup de SGEPE officiels aux États-Unis sont de pauvre qualité. La fréquentation de ces services est associée à quelques risques développementaux, certes modestes mais visibles à long terme, particulièrement pour les enfants très jeunes (de moins de 18 mois) qui y passent beaucoup de temps. Ces conséquences adverses ne résultent pas seulement de la fréquentation de services de garde de faible qualité, mais aussi du stress causé par la séparation d'avec les parents. Ceci suggère donc que la durée des congés parentaux devrait être allongée à une année, ce qui constitue la pratique croissante dans les pays européens.

Que savons-nous?

La société et les services à la petite enfance

Il y a plusieurs différences entre les pays en ce qui concerne l'organisation des services de garde et d'éducation à la petite enfance. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'éducation des enfants de 3-6 ans est une responsabilité partagée entre la famille et l'État et elle est souvent gratuite et entièrement subventionnée. La situation est plus variée en ce qui concerne les services à la petite enfance pour les enfants de moins de 3 ans : plusieurs gouvernements subventionnent généreusement ces services et supportent les parents pour que leurs enfants y aient accès, mais d'autres considèrent que la garde des enfants est d'abord une responsabilité parentale. Une approche de type laissez-faire envers les jeunes enfants et les familles, caractérisée par un faible support de l'État et la prédominance des contributions privées, peut produire des inégalités considérables sur le plan de l'accès aux services. Le recrutement d'éducatrices temporaires dans les services de garde peut aussi générer des déséquilibres entre les rôles joués par l'État, les familles et le marché dans le secteur de la garde des enfants, dans le Nord et dans le Sud. Les gouvernements qui considèrent que la garde et l'éducation des enfants sont une responsabilité publique intègrent de plus en plus leurs systèmes de garde et d'éducation et peuvent, en conséquence, assurer une meilleure réglementation, un accès plus équitable et des services de plus haute qualité à tous les enfants.

Le discours actuel sur l'importance du choix offert aux parents doit faire l'objet d'une évaluation réaliste. Même si on assume que les parents sont libres de choisir les services qu'ils considèrent les plus appropriés pour leurs enfants, l'accès à des services de haute qualité est, en fait, souvent limité et inégal. Ceci est un défi particulier dans les systèmes dominés par les organismes privés à but lucratif. Les parents ayant de faibles revenus peuvent « choisir » seulement ce qui leur est accessible et doivent souvent se résigner à un choix restreint et à des services de pauvre qualité. En bref, alors que les services à la petite enfance devraient être considérés comme un élément central des politiques d'intégration, ces services contribuent en réalité, dans trop de pays, à creuser le fossé de l'éducation entre les pauvres et les riches. Ceci est particulièrement vrai pour les immigrants et les enfants de communautés ethniques, dont le choix de services est grandement limité par des contraintes environnementales et économiques.

La démocratie devrait être le principe fondamental guidant l'élaboration et l'offre des services à la petite enfance, non seulement au niveau local, avec une prise de décision concertée, mais aussi aux niveaux communautaire et politique, où l'éducation à la petite enfance doit être une question de débat public et de responsabilité collective. Dans une démocratie, les individus ne font pas qu'exprimer leurs préférences personnelles; ils font aussi des choix publics et collectifs

reliés au bien commun de leur société.

L'impact des services à la petite enfance sur le développement de l'enfant

Les services à la petite enfance ont été associés à des conséquences à la fois positives et négatives sur le développement de l'enfant. Malgré des premiers résultats contradictoires quant aux effets de ces services sur le développement cognitif et linguistique, la recherche plus récente documente systématiquement les effets positifs durables des services de haute qualité. Beaucoup de résultats de recherche montrent qu'une éducation précoce de haute qualité constitue un fondement solide de la préparation à l'école et du succès scolaire. Toutefois, les biais de sélection constituent une limite potentielle à la plupart de ces recherches, car ils peuvent faire en sorte que l'on confonde des variations dans les caractéristiques de l'enfant et de la famille avec des variations dans les services de garde. Les expériences d'apprentissage dans les services à la petite enfance peuvent aussi aider les enfants à développer des valeurs démocratiques de même que des habiletés sociales. Un lien étroit avec un éducateur du centre est aussi un indice de la qualité des relations interpersonnelles ultérieures. La fréquentation d'un milieu où les soins sont adéquats est particulièrement souhaitable pour les enfants qui reçoivent des soins insensibles à la maison, car elle constitue un facteur de protection contre le développement de problèmes comportementaux. Un tel milieu offre aussi des opportunités d'améliorer le développement cognitif et langagier. Par contre, lorsqu'ils sont combinés à des stresseurs sociaux et économiques à la maison, des services à la petite enfance inadéquats (services de faible qualité, durée de fréquentation excessive et instabilité) forment une double menace à la sécurité de l'attachement des enfants. Par ailleurs, il est souvent difficile de tirer des inférences causales quant au lien entre les services à la petite enfance et des conséquences développementales variées, à cause de facteurs confusionnels impossibles à départager comme des problèmes de stabilité dans la dispensation des soins et les caractéristiques des enfants et de leur famille. L'effet des services à la petite enfance est susceptible de varier, non seulement en fonction de ces caractéristiques, mais aussi en fonction des traits personnels de l'enfant et des idéologies qui supportent les services à l'enfance dans chaque contexte culturel spécifique.

Que peut-on faire?

L'amélioration des services à la petite enfance requière que les familles, le personnel, les administrateurs et les législateurs travaillent ensemble pour affronter les défis actuels. Dans les services à la petite enfance, il faut privilégier une pédagogie appropriée qui renforce le bien-être

et l'implication des jeunes enfants. Dans la famille, les parents sont encouragés à combler les besoins de leurs enfants en matière d'interactions proximales fortes et à créer des liens entre la vie à la maison et le service de garde.

L'expérience des enfants peut aussi être bonifiée avec une amélioration de la qualité des services à la petite enfance qu'ils fréquentent. Une installation de haute qualité comprend du personnel qualifié, bien rémunéré et régulier, un ratio adulte-enfant raisonnable et une gestion appropriée. Les éducatrices des services à la petite enfance peuvent renforcer la qualité de leurs services en étant sensibles et empathiques envers les enfants, par exemple en les aidant à gérer la transition entre la maison et le service de garde et en offrant des activités qui stimulent la participation et la communication. Leur objectif devrait être d'offrir des interactions enrichies qui encouragent l'échange d'idées et un apprentissage en profondeur, plutôt que superficiel. L'implication des enfants peut être accrue avec des projets qui supportent leur autonomie (par exemple, introduire de nouvelles activités stimulantes; tenir compte des idées et intérêts des enfants; encourager les mouvements et l'exploration; permettre aux enfants d'avoir leur mot à dire dans l'établissement des règles). Les législateurs et les éducateurs sont aussi responsables de s'assurer que tous les enfants aient accès à la même qualité et à la même quantité de soins. Une attention particulière devrait être accordée aux problèmes émotifs et développementaux de façon à ce que des interventions précoces puissent être intégrées dans la routine de l'enfant. Le milieu de garde devrait aussi offrir un environnement physique sain et sécuritaire, avec un ratio adulte-enfant élevé, pour assurer le bien-être des enfants.

L'administration démocratique des services de garde peut jouer un rôle clé dans l'amélioration des installations par l'implication de la communauté, du personnel, des parents et des enfants dans le processus de prise de décisions. Un bon programme de soins et d'éducation reconnaît la diversité, n'est pas biaisé et offre des services de haute qualité abordables aux enfants défavorisés et à risque. Une rémunération appropriée, une éducation solide et une formation continue pour tous les intervenants sont essentielles pour promouvoir l'importance du secteur de la petite enfance.

L'amélioration du système de services de garde est hautement tributaire de l'appui du gouvernement. Voici des actions législatives concrètes pouvant favoriser cette amélioration qui ont déjà été observées dans plusieurs pays : permettre des congés parentaux payés d'une durée et au taux salarial similaires à ce qui est appliqué dans les pays scandinaves; offrir un financement public adéquat et développer des politiques fiscales permettant aux parents de faire

des choix appropriés pour l’éducation de leurs enfants; accorder plus d’attention aux enfants issus de milieux pauvres ou diversifiés; intégrer la garde et l’éducation des jeunes enfants sous un seul ministère ou organisation et ainsi améliorer les exigences de qualification du personnel et la qualité, l’accessibilité et les coûts des services.

Introduction : Éducation et accueil des jeunes enfants

[a]**John Bennett, M.Éd., Ph.D.**

Mai 2011

Introduction

Depuis la première édition de l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, la section sur les « Services à la petite enfance » a connu une forte expansion et aborde maintenant l'éducation des jeunes enfants tout autant que les services « de garde ». Ce faisant, cette section cherche à dépasser une conception antérieure des services à l'enfance, selon laquelle ceux-ci étaient des « services de garde pour les parents qui travaillent ». Cette conception se fondait avant tout sur un point de vue économique du secteur, axé davantage sur les besoins de l'économie des services que sur le développement du jeune enfant. Mue par le bassin croissant d'études sur le développement du cerveau et l'importance fondamentale des premières années de la vie, cette section met maintenant en lumière l'importance de veiller au développement langagier et cognitif de l'enfant et à sa préparation à l'école, peu importe son âge ou s'il est placé dans un « service de garde » ou un « milieu d'éducation de la petite enfance ».

La diversité des auteurs contribuant au thème s'est aussi élargie pour inclure trois nouvelles contributions européennes. Il aurait sans doute été souhaitable d'assurer une représentation plus équilibrée des points de vue provenant de différents coins du monde, et ce pourrait d'ailleurs être un objectif de la prochaine édition de la section. Le thème n'aborde pas d'études provenant des pays en voie de développement et du BRIC (Brésil, Russie, Indes et Chine), bien que la grande majorité des familles et des enfants du monde habitent dans ces régions. Pour différentes raisons, la recherche sur la petite enfance est encore dominée par les pays de l'OCDE, surtout les États-Unis et les autres pays d'expression anglaise.

Malgré le pluralisme de leur approche et de leur contenu, les neuf articles inclus ici abordent deux grands sujets. Les quatre premiers articles – rédigés par Jay Belsky[1] (États-Unis), Lieselotte Ahnert (Autriche) et Michael E. Lamb[2] (Royaume-Uni), Margaret Tresch Owen[3] (États-Unis), ainsi que W. Steve Barnett[4] (États-Unis) – présentent des études sur l'impact des services à la petite enfance sur les jeunes enfants. Pour citer Barnett, « le plus grand espoir a été que les services

améliorent significativement la vie et le développement des jeunes enfants, particulièrement ceux qui sont le plus à risque de moins bien réussir. […] La plus grande crainte a été que les services perturbent les relations parents-enfants et nuisent au développement social et émotif des enfants. » Malgré une certaine cacophonie dans la recherche sur la petite enfance, souvent attribuable à une méthode déficiente, à des intérêts particuliers et à une fragmentation de la recherche selon les spécialisations, les cinq chercheurs se montrent optimistes quant aux effets positifs des services de haute qualité sur le développement des jeunes enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés. Tresch Owen écrit, par exemple, que les liens entre la qualité des services à la petite enfance et une variété de comportements positifs de l'enfant au cours des deux premières années de vie font partie des découvertes les plus importantes de la science développementale. Des services de plus grande qualité (sensibles et stimulants) sont associés à un meilleur développement cognitif et langagier, à des relations positives avec les pairs, au respect des adultes, à une réduction des problèmes de comportement et à de meilleures relations mère-enfant.

Selon Ahnert et Lamb,[2] des environnements de haute qualité « sont appropriés au stade de développement [et présentent des] ratios adultes-enfants […] peu élevés. La taille du groupe et sa composition doivent aussi être considérées comme des médiateurs de la qualité des relations individuelles entre l'éducateur et l'enfant. » Il est également important de garder en tête la dynamique d'un service à la petite enfance; les nourrissons, par exemple, dépendent d'une relation de soins dyadique avec un parent ou une figure parentale, tandis que, pour les enfants plus âgés, la relation de l'éducateur avec tout le groupe revêt davantage d'importance. « Parce que s'occuper des enfants d'autres personnes (en groupe) requiert des stratégies différentes de celles qui sont appropriées lorsqu'on s'occupe de nos propres enfants, les éducateurs doivent être valorisés par la société, bien rémunérés et enrichis par une éducation et/ou une formation sérieuse et consciencieuse. »

Belsky[1] prévient toutefois que le fait de laisser les enfants pendant trop d'heures dans un service à la petite enfance, même de qualité moyenne, « semble être associé à quelques risques développementaux (modestes), particulièrement en ce qui a trait à la relation mère-enfant (jusqu'en première année pour les enfants blancs), aux problèmes de comportement (jusqu'en première année), à la compétence sociale et aux habitudes de travail scolaire (à partir de la troisième année), et, à l'adolescence, à l'impulsivité et à la disposition à prendre des risques. » Belsky[1] note que, selon l'étude NICHD (National Institute of Child Health and Human

Development), ces problèmes ne résultent pas simplement de la faible qualité des services, mais aussi du stress causé par la séparation d'avec les parents. Pour cette raison, il souligne – à l'instar des recommandations formulées dans les études d'orientation Petite enfance, grands défis menées par l'OCDE en 2001 et 2006 – que « en matière de politiques publiques, les résultats de l'étude NICHD et d'autres recherches fournissent des bases pour recommander :

- que les congés parentaux (payés, de préférence) soient allongés pour égaler la durée de ceux offerts dans certains pays scandinaves;
- que les politiques fiscales soutiennent les familles qui élèvent des nourrissons et des jeunes enfants afin d'accorder aux parents la liberté de choisir les soins qu'ils estiment les plus appropriés pour leurs enfants, réduisant ainsi les contraintes économiques qui obligent beaucoup de parents à confier leurs enfants à d'autres contre leur volonté;
- qu'étant donné les avantages évidents des services de haute qualité, davantage de services de ce type devraient être implantés. »

Margaret Tresch Owen fait cependant remarquer qu'il est extrêmement complexe de mesurer l'effet des services à la petite enfance. Il faut d'abord que le devis de recherche soit fiable, mais il faut aussi tenir compte des multiples facettes de l'expérience au service de la petite enfance : qualité du service, âge auquel l'enfant a commencé à le fréquenter, degré de stabilité dans le service, caractéristiques de chaque enfant et de sa famille, etc. Par exemple, un plus grand nombre d'heures passées au service en bas âge ou une fréquence accrue de changements dans les soins peuvent nuire aux enfants ayant un certain tempérament, mais être bénéfiques ou bénins pour d'autres. En bref, pour mesurer la qualité des soins et des personnes qui les prodiguent, les chercheurs doivent se reposer sur des plans de recherche corrélationnels, non expérimentaux, qui peuvent départager les effets des services de garde des caractéristiques variables des familles qui en bénéficient.

Les contributions canadiennes et européennes au thème portent davantage sur des questions de politiques publiques : John Bennett[a,5] (Irlande) aborde la question de gouvernance des systèmes de la petite enfance; Ferre Laevers[6] (Belgique) se penche sur ce qui constitue un programme approprié pour les jeunes enfants; Rianne Mahon[7] (Canada) examine la mondialisation croissante du secteur de la petite enfance; Michel Vandenbroeck[8] (Belgique) explore la diversité dans les services à la petite enfance; et Peter Moss[9] (Royaume-Uni) s'attarde à l'adhésion à la démocratie dans les services de garde et d'éducation des jeunes enfants.

John Bennett[5] est d'avis que le type de structure de gouvernance en place influence fortement l'accessibilité et la qualité des services à la petite enfance au sein d'un pays. Les revues de l'OCDE suggèrent que la division des « services de garde » et des « services d'éducation des jeunes enfants » en deux systèmes différents mène souvent, d'une part, à une réglementation déficiente des services de garde et, d'autre part, à une approche scolaire de l'éducation à la petite enfance. La qualité de l'environnement d'apprentissage est souvent faible dans le secteur des services de garde, parce que l'État y investit peu, que le personnel est peu qualifié et que les conditions de travail y sont stressantes. La qualité des soins prodigués aux jeunes enfants est souvent compromise par le manque de réglementation pour encadrer les garderies à but lucratif ou informelles. En Europe, presque tous les enfants, dès l'âge de trois ans, fréquentent des services éducatifs réglementés, mais dans trop de pays le secteur suit un modèle d'éducation primaire caractérisé par un nombre élevé d'enfants par enseignant, un programme académique et le rejet des stratégies d'apprentissage naturelles de l'enfant, telles que le jeu libre, l'apprentissage actif et l'exploration. Les systèmes intégrés des pays nordiques permettent un meilleur équilibre entre les services de garde et l'éducation. Ces pays offrent un congé parental rémunéré d'une année et des réseaux de la petite enfance abordables et complets pour toutes les familles qui en ont besoin. Aussi, ils abordent le développement et l'apprentissage en respectant l'âge, les forces et les besoins des enfants.

Dans son article, Ferre Laevers[6] détermine ce qui est important – du point du vue de l'enfant – dans un programme pour la petite enfance. L'éducation expérientielle cible deux dimensions du cheminement : le « bien-être affectif » de l'enfant et son « niveau d'implication ». Le « bien-être » renvoie à la satisfaction des besoins de base de l'enfant et au degré auquel il se sent à l'aise, agit spontanément, montre de la vitalité et a confiance en lui-même. Quant à «l'implication », elle se manifeste quand un enfant est concentré, intéressé, fasciné et quand il fonctionne à son plein potentiel d'apprentissage. Pour faciliter la mesure de ces indicateurs et assurer la fidélité inter-juges, l'Université de Leuven (Louvain) a conçu une échelle à cinq points, baptisée l'Échelle d'implication de Leuven pour jeunes enfants. Elle comprend une méthode et une série d'applications, dont une procédure de dépistage par laquelle les intervenants en milieu de garde accordent un pointage à l'enfant pour son bien-être et son implication sur la base de leurs observations échelonnées sur quelques semaines. Ce dépistage de groupe sert de point de départ à une analyse plus poussée des enfants ayant obtenu un faible pointage de bien-être ou d'implication, visant à comprendre pourquoi ils ne se sentent pas bien dans leur milieu de garde ou ne s'engagent pas dans les activités qui y sont offertes. Cette analyse sert ensuite de tremplin

pour intervenir auprès d'enfants en particulier et pour changer le contexte général et/ou l'approche des éducateurs.

Dans une perspective comparative, Rianne Mahon[7] souligne que des décennies de recherche comparative ont mené à un consensus général quant aux exigences de base d'un bon système de services à la petite enfance et au besoin de supervision et de support gouvernemental. Les experts s'entendent généralement quant aux principales caractéristiques d'un système de services à l'enfance de haute qualité : il doit être accessible à tous et mettre en œuvre des programmes de qualité, ce qui implique des environnements physiques sains, sécuritaires et stimulants pour les jeunes enfants, des services de garde et d'éducation intégrés, des ratios personnel-enfants adéquats, des programmes pédagogiques adaptés, un personnel bien formé qui reçoit un juste salaire, et, dans les circonstances actuelles, une reconnaissance de la diversité incluant le respect des différences culturelles et linguistiques dans la population. L'atteinte de ces objectifs nécessite la mise en place d'une structure de gouvernance efficace pour relever les défis de l'intégration, de la coordination et de la diversité locale.

Comment divers pays ont-ils réagi au défi de la gouvernance? Les études ont identifié trois modèles de prestation : a) l'approche du laisser-faire, typique des pays anglo-américains, est caractérisée par la coexistence de plusieurs systèmes, en partie liés à l'âge, et des services souvent privés ou bénévoles; b) le système double, basé sur les tranches d'âge (crèches pour nourrissons et jeunes enfants, prématernelles pour enfants de trois ans jusqu'à l'âge scolaire), typique de la France et de l'Italie; et c) le système intégré, d'abord apparu dans les pays nordiques. L'analyse comparative des politiques montre que les pays nordiques se rapprochent le plus de l'idéal, même si on trouve aussi des « îlots d'excellence » dans d'autres pays, comme la région d'Émilie-Romagne en Italie.

La mondialisation a aussi une incidence sur les politiques liées à la petite enfance, notamment par le biais des chaînes mondiales de services. Des recherches récentes suggèrent que cette pratique ne se limite pas aux pays anglo-américains « libéraux ». En Europe de l'Ouest, la combinaison des politiques d'immigration et des nouvelles formes de soutien aux services à la petite enfance à domicile promeut activement le recrutement d'immigrants pour assurer ces services.[10] Bien que cette pratique puisse offrir une solution bon marché à la demande croissante de services dans le Nord, elle crée en retour une différente série de relations régissant les rôles respectifs de l'État, des familles et des marchés tant dans le Nord que le Sud.

Michel Vandenbroeck[8] se penche sur la question de la diversité et du fossé de l'éducation qui se creuse entre les enfants immigrants et les autres enfants. Le principe selon lequel les enfants de milieux défavorisés ont besoin de services qui tiennent compte de leurs antécédents et de leurs besoins particuliers est fondamental. Pour bon nombre de ces enfants, l'inscription à un service de la petite enfance constitue un premier pas dans la société. Ce pas témoigne de ce que la société pense d'eux et, par conséquent, de la façon dont ils devraient se percevoir, puisque l'identité ne peut être construite que par l'exposition à des similitudes et à des différences. Dans ce miroir public, chaque enfant est confronté à une question existentielle cruciale : qui suis-je et est-il acceptable d'être qui je suis? Une image de soi positive est étroitement liée au bien-être et à la capacité de réussir à l'école.[11] En conséquence, un programme axé sur l'enfant doit aussi être axé sur la famille.

Dans cette veine, un programme approprié d'éducation de la petite enfance doit trouver un juste équilibre entre deux pièges : déni et essentialisme.[12,13] Le déni de la diversité signifie que l'on traite « tous les enfants sur un pied d'égalité », ce qui sous-entend que l'éducatrice (ou parfois l'éducateur) interagit avec un enfant qu'elle (il) considère « moyen ». La plupart du temps, on estime que cet enfant moyen est blanc, issu de la classe moyenne et d'une famille nucléaire traditionnelle. Cette conception peut facilement mener à ce qu'on nomme parfois du « racisme par omission », comme le suggère l'étude en cours « Children of Immigrants in Early Childhood Settings in Five Countries: A Study of Parent and Staff Beliefs ».

L'autre piège (à l'opposé) est celui de l'essentialisme, qui laisse entendre qu'un enfant se réduit à sa famille, à son origine ethnique ou à ses antécédents culturels. Par exemple, dans certains programmes « multiculturels », il est courant de prendre pour acquis qu'il existe des « pratiques musulmanes » ou une « culture africaine », ce qui nie non seulement l'immense diversité au sein de ces cultures, mais aussi la façon dont les parents et les enfants conçoivent leurs propres appartenances ou identités multiples.

Les administrations doivent voir au-delà des stéréotypes selon lesquels des catégories sociales ou des familles ethniques particulières ne valorisent pas assez l'éducation ou sont tellement possessives à l'égard de leurs enfants qu'elles refusent de les envoyer dans un service de garde de la petite enfance. Si a priori certains universitaires pensaient que la culture expliquait le faible taux d'inscription des groupes minoritaires, il est maintenant clair que la réalité est beaucoup plus complexe. Des parents de toutes les classes et de toutes les ethnies accordent de

l'importance à des services de garde de bonne qualité, mais leur choix d'un service en particulier est grandement influencé par des contraintes environnementales et économiques. Des différences dans leurs préférences reflètent souvent, en fait, des options de garde plus limitées. Il faut donc remettre en question la notion de « choix ». En termes simples, les parents peuvent seulement « choisir » parmi ce qui leur est offert et se résignent généralement à ce choix (restreint). Des études européennes montrent que les familles immigrantes de Finlande, de France, d'Italie et du Portugal ont difficilement accès à des services de garde de qualité. Dans le même ordre d'idées, les services de garde de qualité en Belgique sont plus facilement accessibles dans des quartiers fortunés où les critères d'admissibilité favorisent généralement les familles à double revenu, de race blanche et de classe moyenne.[14] En bref, même si l'on considère généralement que les services de garde et d'éducation des jeunes enfants sont au cœur des politiques d'intégration, ces services contribuent en réalité dans trop de pays à creuser le fossé de l'éducation entre les ethnies et les milieux sociaux.

Dans le dernier article, Peter Moss[9] examine l'importance centrale de la démocratie dans les services de garde et d'éducation des jeunes enfants, un thème central pour bien des grands penseurs en éducation du dernier siècle, tels que John Dewey, Paolo Freire et Loris Malaguzzi. De nos jours, le discours sur l'éducation démocratique est en voie d'être noyé par deux autres discours, ceux de la « qualité » et des marchés. Le discours sur la qualité a nettement une saveur managériale et voit l'éducation comme une technologie servant à atteindre des résultats prédéterminés. Il cherche à assurer la conformité des enfants, des enseignants et des institutions avec des normes établies par des experts. Par opposition, le discours des marchés favorise la déréglementation, mais perçoit l'éducation et les soins de la petite enfance comme un bien à vendre à des parents-consommateurs. Aucun de ces deux discours ne valorise la démocratie dans la prestation de services à la petite enfance. Dans une démocratie, les personnes ne font pas qu'exprimer des préférences personnelles; elles font aussi des choix publics et collectifs liés au bien commun de leur société.

La pratique démocratique dans le secteur de l'éducation et de la garde des jeunes enfants doit se jouer à plusieurs niveaux, pas seulement à l'échelle de l'institution, c'est-à-dire le service de garde ou le programme préscolaire, mais aussi aux échelles nationale ou fédérale, régionale et locale. La tâche à l'échelle nationale consiste à fournir un cadre de droits, d'attentes et de valeurs – ainsi que les conditions matérielles pour le concrétiser – adoptés démocratiquement, prônant la démocratie comme valeur fondamentale. À l'échelle d'une administration locale, la

pratique démocratique peut se cristalliser par l'élaboration d'une « initiative culturelle locale sur l'enfance ».[15] Cette expression traduit l'idée d'un engagement politique, de la participation du citoyen et de la prise de décisions collective pour permettre à une collectivité d'assumer la responsabilité de ses enfants et de leur éducation (au sens large), la responsabilité non seulement d'assurer les services, mais aussi de veiller à la façon dont ils sont compris. Plusieurs communes d'Italie (y compris notamment celle de Reggio Emilia) se sont lancées dans une telle entreprise collective démocratique. Finalement, l'instauration de politiques démocratiques à l'échelle du milieu de garde – qu'il s'agisse d'un centre de la petite enfance, d'un programme préscolaire, d'une prématernelle, d'une maternelle, d'un jardin d'enfants ou de quelque autre terme employé pour décrire les services de garde et d'éducation à la petite enfance – signifie que les citoyens, tant les enfants que les adultes, devraient être engagés dans la prise de décisions touchant les buts, les pratiques et l'environnement du milieu de garde, selon le principe de John Dewey voulant que « toutes les personnes touchées par les établissements sociaux doivent avoir un mot à dire dans leur mise sur pied et leur gestion ».[16]

Ce cadre de pensée a comme répercussion importante de forcer l'examen des valeurs encadrant les systèmes de garde et d'éducation de la petite enfance. Il ne suffit pas de se contenter d'identifier « ce qui fonctionne ». Il faut aussi examiner continuellement les buts de l'éducation, non seulement les capacités en littératie et les connaissances scientifiques nécessaires au développement de nos économies, mais aussi les valeurs et attitudes fondamentales dont nos enfants auront besoin pour soutenir des sociétés ouvertes et démocratiques. La culture d'une pratique démocratique dans les services à la petite enfance – qui comprend par exemple la participation des parents et le respect du pouvoir et des stratégies naturelles d'apprentissage des jeunes enfants – a aussi besoin de certaines conditions matérielles et de certains outils que le gouvernement doit fournir. Par exemple, il faut un financement public suffisant et stable, une main-d'œuvre bien formée pour adopter une approche démocratique, des pratiques pédagogiques appropriées et des structures de soutien essentielles, comme une formation continue pour les éducateurs.

Références

1. Belsky J. Child care and its impact on young children. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp3-Child_care.pdf. Accessed February 14, 2011.

2. Ahnert L, Lamb ME. Child care and its impact on young children (2–5). Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-5. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/Ahnert-LambANGxp2.pdf. Accessed February 14, 2011.
3. Owen MT. Child care and the development of young children (0-2). Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV. eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/OwenANGxp2.pdf. Accessed February 14, 2011.
4. Barnett WS. Child care and its impact on children 2–5 years of age. Commenting: McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BarnettANGxp2.pdf. Accessed February 14, 2011.
5. Bennett J. Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-5. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BennettANGxp2.pdf. Accessed February 14, 2011.
6. Laevers F. Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-4. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf. Accessed February 14, 2011.
7. Mahon R. Child care policy: A comparative perspective. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/MahonANGxp2.pdf. Accessed February 14, 2011.
8. Vandenbroeck M. Diversity in early childhood services. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf. Accessed February 14, 2011.
9. Moss P. Democracy as first practice in early childhood education and care. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf. Accessed February 14, 2011.
10. Lister R, Williams F, Anttonen A, Bussemaker J, Gerhard U, Heinen J, Johansson S, Leira A, Siim B, Tobio C, Gavanas A. *Gendering Citizenship in Western Europe: new challenges for citizenship research in a cross-national context*. Bristol, UK: Policy; 2007.
11. Laevers F. Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood* 1997;3:151-165.
12. Preissing C. *Berliner Bildingsprogramm für die Bilding, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin, Germany: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; 2004.

13. Vandenbroeck M. *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. The Hague, Netherland: Bernard Van Leer Foundation; 2001.

14. Vandenbroeck M, de Visscher S, van Nuffel K, Ferla J. Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(2):245-258.

15. Fortunati A. *The Education of young children as a community project: The experience of San Miniato*. Azzano San Paolo, Italy: Edizioni Junior; 2006.

16. Dewey J. *Democracy and educational administration*. School and Society 1937;45:457-468.

Note :

[a] Le Dr John Bennett a été directeur de projet des récentes revues effectuées par l'OCDE sur les politiques relatives à la petite enfance. Il est aussi co-auteur des deux volumes Petite enfance, grands défis (OCDE, 2001 et 2006). Il est actuellement professeur invité à l'Unité de recherche Thomas-Coram de l'Institute of Education, de Londres en Angleterre.

Les services à la petite enfance et leurs impacts sur les jeunes enfants

Jay Belsky, Ph.D.

Birkbeck University of London, Royaume-Uni

Mai 2011, 2e éd. rév.

Introduction

Bien que peu d'experts contemporains en développement de l'enfant considèrent les deux premières années de la vie comme une période critique au cours de laquelle la trajectoire du développement est déterminée, beaucoup d'entre eux estiment que cette étape du développement constitue une période sensible pendant laquelle les trajectoires commencent à s'établir. Étant donné que les trajectoires développementales peuvent se maintenir (et sont peut-être non modifiables), les expériences qui façonnent le développement précoce ont d'importantes conséquences à la fois pour les sciences et pour les politiques sociales. C'est particulièrement le cas des expériences quant aux soins reçus à un très jeune âge, généralement supposés jouer un rôle important dans la formation de trajectoires de développement précoce, y compris les expériences de soins dispensés par une autre personne que la mère.[1]

Sujet

Depuis les trois dernières décennies, les États-Unis ont vécu des changements importants en matière de type de soins prodigués aux jeunes enfants. Cette transformation vient en partie des changements du rôle que les femmes jouent désormais dans la société, particulièrement en ce qui a trait à l'emploi de la mère à une étape précoce de la vie des enfants. De nos jours, aux États-Unis, la majorité des mères qui retournent au travail après l'accouchement le font avant le premier anniversaire de l'enfant. Au tournant du siècle, les chiffres indiquent que 58 % des femmes ayant un bébé de moins d'un an étaient sur le marché du travail.[2] Les taux comparables en 1970 et 1985 se situaient respectivement à 27 % et à 46 %.[3] En conséquence, les soins et la garde dispensés par une autre personne que la mère pendant la première année de vie sont pratiquement devenus la norme pour beaucoup d'enfants et pour leur famille.

Contexte de la recherche

Il y a eu de nombreux débats sur ce qui peut être considéré comme la question centrale du développement à l'époque moderne, à savoir comment l'expérience précoce de soins non maternels affecte le développement de l'enfant? Diverses opinions ont été émises, plus ou moins soutenues empiriquement.[4-5] Une d'entre elles est la suivante : comme ce sont principalement les gènes, plutôt que l'expérience, qui façonnent le développement, les effets des soins non maternels, comme les effets de ceux dispensés par les mères, seront plutôt minimes si l'on fournit à l'enfant des soins atteignant un seuil de base « suffisamment bon ».[6-7] D'autres ont avancé que les enfants qui passent beaucoup de temps en service non maternel pendant les premières années de la vie sont plus susceptibles de développer un attachement de type insécurisant envers les parents et de manifester des niveaux élevés — bien que n'atteignant pas les seuils cliniques — de problèmes de comportement d'externalisation (par exemple agressivité ou désobéissance).[8-10]

Cependant, d'autres prétendent que ce n'est pas la quantité de soins dispensés régulièrement aux enfants qui affectent leur développement, mais la qualité des soins, à savoir si les pourvoyeurs de soins non maternels sont attentifs, stimulants et savent répondre adéquatement aux besoins des enfants.[11-13]

Enfin, certains croient que les avantages des soins non maternels pour le développement de l'enfant, surtout des soins de haute qualité, bénéficieront beaucoup plus largement aux enfants issus de familles à risque (p. ex. : familles à faible revenu, peu scolarisées).[14]

Défis

Il n'a pas été facile d'évaluer ces différentes perspectives pour plusieurs raisons, en particulier à cause des limites des recherches disponibles. Si l'on veut répondre à des questions concernant les effets des expériences précoces, il faudrait assigner les enfants aléatoirement à différentes conditions quant aux soins qu'on leur prodigue. Cependant, il est pratiquement impossible d'implanter cette stratégie, vu que peu de parents accepteraient de confier leur enfant à une personne/éducatrice inexpérimentée pendant 40 h par semaine, et cela tôt dans la première année de vie, au nom de la science. L'autre solution a consisté à étudier les variations naturelles dans les expériences de soins prodigués aux enfants et de déterminer si de telles expériences sont reliées aux différences de fonctionnement individuel des enfants. Comme les enfants reçoivent divers degrés de soins non maternels, différents degrés de qualité de soins ou différents types de soins et comme ils proviennent souvent de familles avec des caractéristiques

variées, les chercheurs doivent tenter de contrôler ces différences préexistantes avant de pouvoir tirer des conclusions sur les effets des services dispensés aux enfants. De tels contrôles n'ont pas toujours été implantés, ou ont seulement été pris en compte de façon limitée. De plus, peu d'études ont examiné simultanément les différentes caractéristiques des services à la petite enfance, puisque la plupart d'entre elles se concentrent sur la qualité ou sur le type de milieu, laissant ainsi de côté les questions comme la quantité de soins dispensés, ou encore l'âge d'entrée dans les services.[10]

Résultats de la recherche récente

Face à de tels défis et limites de la recherche précédemment effectuée, au début des années 90, le gouvernement américain a lancé l'étude la plus importante et la plus étendue jamais effectuée sur les effets des soins non maternels. Cette étude s'appelle la NICHD Study of Early Child Care (NICHD - The National Institute of Child Health and Human Development – un organisme de financement gouvernemental). Les familles de plus de 1 300 enfants (âgés de moins d'un mois) choisies dans 10 endroits différents (bien que non représentatifs de la population des États-Unis), ont été recrutées pour une étude intensive sur les expériences de soins non maternels dispensés aux enfants. Avant d'estimer les effets des services à la petite enfance, on a entrepris des évaluations approfondies des caractéristiques familiales afin de contrôler statistiquement les facteurs familiaux susceptibles de créer des différences entre les enfants.

Des évaluations approfondies et répétées basées sur l'observation de la qualité des services ont également été effectuées quand les enfants atteignaient les âges de 6, 15, 24, 36 et 54 mois, ainsi que des évaluations du développement socio-affectif et cognitif des enfants à ces âges et jusqu'au primaire. De plus, le temps passé dans les services et leur type ont été mesurés à plusieurs reprises. Ce devis de recherche a permis à l'étude NICHD de dépasser les débats simplistes cherchant à déterminer si fréquenter un service tôt dans la vie est bon ou mauvais pour les enfants, d'élucider les conditions dans lesquelles les services contribuent/favorisent ou nuisent aux divers aspects du développement.[15]

Les résultats à ce jour révèlent :

1. que les enfants sont relativement plus susceptibles de développer un attachement de type insécurisant à leur mère vers 15 mois lorsqu'ils sont placés en service plus de 10 h par semaine dans la première année de vie, ou dans plus d'un service au cours de la première

année de vie, ou dans des services de faible qualité et que la sensibilité de la mère est relativement faible;[16] cependant, quand on réévalue l'attachement à 36 mois, seule la quantité de temps passé en services de garde jusqu'à trois ans (c'est-à-dire > 10 heures) continue à prédire des taux élevés d'attachement insécurisant (quand il coïncide avec des faibles niveaux de sensibilité maternelle).[17]

2. que les styles d'interaction mère-enfant de six à 36 mois sont relativement moins harmonieux quand les enfants passent plus de temps (plutôt que moins de temps) dans n'importe quelle sorte de service (indépendamment de sa qualité) et que c'est aussi vrai, à un moindre degré toutefois, lorsque les enfants sont placés dans des services de faible qualité (plutôt que de haute qualité);[17] quand on suit l'interaction entre la mère et l'enfant jusqu'en première année, le fait de passer plus de temps en service de garde pendant les 54 premiers mois de la vie continue à être prédicteur de modèles d'interactions mère-enfant un peu moins harmonieux pour les Blancs et un peu plus pour les Noirs.[18]
3. que les enfants manifestent des taux plus élevés de problèmes d'externalisation (tels que rapportés par les pourvoyeurs de soins, les mères et/ou les enseignants) quand ils passent plus de temps en service de garde au cours des deux premières années de leur vie ou de leurs quatre premières années et demie, indépendamment de la qualité du milieu. Ceci s'applique quand le comportement problématique est mesuré à l'âge de deux ans, de 54 mois, à la maternelle et en première année;[19-20] cependant, cet effet n'est plus apparent au moment où les enfants arrivent en troisième année, vers l'âge de huit ans, bien qu'à ce moment, davantage de temps passé en service de garde pendant les premiers 54 mois prédit moins de compétence sociale et des habitudes de travail scolaire plus faibles, d'après les rapports des enseignants.[21]
4. que les enfants qui passent plus de temps dans les services en installation manifestent aussi des niveaux plus élevés de problèmes de comportement, même si l'on tient compte du temps passé dans n'importe quel type de service, et c'est le cas jusqu'à la sixième année;[20,21,22]
5. que les enfants qui passent davantage de temps dans n'importe quel milieu de soins non familiaux (pas seulement dans un centre) étaient plus impulsifs et disposés à adopter des comportements à risque à l'âge de 15 ans, selon les déclarations des adolescents eux-mêmes;[23]
6. que les enfants placés dans des services de garde de plus grande qualité manifestent des niveaux relativement plus élevés de fonctionnement cognitif et linguistique à l'âge de 2, 3,

4 et 5 ans.[21,24-27]

7. que les enfants bénéficiant de soins de qualité supérieure plutôt qu'inférieure ont obtenu des résultats passablement meilleurs pour les performances scolaires testées à l'âge de 15 ans, ce qui montre un prolongement des effets relevés pour tout le primaire, et ont aussi moins extériorisé leurs problèmes, selon les déclarations des adolescents aux-mêmes.[23]

Il faut aussi souligner les résultats d'une vaste étude canadienne récente qui s'est fondée exclusivement sur les déclarations de mères et qui a montré que, (seulement) dans le cas d'enfants nés d'une mère ayant très peu d'instruction (c'est-à-dire qui n'a pas été à l'école secondaire), la fréquentation d'un service de soins non maternels (surtout en milieu familial) durant les deux premières années et demie de vie (particulièrement durant les neuf premiers mois) réduisait les risques que l'enfant exhibe un comportement très agressif jusqu'à l'âge de cinq ans.[28] Ce résultat corrobore d'autres études[14] – bien que ce ne soit pas le cas de l'étude NICHD[29] – qui montrent que les soins non maternels sont parfois associés à une meilleure évolution du développement chez les enfants à risque.

Conclusions

À certains égards, l'étude NICHD et les autres recherches apparentées[1,5,10] corroborent toutes les perspectives apparemment contradictoires en ce qui concerne les effets des soins dispensés aux enfants mentionnées plus tôt. Premièrement, le fait de placer les enfants dans un service non maternel de qualité moyenne pendant de longues heures semble être associé à quelques risques développementaux (modestes), particulièrement en ce qui a trait à la relation mère-enfant (jusqu'en première année pour les enfants blancs), aux problèmes de comportement (jusqu'en première année), à la compétence sociale et aux habitudes de travail scolaire (à partir de la troisième année), et à l'adolescence, à l'impulsivité et à la disposition à prendre des risques. Deuxièmement, en parallèle, il y a au moins quelques études montrant que, pour les enfants issus de familles à risque, les soins non maternels agissent comme facteur de protection réduisant la probabilité anticipée d'une issue qui pourrait être autrement problématique (p. ex. : niveaux d'agressivité exceptionnellement élevés). Troisièmement, conformément aux résultats de plus de deux décennies de recherche, les services de grande qualité semblent favoriser/stimuler (quelque peu) le développement cognitif linguistique. Mais, quatrièmement, en aucun cas, l'ampleur des effets des services n'est particulièrement importante. Il en va de même pour les effets des différents types de services (c'est-à-dire les services en installation associés à une

compétence cognitive linguistique plus élevée et à des comportements plus problématiques). À dire vrai, de tels effets sont souvent éclipsés par ceux des facteurs familiaux et des processus (par exemple le revenu, la sensibilité maternelle, la dépression maternelle, la présence paternelle).

Implications pour les politiques et pour les services

Le fait qu'un nombre croissant d'enfants de plus en plus jeunes semblent passer de plus en plus de temps dans des services à la petite enfance qui sont souvent d'une qualité discutable suggère que les effets dont l'ampleur est modeste pour ce qui est de la qualité, de la quantité et du type de services devraient aussi être pris en compte.[26] Après tout, les effets modestes (positifs ou négatifs) qui ont un impact sur un grand nombre d'enfants pourraient avoir des conséquences plus importantes pour la société que les effets substantiels affectant peu d'enfants.[27] Cela dit, les effets modestes détectés dans l'étude NICHD et dans les autres recherches ne mèneront peut-être pas à des recommandations immédiates destinées à une famille donnée ayant de la difficulté à prendre une décision en ce qui concerne la façon d'élever leur enfant et si elle devrait considérer un service à la petite enfance. Néanmoins, en matière de politiques publiques, les résultats de l'étude NICHD et d'autres recherches fournissent des bases pour recommander :

1. d'étendre les congés parentaux (payés, de préférence) pour égaler la durée de ceux offerts dans certains pays scandinaves;
2. que les politiques concernant les impôts soutiennent les familles qui élèvent des nourrissons et des jeunes enfants afin d'accorder aux parents la liberté de choisir les dispositions relatives aux soins des enfants qu'ils estiment les plus appropriées, réduisant ainsi les contraintes économiques qui poussent beaucoup de parents à confier leurs enfants à d'autres contre leur volonté;
3. qu'étant donné les avantages évidents des services de haute qualité, on réclame davantage de services de ce type. En fait, toutes ces recommandations se justifient simplement pour des raisons humanitaires.[10]

REMERCIEMENTS : La préparation de ce document a été soutenue financièrement par un accord de coopération avec le U.S. National Institute of Child Health and Human Development (U10-HD25420). L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance envers les collaborateurs de recherche du NICHD Study of Early Child Care.

Références

1. Schonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
2. U.S. Census Bureau. *Statistical abstract of the United States*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office; 1999.
3. Kamerman SB. Parental leave policies: An essential ingredient in early childhood education and care policies. *Social Policy Report* 2000;14(2):3-15.
4. Fox N, Fein GG, eds. *Infant day care: The current debate*. Norwood, NJ: Ablex; 1990.
5. Lamb ME. Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: Sigel IE, Renninger KA, eds. *Child Psychology in Practice*. 5th ed. New York, NY: J. Wiley; 1998:73-134. Damon W, ed-in-chief. *Handbook of Child Psychology*; vol 4.
6. Scarr S. American child care today. *American Psychologist* 1998;53(2):95-108.
7. Deater-Deckard K, Pinkerton R, Scarr S. Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 1996;37(8):937-948.
8. Bates JE, Marvinney D, Kelly T, Dodge KA, Bennett DS, Pettit GS. Child care history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology* 1994;30(5):690-700.
9. Belsky J. The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly* 1988;3(3):235-272.
10. Belsky J. Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 2001;42(7):845-859.
11. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.
12. Howes C, Phillips DA, Whitebook M. Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development* 1992;63(2):449-460.
13. Phillips D, McCartney K, Scarr S, Howes C. Selective review of infant day care research: A cause for concern. *Zero to Three* 1987;7(3):18-21.
14. Caughy MOB, DiPietro JA, Strobino DM. Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development* 1994;65:457-471.
15. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, NY: Guildford Press; 2005.
16. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
17. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology* 2001;37(6):847-862.
18. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development* 2003;26(3):345-370.
19. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and self-control, compliance and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development* 1998;69(4):1145-1170.
20. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.
21. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal* 2005;43:537-570.

22. Belsky J, Vandell D, Burchinal M, Clarke-Stewart KA, McCartney K, Owen M, the NICHD Early Child Care Research Network. Are there long-term effects of early child care? *Child Development* 2007;78:681-701.

23. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. Do effects of early child care extend to age 15 Years? *Child Development* 2010;81:737-756.

24. NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.

25. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure à process à outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science* 2002;13(3):199-206.

26. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of Early child care. *American Educational Research Journal* 2002;39(1):133-164.

27. NICHD Early Child Care Research Network. Does quality of child-care affect child outcomes at age 4 ½? *Developmental Psychology* 2003;39(3):451-469.

28. Côté S, Boivin M, Nagin DS, Japel C, Xu Q, Zoccolillo M, Junger M, Tremblay RE. The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's pshycial aggression problems. *Archives of General Psychiatry* 2007;64:1305-1312.

29. NICHD Early Child Care Research Network. The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 Months. *Applied Developmental Science* 2002;6:144-156.

Services à la petite enfance et impacts sur les jeunes enfants

Lieselotte Ahnert[1], Ph.D., Michael E. Lamb[2], Ph.D.

[1]University of Vienna, Autriche

[2]University of Cambridge, Royaume-Uni

Septembre 2018, 2e éd. rév.

Introduction

Dans le monde entier, les enfants vivent généralement avec leurs parents qui en prennent soin, mais reçoivent aussi des soins des membres de la famille élargie, des voisins, des amis et des intervenants en petite enfance rémunérés. Dans les pays industrialisés, l'augmentation de la dépendance envers les services payants, souvent fournis par des centres financés par le gouvernement, a favorisé d'intenses recherches sur les effets (à la fois positifs et négatifs) sur la santé de l'enfant, sur ses aptitudes cognitives, son adaptation et ses relations sociales.[1] Bien qu'on observe un consensus à savoir que les parents demeurent l'influence la plus importante sur le bien-être et le développement des enfants, il est également évident que les soins non parentaux peuvent aussi avoir un impact substantiel. En conséquence, les chercheurs se sont centrés sur la nature des soins non parentaux et leurs impacts sur les enfants provenant de divers milieux familiaux et qui ont des besoins éducatifs, développementaux et individuels différents.

Contexte de la recherche

Malgré une abondante documentation sur les effets des services à la petite enfance, les grandes constatations ont pu être largement clarifiées grâce à des données obtenues d'études menées dans plusieurs emplacements, comme l'étude américaine sur les services de garde à l'enfance (NICHD-SECC),[2] l'étude de cohorte norvégienne sur les mères et les enfants (MoBa),[3] l'étude britannique sur l'efficacité de l'enseignement primaire et préscolaire (Effective Pre-School and Primary Education Study, EPPE)[4] ou l'étude nationale allemande sur les services de garde des jeunes enfants (NUBBEK)[5] comptant un grand nombre de participants.

Toutefois, les chercheurs doivent se concentrer non seulement sur l'expérience des enfants qui fréquentent des services non parentaux, mais aussi sur d'autres aspects plus larges de l'écologie,

y compris le croisement entre les soins parentaux et non parentaux. Par exemple, les enfants qui fréquentent un service vivent des expériences différentes à la maison de celles des enfants qui bénéficient seulement des soins de leurs parents.[6,7,8] En conséquence, les chercheurs doivent déterminer si les différences entre les enfants à la maison et ceux qui fréquentent aussi les services sont attribuables à leurs expériences dans un environnement non parental ou à leurs différentes expériences à la maison (ou les deux!). Les chercheurs doivent au minimum maîtriser l'expérience à la maison des enfants lorsqu'ils évaluent les effets des expériences de service de garde non parentale des enfants. Ils doivent aussi chercher à améliorer la précision de leurs résultats en procédant à des méta-analyses qui résument les résultats de multiples études plus petites.[9-12]

Questions clés pour la recherche

Les chercheurs ont exploré les effets des services à la petite enfance sur plusieurs aspects du développement, bien que les études sur le développement cognitif et langagier (particulièrement dans le contexte des programmes éducatifs compensatoires) ainsi que celles sur le développement socio-émotif et la réactivité au stress aient été particulièrement éclairantes. Les spécialistes et les politiciens qui remettent en question la valeur et le caractère opportun des services ont été notamment préoccupés par l'idée que les enfants ne puissent pas continuer à entretenir des relations favorables avec leurs parents quand ils fréquentent un service à la petite enfance. Ils ont aussi avancé que le fait de recevoir des soins non parentaux occasionne des tensions qui affectent l'adaptation comportementale des enfants. En revanche, ceux qui trouvent une valeur aux services à la petite enfance soulignent le besoin des enfants de nouer de bonnes relations avec les intervenants en petite enfance et leurs pairs pour bénéficier pleinement des expériences enrichissantes offertes par le milieu de la petite enfance. Ils reconnaissent aussi que des soins stimulants à la maison ont une grande influence et qu'ils apportent un complément aux stratégies éducatives et programmes formels.

Résultats récents de la recherche

La transition du foyer au service à la petite enfance est éprouvante pour bien des enfants,[10,11] de sorte que les intervenants en petite enfance doivent les aider à composer avec ce stress. Les enfants réussissent à s'adapter à ce nouvel environnement en service à la petite enfance uniquement si les centres maintiennent un faible niveau de stress, voire un niveau de stress modéré, en garantissant que les intervenants établissent des relations étroites et positives avec

les enfants et fournissent des services de haute qualité.[12,13]

Les intervenants en petite enfance sont bien sûr capables de développer des relations significatives avec les enfants, mais la qualité et la sérénité de ces relations dépendent du comportement des intervenants à l'égard du groupe dans son ensemble plus que de la qualité des interactions avec des enfants en particulier. En effet, les relations émergentes entre les intervenants en petite enfance et les enfants reflètent les caractéristiques et les dynamiques du groupe, alors que l'attachement parent-enfant semble être influencé plus directement par les interactions dyadiques.[9] Les chercheurs qui ont étudié les comportements, les croyances en matière d'éducation et les attitudes des intervenants ont montré que les comportements des intervenants orientés vers le groupe avaient un impact non seulement sur la mise en place des attachements intervenant-enfant,[14] mais également sur les climats régnant au sein de la classe et sur l'harmonie du jeu entre les pairs.[15] De plus, les attitudes et les croyances ont une influence sur les comportements des intervenants en service à la petite enfance, particulièrement lors de la prise en charge d'enfants issus de contextes culturels différents. Ne pas partager l'héritage culturel de l'intervenant peut compliquer la relation.[5,16,17]

Pour les enfants qui fréquentent les services à la petite enfance, le développement et le maintien de bonnes relations avec les parents dépendent des capacités des parents à leur prodiguer des soins attentionnés à la maison.[18] De plus, il est important que les parents établissement un équilibre entre la maison et les services et qu'ils continuent à fournir des formes d'interactions intimes rarement disponibles dans les centres de service.[19] De longues heures dans les services et des relations parent-enfant stressantes sont associées à l'agressivité chez les enfants d'âge préscolaire,[20,21] alors que les bonnes relations avec les intervenants en petite enfance aident à diminuer les problèmes de comportement et l'agressivité.[22]

À partir de l'âge de deux ans, les enfants sont capables d'interagir plus en profondeur avec leurs pairs. De telles rencontres fournissent d'excellentes occasions d'apprendre les règles de l'interaction sociale : comment évaluer les offres sociales, mener des dialogues et plus important encore, résoudre des conflits avec les pairs de façon constructive. Néanmoins, les enfants au tempérament difficile sont moins portés à interagir positivement avec leurs pairs, ce qui est particulièrement problématique dans les centres de faible qualité.[23] De plus, les enfants au tempérament difficile sont particulièrement susceptibles d'être affectés, positivement et négativement, par les variations au niveau de la qualité des services.[24,25] Finalement, les expériences avec les pairs aident les enfants au tempérament difficile à développer des habiletés

sociales supérieures par rapport à leurs pairs sans expérience de garde non parentale.[26,27]

Malgré les précédents résultats contradictoires concernant les effets des services à la petite enfance sur le développement cognitif et linguistique, la recherche plus récente a systématiquement documenté les effets continus et positifs des services de grande qualité – même sur le rendement scolaire.[2,28,29] Presque tous les enfants (pas seulement ceux qui proviennent de foyers moins stimulants) peuvent en profiter sur le plan cognitif, et avec des effets similaires qu'ils fréquentent les services de garde à temps plein ou à temps partiel.[4,30]

Conclusion

Les enfants qui fréquentent les services à la petite enfance se développent-ils différemment de ceux qui ne profitent pas d'une telle expérience? Bien des spécialistes se sont inquiétés a priori du fait que les soins non parentaux puissent présenter un risque pour les enfants et ont donc cherché à déterminer si les enfants en services étaient aussi bien adaptés sur les plans psychologique et comportemental que ceux évoluant exclusivement à la maison. Par la suite, les chercheurs ont commencé à explorer les avantages des soins de bonne qualité et leurs bénéfices potentiels pour les enfants. Plus particulièrement, ils ont noté que les services à la petite enfance offrent l'occasion de contacts sociaux plus profonds avec les pairs et avec les adultes, ouvrant ainsi un monde social plus étendu aux enfants. Les expériences positives en services à la petite enfance peuvent aussi améliorer les occasions éducatives ultérieures, de telle façon que les enfants qui fréquentent un service de soins non parentaux en bas âge sont davantage capables de profiter de l'éducation, de s'adapter à la routine et de résister aux conflits. Cependant, la maison reste le centre émotif de la vie de l'enfant et il est important que les relations parent-enfant favorables ne soient pas entachées par des expériences en services à la petite enfance, même quand les enfants passent des quantités considérables de temps dans ces services.

Implications

Parce que les enfants peuvent bénéficier des expériences dans les services à la petite enfance, les services non parentaux doivent être de bonne qualité et devraient fournir un accès à une variété de relations sociales positives. Cependant, si l'on veut s'assurer que ces environnements sont appropriés au développement, les ratios adultes enfants doivent être peu élevés. La taille du groupe et sa composition doivent aussi être considérés comme des médiateurs de la qualité des relations individuelles entre le pourvoyeur et l'enfant.[2] Il est aussi important que des règlements

assurent la plus haute qualité possible et que les parents informés l'exigent. Parce que s'occuper des enfants des autres (en groupe) demande des stratégies différentes de celles de s'occuper de ses propres enfants, les intervenants doivent être soutenus par la société, bien rémunérés et enrichis par de l'éducation ou de la formation sérieuse et consciencieuse.

Références

1. Lamb ME, Ahnert L. Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: Damon W, Lerner RM, Renninger KA, Sigel IE eds. *Child psychology in practice*. Hoboken, NJ: Wiley; 2006:950-1016. *Handbook of child psychology*. Vol. 4.
2. NICHD Early Child Care Research Network. Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Psychology* 2000;4(3):116-135.
3. Lekhal R. Do type of child care and age of entry predict behavior problems during early childhood? Results from a large Norwegian longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development* 2012;36(3):197-204.
4. Sylva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I, Taggart B, eds. *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London, UK: Routledge; 2010.
5. Beckh K, Becker-Stoll F. Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science* 2016;10(3-4):103-110.
6. Ahnert L, Rickert H, Lamb ME. Shared caregiving: Comparison between home and child care settings. *Developmental Psychology* 2000;36(3):339-351.
7. Gordon RA, Colaner AC, Usdansky ML, & Melgar C. Beyond an "Either-Or" approach to home- and center-based child care: Comparing children and families who combine care types with those who use just one. *Early Childhood Research Quarterly* 2013;28(4):918-935.
8. Borge AIH, Rutter M, Cote S, Tremblay RE. Early child care and physical aggression: differentiating social selection and social causation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2004;45(2):367-376.
9. Ahnert L, Pinquart M, Lamb ME. Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development* 2003;77(2):664–679.
10. Ahnert L, Gunnar M, Lamb ME, Barthel M. Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. *Child Development* 2004;75(2):639-650.
11. Datler W, Ereky-Stevens K, Hover-Reisner N, Malmberg LE. Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior & Development* 2012;35(3):439-451.
12. Geoffroy M-C, MCôté S, Parent S, Séguin JR. Daycare attendance, stress, and mental health. *Canadian Journal of Psychiatry* 2006;51(2):607-615.
13. Groeneveld MG, Vermeer HJ, van Ijzendoorn MH, Linting M. Children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based child care. *Early Childhood Research Quarterly* 2010;25(4):502-514.
14. Ereky-Stevens K, Funder A, Katschnig T, Malmberg LE, Datler W. Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home child care: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly* 2018;42(1):270-279.
15. van Schaik SD, Leseman PP, de Haan M. Using a group-centered approach to observe interactions in early childhood education. *Child Development* 2018;89(3):897-913.

16. Howes C, Shivers EM. New child-caregiver attachment relationships: Entering child care when the caregiver is and is not an ethnic match. *Social Development* 2006;15(4):574-590.

17. Huijbregts SK, Leseman PPM, Tavecchio LWC. Cultural diversity in center-based child care: Childrearing beliefs of professional caregivers from different cultural communities in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(2):233-244.

18. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.

19. Ahnert L, Lamb ME. Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development* 2003;74(4):1044-1049.

20. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4):976-1005.

21. Belsky J, et al. Are there long-term effects of early child care? *Child Development* 2007;78(3):681-701.

22. Buyse E, Verschueren K, & Doumen S. Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development* 2011;20(1):33-50.

23. Deynoot-Schaub MJG, Riksen-Walraven JM. Peer contacts of 15-month-olds in child care: Links with child temperament, parent-child interaction and quality of child care. *Social Development* 2006;15(4):709-729.

24. Phillips D, Crowell NA, Sussman AL, Gunnar M, Fox N, Hane AA, Bisgaier J. Reactive temperament and sensitivity to context in child care. *Social Development* 2012;21(3):628-643.

25. Pluess M, Belsky J. Differential susceptibility to rearing experience: The case of child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2009;50(4):396-404.

26. Almas AN, Degnan KA, Fox NA, Phillips DA, Henderson HA, Moas OL, Hane AA. The relations between infant negative reactivity, non-maternal child care, and children's interactions with familiar and unfamiliar peers. *Social Development* 2011;20(4):718-740.

27. NICHD Early Child Care Research Network. Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in child care. *Social Development* 2008;17(3):419-453.

28. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.

29. NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.

30. Adi-Japha E, Klein PS. Relations between parenting quality and cognitive performance of children experiencing varying amounts of child care. *Child Development* 2009;80(3):893-906.

©2007-2026 ABILIO | SERVICES À LA PETITE ENFANCE – ÉDUCATION ET ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance

Kathleen McCartney, Ph.D.

Harvard University, États-Unis

Février 2007, 2e éd.

Introduction

On peut définir les services à la petite enfance comme des soins destinés aux jeunes enfants, fournis par des adultes qui ne sont pas leurs parents. Les services informels par les membres de la famille, les nourrices ou les pourvoyeurs de soins à domicile se déroulent habituellement à la maison (soit chez l'enfant ou chez l'adulte), alors que les services formels dispensés par du personnel formé ou non formé ont lieu à l'école ou dans des services en installation.

Sujet

Dans la plupart des pays occidentaux, les services à la petite enfance font maintenant partie de la vie quotidienne des enfants. Plus de la moitié des nourrissons sont placés dans un type de service ou un autre pendant au moins 10 heures la première année de leur vie, et plus des trois quarts des familles avec de jeunes enfants dépendent de ces services en appui à l'emploi maternel. Les services formels peuvent aussi fournir de l'éducation aux jeunes enfants. En fait, les services en général, les écoles maternelles et les programmes préscolaires souvent se distinguent à peine pour ce qui est de leurs activités.[1]

Problème

L'augmentation rapide de l'emploi maternel au cours des 25 dernières années s'est traduite par une dépendance accrue envers les services pour les jeunes enfants, de la naissance à l'âge de cinq ans. Cette augmentation représente un changement spectaculaire dans les styles d'éducation de l'enfant et a suscité des inquiétudes concernant les risques éventuels des services sur le développement sain de l'enfant.

Contexte de la recherche

Il y a eu trois vagues de recherche sur les services à la petite enfance. La première s'est centrée sur des comparaisons simplistes entre les enfants qui fréquentent des services et ceux qui reçoivent exclusivement des soins par leur mère. Ces études présentaient deux problèmes : les chercheurs ne pouvaient pas tirer de conclusions définitives sur les effets des services parce que les deux groupes d'enfants étaient extrêmement différents; et l'expérience en service était considérée comme uniforme. La seconde vague s'est concentrée sur les variations de qualité des services et a statistiquement contrôlé les différences préexistantes chez les familles. La troisième vague a élargi la recherche en modélisant la façon dont les deux contextes (famille et environnement préscolaire) influençaient concurremment le développement de l'enfant.

Questions clés pour la recherche

Au cours des 10 dernières années, la recherche sur les services s'est penchée sur quatre questions. La principale consiste à savoir si de longues heures de soins non parentaux pendant la première année de vie perturbe la relation d'attachement entre la mère et l'enfant. Par exemple, les théoriciens[2] ont émis l'hypothèse selon laquelle les séparations quotidiennes peuvent entraîner la perte de confiance de l'enfant envers la disponibilité des parents et leur capacité à répondre, et ces séparations peuvent réduire les occasions d'interactions. Le second domaine d'enquête concerne l'impact des variations de la qualité sur le développement de l'enfant, particulièrement en ce qui concerne les aptitudes nécessaires pour être bien préparé pour l'école. La troisième question porte sur les heures passées dans les services en tant que facteur de risque de problèmes de comportement comme l'agressivité. Le quatrième domaine d'étude concerne les effets des types de services qui ont été examinés.

Récents résultats de la recherche

Attachement mère-enfant

Les premières études ont produit des résultats contradictoires concernant le risque possible représenté par de longues heures en service pour le développement de relations d'attachement de style sécurisant. C'est pourquoi le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) a entrepris l'étude longitudinale appelée *Study of Early Child Care and Youth Development* qui porte sur 1 350 enfants de la naissance à la sixième année scolaire. Les chercheurs ont utilisé une procédure appelée *La situation étrangère* (*Strange Situation)* pour évaluer les relations d'attachement des enfants à leur mère. Cette procédure consiste en une

série de séparations et de réunions entre le bébé et la mère en présence d'un étranger.[3] Tous les enfants vivent du stress pendant les séparations. Cependant, les enfants qui se sentent en sécurité sont apaisés par le retour de leur mère. Les chercheurs ont examiné les associations entre le sentiment de sécurité de l'enfant et cinq critères des services, notamment l'âge à l'entrée en service, la continuité des soins, le type, la qualité et la quantité du service. Aucune de ces associations ne s'est révélée significative. Comme on pouvait s'y attendre, la sensibilité maternelle prédisait le niveau de sécurité de l'enfant avec sa mère.

Qualité des services de garde

On peut évaluer la qualité des services en examinant les caractéristiques structurelles de l'environnement. Par exemple, le ratio enfant-personnel, la taille du groupe et la formation et l'éducation du pourvoyeur de services. Ces types de variables sont pertinentes pour les politiques parce que les gouvernements peuvent réglementer les programmes de services et ils le font. Par exemple, dans les pays occidentaux, un ratio de trois ou quatre enfants par éducateur est généralement considéré comme un seuil de qualité. On peut aussi évaluer la qualité des services en se basant sur les observations des comportements qui reflètent les interactions positives entre les enfants et leurs éducateurs ainsi qu'avec leurs pairs. Dans les centres de qualité, les éducateurs sont sensibles et réceptifs aux besoins des enfants, offrent des environnements riches pour ce qui est du langage, organisent des activités qui favorisent le développement et encouragent les enfants à se comporter de façon prosociale.

Dans les études de pointe qui ont recours à des groupes contrôles, les effets des différences inhérentes au contexte familial sont contrôlés statistiquement afin d'isoler l'importance des services. Les résultats d'un grand nombre d'études montrent que la qualité du service est importante. En fait, l'importance de la qualité des services est une des découvertes les plus solides en psychologie développementale. Les enfants qui fréquentent les services de grande qualité obtiennent des résultats plus élevés aux tests mesurant leur rendement académique et leurs aptitudes langagières, font preuve de meilleures habiletés sociales et manifestent moins de problèmes de comportement.[4] Les services à la petite enfance peuvent aussi agir en tant qu'intervention pour les enfants provenant de familles à risque. Les enfants de familles qui ont moins de ressources financières et qui fréquentent des programmes de qualité commencent l'école avec des habiletés qui peuvent augmenter leurs chances de réussite scolaire.

Nombre d'heures passées en service

Bien que les écrits scientifiques soient contradictoires, il y a de plus en plus de preuves qui démontrent que les heures passées en service peuvent constituer un facteur de risque pour le développement de problèmes de comportement, y compris l'agressivité. Certains chercheurs associent ce risque particulièrement aux services prodigués aux nourrissons,[5] cependant, d'autres chercheurs n'ont pas réussi à reproduire ce résultat, même en utilisant la même série de données.[6] Les chercheurs de la NICHD ont découvert que plus les enfants passent du temps dans divers services non parentaux au cours des quatre premières années et demie de la vie, plus ils manifestent des problèmes de comportements d'extériorisation (c'est-à-dire agressivité et désobéissance) et de conflits avec les adultes à 54 mois et à la maternelle.[7] Étonnamment, ces découvertes ne varient pas en fonction de la qualité des services. Il est important de nuancer en précisant que les effets sont relativement petits, que la plupart des enfants qui fréquentent les services pendant de longues heures n'ont pas de problèmes de comportement et que le sens de ces effets n'est pas clair. En d'autres mots, les parents qui ont des enfants plus difficiles peuvent placer leurs enfants dans les services pendant davantage d'heures que les autres. Dans les travaux futurs, il sera important d'identifier les processus par lesquels les heures passées en service peuvent représenter un risque. Par exemple, certains chercheurs ont spéculé que des groupes de grande taille (exposition à de nombreux pairs) peuvent augmenter la fréquence de comportements d'extériorisation que les pourvoyeurs de services ne remarquent pas et donc qu'ils ne corrigent pas.

Type de services

Il y a à la fois des avantages et des inconvénients associés à l'organisation formelle des services comme les centres de la petite enfance. Il existe des preuves solides indiquant que les services plus formels avec davantage d'enfants présentent un risque pour la santé. Les enfants qui fréquentent les services en installation et en milieu familial ont des taux plus élevés de maladies contagieuses précoces, y compris otites, les maladies gastro-intestinales et de l'appareil respiratoire supérieur.[8] Les services plus formels favorisent aussi les aptitudes nécessaires pour l'entrée à l'école.[9]

Conclusions

La conclusion principale en matière de services à la petite enfance est que leurs effets sont complexes et varient principalement en fonction de la qualité du service fourni. En d'autres termes, le risque représenté par les services pour les enfants, la protection contre les foyers

défavorisés ou les bons résultats développementaux sont reliés à la qualité du service. Il y a certaines indications à l'effet que les différences individuelles des enfants en matière de caractéristiques comme le tempérament, la curiosité, les aptitudes cognitives et le sexe influencent la façon dont les enfants vivent leur expérience en service, bien que davantage de recherches concernant ces variables soient nécessaires. Dans la plupart des études, les variables familiales sont généralement de meilleurs prédicteurs du développement de l'enfant que celles des services. D'ailleurs, leurs effets dépendent souvent des facteurs familiaux. Par exemple, les services de qualité peuvent atténuer l'effet négatif de la dépression maternelle en ce qui concerne le développement social et émotif des enfants. Les familles devant prendre une décision concernant les services à la petite enfance devraient être encouragées par le fait que, tout bien considéré, ce sont les soins qu'elles prodiguent à leurs enfants qui comptent le plus.

Implications

Les programmes de qualité favorisent le développement intellectuel, langagier et social des enfants. Cependant, la plupart des enfants n'ont pas accès à des programmes de qualité parce que les parents ne peuvent pas se les payer.[10] Les chercheurs continuent à s'inquiéter du fait que la plupart des environnements ne sont pas conformes aux normes de qualité. Par exemple, dans la NICHD Study of Early Child Care, on a découvert que 56 % des services observés étaient de faible qualité.[11] Les preuves de faible qualité ne sont pas surprenantes, étant donné que les membres du personnel des services n'ont généralement pas de formation et reçoivent des salaires peu élevés. Les efforts en matière de politique sociale destinée à améliorer la qualité des services sont en cours dans la plupart des pays industrialisés. Ces efforts comprennent la formation des enseignants, des règlements plus sévères et des programmes subventionnés, particulièrement pour les enfants de familles qui ont moins de ressources financières. Si l'on veut que ces programmes réussissent, les gouvernements doivent avoir la volonté d'investir dans l'éducation précoce et dans les services pour les jeunes enfants. Les analyses de coûts-bénéfices suggèrent que ces investissements se traduiront par des meilleures performances scolaires dans les années à venir.[12]

Références

1. National Research Council. *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press; 2001.
2. Sroufe LA. A developmental perspective on daycare. *Early Childhood Research Quarterly* 1988;3(3):283-291.
3. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.

4. Lamb M. Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In: I. Sigel I, Renniger K, eds. *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice.* 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998:73-134.
5. Baydar N, Brooks-Gunn J. Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the children of the national longitudinal survey of youth. *Developmental Psychology* 1991;27(6):932-945.
6. Ketterlinus RD, Henderson SH, Lamb ME. Les effets du type de garde de l'emploi maternel et de l'estime de soi sur le comportement des enfants [The effect of type of child care and maternal employment on children's behavioral adjustment and self esteem]. In: Pierrehumbert B ed. *L'accueil du jeune enfant: Politiques et recherches dans les différents pays* [Child care in infancy: Policy and research issues in different countries]. Paris, France: Les Editions Sociales; 1992:150-163.
7. NICHD Early Child Care Research Network. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development* 2003;74(4); 976-1005.
8. Johansen A, Leibowitz A, Waite L. Child care and children's illnesses. *The American Journal of Public Health* 1988; 78: 1175-1177.
9. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal* 2002;39(1):133-164.
10. Helburn SW, Bergmann BR. *America's Child Care Problem.* New York, NY: Palgrave; 2002.
11. NICHD Early Child Care Research Network. The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science* 2002;6(3):144-156.
12. Barnett WS. Long-term effects on cognitive development and school success. In: Barnett WS, Boocock SS, eds. *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results.* Albany, NY: State University of New York; 1998:11-44.

Services à la petite enfance et impacts sur le développement des jeunes enfants

Ellen S. Peisner-Feinberg, Ph.D.

FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, États-Unis

Février 2007, 2e éd.

Introduction

Au cours des dernières décennies, le recours aux services à la petite enfance, y compris les services en installation et en milieu familial, a augmenté en même temps que le taux de participation au marché du travail des femmes qui ont de jeunes enfants. Une grande majorité de jeunes enfants vivent désormais une expérience en service avant leur entrée à l'école : les taux d'enfants d'âge préscolaire qui fréquentent les services sont maintenant plus élevés que ceux des nourrissons et des trottineurs. Des estimations récentes indiquent qu'aux États-Unis, presque les deux tiers de tous les enfants de trois à cinq ans fréquentent régulièrement une forme ou une autre de service à la petite enfance avant la maternelle.[1] Étant donné ces taux élevés d'utilisation des services, les parents et les professionnels ont cherché à comprendre l'impact de ces expériences sur le développement social et cognitif des enfants.

Sujet

Parce que le développement des enfants est influencé par les multiples environnement qu'ils rencontrent,[2] y compris les services à la petite enfance en milieu familial et en installation, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux effets de ces expériences sur le développement des enfants. De plus, aux États-Unis, la qualité moyenne rapportée des services est inférieure aux normes recommandées par les professionnels de la petite enfance,[3-6] ce qui provoque des inquiétudes sur la façon dont la qualité de tels environnements affecte le développement des enfants. En lien avec l'intérêt répandu pour la promotion des aptitudes nécessaires pour entrer à l'école, un certain nombre de recherches ont examiné à quel point des variations de la qualité des expériences préscolaires ont une influence sur les aptitudes cognitives et les habiletés sociales des enfants pendant la période préscolaire, pendant la transition à l'école et pendant les années au primaire. L'étude de la qualité des services a mesuré une variété de facteurs, incluant les pratiques en classe (par exemple, le matériel, les activités et l'organisation quotidienne), les

relations enseignant-enfant (par exemple la sensibilité de l'enseignant, leur relation chaleureuse et proche avec l'enfant) et les compétences de l'enseignant (par exemple éducation et niveaux de formation).

Problèmes

La question de la sélection des familles constitue une des difficultés lorsque l'on étudie l'impact de la qualité des services à la petite enfance. Les familles choisissent le service qu'elles utilisent et les familles qui présentent des caractéristiques différentes peuvent choisir différents types et qualités de services. Les études ont particulièrement suggéré que les familles socioéconomiquement favorisées ont tendance à choisir des services de meilleure qualité pour leurs enfants.[7-10] En conséquence, il n'est peut-être pas possible de départager totalement les effets développementaux de la qualité des soins des effets engendrés par les facteurs familiaux. Bien que des études plus récentes aient apporté des correctifs d'ordre statistique pour ces facteurs de sélection des familles, elles peuvent avoir sous-estimé les effets de la qualité des services quand les deux sont hautement corrélés.

Une deuxième difficulté dans ce domaine de recherche concerne le besoin d'études longitudinales qui comprennent aussi différents niveaux de qualité de services et des échantillons représentatifs de tailles adéquates afin d'examiner les effets à plus long terme de la qualité des services sur le développement de l'enfant. Bien qu'il existe quelques études (notamment celles du *National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care*; et *the Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers Study*), les dépenses et la complexité qui accompagnent un tel type de recherche limitent la disponibilité de telles données.

Contexte de la recherche

Les preuves concernant les effets des soins non parentaux préscolaires sur le développement des enfants proviennent de deux domaines de recherche distincts – les programmes d'intervention précoce pour les enfants à risque et les services courants dans la communauté. Bien que plusieurs études aient exploré les effets longitudinaux des programmes d'intervention précoces, peu d'entre elles ont examiné les effets sur les enfants qui fréquentent les programmes de services dans la communauté lorsque ces enfants effectuent la transition du préscolaire à l'école primaire. Plusieurs études sur les programmes d'intervention précoce ont découvert des effets

positifs sur le développement cognitif et sur la réussite scolaire qui perdurent jusqu'à la troisième ou la quatrième année, et même plus longtemps jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte en ce qui concerne des indicateurs plus larges de réussite scolaires, comme le redoublement, le placement en éducation spécialisée, le nombre total d'années d'éducation et le rendement intellectuel.[9-15] Ces programmes d'intervention précoce étaient généralement de qualité élevée, très intensifs et représentaient des programmes modèles et bien que ces études démontrent clairement les effets positifs durables de tels programmes préscolaires, elles ne reflètent pas les expériences typiques de la plupart des enfants fréquentant un service à la petite enfance.

Un deuxième domaine de recherche porte sur les effets des programmes de services courants dans la communauté, dont la qualité des expériences fournies peut varier énormément. Plus précisément, une abondante documentation de recherche s'est développée au cours des deux dernières décennies. Elle a examiné les effets de la qualité des services préscolaires sur le développement social, cognitif et émotif des enfants. Les recherches ont inclus des échantillons de programmes qui existent dans une communauté donné, par opposition aux programmes modèles compris dans les études sur l'intervention précoce. Les preuves les plus solides proviennent des études qui ont porté sur les effets de la qualité des services après avoir tenu compte des différentes caractéristiques inhérentes au contexte de l'enfant et de la famille, comme le statut socioéconomique, l'éducation maternelle, la structure familiale, le sexe ou l'appartenance ethnique, en vue de mettre en contexte les différences reliées à la fois à la sélection du service et au développement de l'enfant.

Questions clés pour la recherche

Les questions importantes concernant la recherche dans ce domaine sont :

1. Y a-t-il un lien entre le niveau de qualité des services préscolaires et le développement cognitif et social des enfants?
2. Pendant combien de temps les influences de la qualité des services sont-elles évidentes?
3. Existe-t-il des effets différentiels de la qualité des services sur les résultats en matière de développement pour les enfants provenant de différents milieux?

Récents résultats de recherche

Des recherches ont été effectuées aux États-Unis ainsi que dans d'autres pays, y compris au Canada, dans les Bermudes et en Suède afin d'explorer les questions concernant les effets de la qualité des services sur le développement des enfants, pendant les années préscolaires et à long terme, jusqu'à l'école primaire. Les études dont il est question ci-dessous se sont penchées sur les effets de la qualité des services après correction des facteurs de sélection des familles, afin de décortiquer les relations entre la sélection des services d'un type ou d'une qualité spécifiques et les effets des services en soi.

Bien qu'il existe peu d'études longitudinales, plusieurs recherches ont trouvé des associations positives entre la qualité des services et le développement cognitif ainsi que les habiletés sociales pendant les années préscolaires.[3,5,8,16-26] Ces études suggèrent que les enfants qui fréquentent des services de meilleure qualité pendant les années préscolaires manifestent de meilleures habiletés sociales et aptitudes cognitives pendant cette période, après avoir pris en compte les différences des caractéristiques du contexte familial qui sont aussi reliées au développement de l'enfant.

Quelques études se sont penchées de façon longitudinale sur la question des services pour les enfants d'âge préscolaire et ont examiné les influences à long terme de la qualité des services sur le développement social et cognitif. Certaines études ont découvert des associations positives modestes entre la qualité des services préscolaires et les habiletés cognitives des enfants d'âge scolaire.[27,28] Ces études ont découvert moins d'associations à long terme en matière de développement social, bien que certaines aient trouvé qu'une meilleure qualité des services était reliée à plus de comportements positifs et à moins de problèmes de comportement pendant les années d'école primaire.[29,30]

Bien que la plupart des études aient découvert des influences de la qualité des services sur les comportements des enfants, quelques-unes ont trouvé de faibles effets en matière de développement cognitif ou social pendant les années préscolaires,[17,30-32] ainsi qu'à long terme, jusqu'à l'école primaire. [33,34] L'absence d'effets dans ces études peut s'expliquer par les questions d'échantillonnage dans certains cas (écarts restreints de qualité de services et/ou échantillons de taille relativement petite) ou par les résultats mesurés dans d'autres études (par exemple, très faible fréquence de comportements tels que le retrait social).

Une autre question intéressante est celle de savoir si les effets de la qualité des services sont plus élevés chez certains groupes d'enfants, comme ceux qui peuvent déjà être plus à risque d'un

développement moins optimal. Seulement quelques études reliant la qualité des services et les résultats préscolaires des enfants ont examiné cette question, et moins d'études ont suivi les enfants jusqu'à l'école primaire. Dans ce domaine, les résultats sont mixtes, ils comprennent quelques preuves d'effets plus marqués pour les enfants à plus haut risque pendant les années préscolaires[20,35-37] et scolaires,[28] bien que ces différences n'aient pas été trouvées de façon cohérente pour tous les domaines étudiés. Par opposition, d'autres études n'ont découvert aucun effet différentiel de la qualité des services pour les enfants à plus haut risque.[21,23] Cependant, étant donné la probabilité que les enfants à plus haut risque puissent fréquenter des services de qualité plus faible, cette question mérite davantage de considération.

Conclusions

Les preuves fournies par la recherche soutiennent l'affirmation selon laquelle les services de meilleure qualité sont reliés à un meilleur développement cognitif et social pour les enfants. Alors que les effets de la qualité des services sont faibles à modérés, on les retrouve même après correction des facteurs de sélection des familles reliés à la qualité des services et au développement des enfants. De nombreuses études ont découvert des effets à court terme de la qualité des services sur le développement cognitif, social et émotif des enfants pendant les années préscolaires. On a aussi trouvé des effets à long terme qui durent jusqu'à l'école primaire, bien que moins d'études longitudinales aient examiné cette question. De plus, ces résultats indiquent que la qualité des services a des influences importantes pour les enfants de tous les milieux. Bien que certaines études aient découvert des effets plus importants pour les enfants de milieux moins favorisés (ce qui suggère que cette question puisse être encore plus cruciale pour les enfants qui sont déjà à plus haut risque d'échec scolaire), les découvertes indiquent que la qualité des services a aussi une influence sur les enfants de milieux plus favorisés.

Implications

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les politiques qui favorisent des services de bonne qualité pendant les années préscolaires sont importantes pour tous les enfants. D'autres recherches suggèrent que les services de bonne qualité coûtent cher à offrir; ils sont associés à du personnel bien formé et bien éduqué, à des ratios enfants-personnel bas, à de faibles taux de roulement de personnel, à de bons salaires et à des dirigeants efficaces.[3,4,38] Étant donné les coûts élevés des services de qualité ainsi que leur rareté, on doit considérer la disponibilité et

l'aspect abordable des services. Les politiques les plus fructueuses devront prendre tous ces facteurs en compte pour que des services de qualité constituent une option réaliste pour tous les enfants. Étant donné les taux élevés de recours aux services à la petite enfance pendant les années préscolaires, un tel investissement serait une bonne voie à explorer pour améliorer les aptitudes des enfants leur permettant d'être bien préparé à l'école et d'y réussir.

Références

1. West J, Wright D, Hausken EG. *Child care and early education program participation of infants, toddlers, and preschoolers*. Washington, DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics; 1995. Disponible sur le site: http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=95824. Page consultée le 21 janvier 2004.
2. Bronfenbrenner U, Morris PA. The ecology of developmental processes. In: Lerner RM, ed. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Vol 1. New York, NY: Wiley; 1998. Damon W, ed. Handbook of child psychology: 993-1028
3. Whitebook M, Howes C, Phillips D. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final report of the National Child Care Staffing Study. Oakland, Calif: Child Care Employee Project; 1989.
4. Cost, Quality, and Outcomes Study Team. *Cost, quality and child outcomes in child care centers*. Denver, Colo: Economics Department, University of Colorado at Denver; 1995.
5. Kontos S, Howes C, Shinn M, Galinsky E. *Quality in family child care & relative care*. New York, NY: Teachers College Press; 1995.
6. Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Sciences* 2000;4(3):116-135.
7. Lazar I, Darlington R, Murray H, Royce J, Snipper A. Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1982;47(2 suppl. 3):1-151.
8. Dunn L. Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly* 1993;8(2):167-192.
9. Schweinhart LJ, Barnes HV, Weikart DP. *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Mich: High/Scope Press; 1993.
10. Burchinal MR, Nelson L. Family selection and child care experiences: Implications for studies of child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15(3):385-411.
11. Campbell FA, Ramey CT. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 1994;65(2):684-698.
12. Burchinal MR, Campbell FA, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development* 1997;68(5):935-954.
13. Ramey CT, Campbell FA, Burchinal M, Skinner M, Gardner D, Ramey SL. Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Sciences* 2000;4(1):2-14.
14. Campbell FA, Pungello EP, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey CT. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.
15. Campbell FA, Ramey CT, Pungello EP, Miller-Johnson S, Sparling JJ. Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science* 2002;6(1):42-57.

16. Phillips D, McCartney K, Scarr S. Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology* 1987;23(4):537-543.

17. Kontos SJ. Child care quality, family background, and children's development. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):249-262.

18. Schliecker E, White DR, Jacobs E. The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science* 1991;23(1):12-24.

19. Bryant DM, Burchinal M, Lau LB, Sparling JJ. Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 1994;9(3-4):289-304.

20. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR. Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):451-477.

21. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at 24 and 36 months. *Child Development* 1998;69(4):1145-1170.

22. Burchinal MR, Roberts JE, Riggins R, Zeisel SA, Neebe E, Bryant D. Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development* 2000;71(2):338-357.

23. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.

24. Clarke-Stewart KA, Lowe-Vandell D, Burchinal M, O'Brien M, McCartney K. Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17(1):52-86.

25. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal* 2002;39(1):133-164.

26. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology* 2003;39(3):451-469.

27. Broberg AG, Wessels H, Lamb ME, Hwang CP. Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology* 1997;33(1):62-69.

28. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MR, Clifford RM, Culkin ML, Howes C, Kagan SL, Yazejian N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development* 2001;72(5):1534-1553.

29. Jacobs EV, White DR. The relationship of child-care quality and play to social behavior in the kindergarten. In: Goelman H, Jacobs E, eds. *Children's play in child care settings*. Albany, NY: State University of New York Press; 1994:85-101.

30. Clarke-Stewart KA, Gruber CP. Day care forms and features. In: Ainslie RC, ed. *The child and the day care setting*. New York, NY: Praeger; 1984:35-62.

31. Goelman H, Pence AR. Effects of child care, family and individual characteristics on children's language development: The Victoria day care research project. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987.

32. Kontos S, Fiene R. Child care quality, compliance with regulations, and children's development: The Pennsylvania Study. In: Phillips DA, ed. *Quality in child care: What does the research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1987.

33. Chin-Quee DS, Scarr S. Lack of early child care effects on school-age children's social competence and academic achievement. *Early Development and Parenting* 1994;3(2):103-112.

34. Deater-Deckard K, Pinkerton R, Scarr S. Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1996;37(8):937-948.

35. Burchinal MR, Peisner-Feinberg ES, Bryant DM, Clifford RM. Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science* 2000;4(3):149-165.

36. Hagekull B, Bohlin G. Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly* 1995;10(4):505-526.

37. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science* 2002;6(3):144-156.

38. Phillipsen LC, Burchinal MR, Howes C, Cryer D. The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(3):281-303.

Services à la petite enfance et impacts sur les enfants de deux à cinq ans. Commentaires sur les articles de McCartney, Peisner-Feinberg, et Anhert et Lamb

W. Steven Barnett, Ph.D.

Avril 2011, Éd. rév.

Introduction

McCartney, Peisner-Feinberg, et Anhert et Lamb ont recensé la recherche portant sur les espoirs et les craintes qui ont surgi depuis que les services non parentaux formels sont devenus la norme dans plusieurs nations du monde. Le plus grand espoir a été que les services améliorent considérablement les vies des jeunes enfants et leur développement, particulièrement pour ceux qui sont le plus à risque de réussir moins bien. Cette possibilité est d'ailleurs maintenant bien établie.[1,2] La plus grande crainte a été que les services perturbent les relations parents-enfants et nuisent au développement social et émotif des enfants.[3] Généralement, les changements en matière de services à la petite enfance sont attribués au mouvement des mères vers le travail rémunéré à l'extérieur de la maison. Cependant, même les enfants dont les mères n'effectuent pas un travail rémunéré fréquentent désormais souvent des services similaires.[4] Ainsi, nous observons que les services poursuivent deux objectifs :

1. permettre aux parents de travailler et de pratiquer d'autres activités en absence de leurs enfants
2. fournir de l'éducation et des activités sociales aux enfants

La demande pour ces deux objectifs a amené des changements en matière de soins aux enfants, et dans certains pays, la fréquentation de programmes pendant une grande partie de la journée dès l'âge de trois ans est désormais quasi universelle.[5]

La recherche sur les services est en grande partie effectuée et publiée dans des sous-spécialisations, chacune ayant sa propre perspective, tel que reflété dans les revues de documentation. McCartney décrit la recherche sur les services comme ayant évolué par étapes; allant des simples comparaisons des enfants à la maison et dans les services externes à l'analyse

des effets de la qualité – en contrôlant les caractéristiques familiales – jusqu'à l'examen des influences conjointes des services et des contextes familiaux.

Peisner-Feinberg classe la recherche selon qu'elle se concentre sur :

1. les interventions visant à améliorer l'éducation et le développement, ou
2. les services courants disponibles pour la population en général

Anhert et Lamb se penchent sur les relations des enfants avec les parents, avec les autres pourvoyeurs de soins et avec les autres enfants. La fragmentation de la recherche selon les spécialités limite la clarté des conclusions de cette recension de la documentation. Pourtant, tous les auteurs reconnaissent la nécessité d'une recherche plus multidisciplinaire et celle d'englober l'écologie sociale plus large afin d'améliorer notre compréhension des effets des services sur le développement.

Recherche et conclusions

Les auteurs de ces recensions des écrits considèrent que l'objectif premier de leur recherche est la production d'estimés concernant les effets des expériences variées en service à la petite enfance sur le développement langagier, cognitif, social, émotif, physique et sur le bien-être de l'enfant, à la fois simultanément et dans le futur. Les dimensions de l'expérience qu'ils citent comme étant importantes comprennent l'âge d'entrée en service, les heures passées dans ces services, le type de pourvoyeur ainsi que le lieu et la qualité des services. La qualité a été définie à la fois en terme de processus (les activités) et de structure (caractéristiques de l'enseignant, taille de la classe, etc.) et est de faible à médiocre dans plusieurs pays.[6-7] On ne s'attend pas à ce que les effets des variations des soins soient uniformes, mais plutôt à ce qu'ils varient en fonction des caractéristiques des enfants, de leurs familles et des contextes sociaux plus étendus dans lesquels ils vivent. D'ailleurs, les chercheurs en sont venus à considérer les expériences de services à l'extérieur et à la maison comme déterminées conjointement.[8]

Dans l'ensemble, les recherches nous donnent des raisons d'espérer et ont modéré certaines craintes majeures. Néanmoins, ces recensions spécifiques soulèvent des interrogations, à savoir si nous devons seulement nous attendre à des bienfaits cognitifs et sociaux modestes qui peuvent être compensés au moins partiellement par des effets négatifs modestes sur le comportement social et sur la santé. Selon mon opinion, une évaluation plus optimiste du potentiel des services

à la petite enfance est nécessaire si l'on veut améliorer le développement. Cette évaluation devra se baser sur une recension un peu plus large de la recherche, et insister davantage sur l'éducation.

À ce jour, des résultats convergents en provenance d'études longitudinales importantes et raisonnablement représentatives, ainsi que des essais aléatoires plus petits avec des suivis à long terme ont confirmé les effets immédiats et durables des soins de qualité sur le développement cognitif, langagier et sur la réussite scolaire.[1,2,9-13] Les éléments qui ont contribué à cette base de connaissances comprennent les recensions méta analytiques des interventions et des importantes études longitudinales effectuées dans plusieurs pays.[1,2,14,15] De vastes méta-analyses ont maintenant établi que les effets des services à la petite enfance s'estompent au fil du temps, sans pour autant disparaître, mais que s'ils sont importants au départ, ils demeureront considérables à long terme.[1,2] Les résultats non significatifs dans les domaines sociaux et cognitifs de quelques études peuvent raisonnablement être attribuées aux limites inhérentes à leur devis, aux échantillons et aux instruments de mesure. La plupart du temps, on a découvert des bienfaits sur le développement de l'enfant aux centres de qualité et de plus amples recherches concernant les effets d'autres types de services sont justifiées. La recension des écrits portant sur l'éducation révèle que la taille des groupes est un facteur qui contribue largement à l'efficacité.[16] Les résultats sont contradictoires concernant la question de savoir dans quelle mesure les bienfaits de la qualité des services (au moins dans certains domaines) pourraient être plus bénéfiques pour les enfants défavorisés que pour d'autres, cependant, de tels résultats seraient généralement cohérents avec ceux des études sur l'intervention et sur l'éducation.[11,16]

Il y a suffisamment de recherche pour conclure que les services ne constituent pas nécessairement une grave menace aux relations des enfants avec leurs parents ou au développement émotif de l'enfant.[1,2,9] Une récente étude de plus grande envergure menée auprès des centres préscolaires en Angleterre a produit des résultats plutôt similaires : les enfants qui ont commencé à fréquenter les services plus tôt manifestaient des niveaux légèrement plus élevés de comportements antisociaux ou inquiétants – un effet diminué, mais non éliminé par une qualité supérieure.[17] Dans cette même étude, les chercheurs n'ont pas trouvé que l'âge précoce d'entrée en service affectait les autres domaines sociaux (autonomie et concentration, coopération et conformité, et sociabilité avec les pairs), mais plutôt qu'il améliorait le développement cognitif. Toutefois, certaines études montrent que la qualité des services

subventionnés par le secteur public dans quelques pays est tellement faible qu'elle nuit au développement de l'enfant.[18-20]

Quand les politiques nationales n'incluent pas la qualité des services dans l'établissement du taux de subvention ni dans la réglementation, elles renoncent aux avantages notables que procurent des programmes de qualité élevée et connaissent au lieu des retombées nulles ou négatives sur le développement de l'enfant.[1,9,20-22]

Les biais de sélection constituent aussi un problème potentiel dans la plupart des études portant sur les services à la petite enfance parce qu'ils entraînent un risque de confusion entre les variations propres aux enfants et aux caractéristiques familiales et les variations inhérentes au contexte des services. Les biais de sélection sont particulièrement inquiétants dans la recherche qui relie les services aux problèmes de comportement parce qu'il est plausible que le lien de causalité aille dans la direction opposée. Un essai aléatoire du programme Early Head Start a montré qu'un groupe de traitement a reçu davantage d'heures de services et a manifesté moins de problèmes de comportement au cours des années préscolaires.[23] D'autres études expérimentales sur les enfants d'âge préscolaire ont trouvé des taux moins élevés de problèmes de comportement, de trouble de conduite, de délinquance et de crime à l'âge adulte chez les sujets placés dans les services plus tôt dans la vie.[9, 24]

Répercussions pour les politiques et pour le développement des services

Tous les articles considèrent que la qualité des soins est souvent faible, principalement à cause des coûts relativement élevés qu'elle représente. Par exemple, la qualité des enseignants est un facteur d'influence irréfutable en matière de qualité générale et de bienfaits pour les enfants – un facteur qui est aussi fortement dépendant de la rémunération.[25] Les parents semblent avoir de la difficulté à payer des services de qualité ou à percevoir la nécessité de la qualité. Les nations ont des points de vue différents quant à l'importance d'envisager la qualité comme une responsabilité gouvernementale qui doit être soutenue par des règlements et des subventions publiques.[5] Étant donné que le soutien à l'éducation est largement considéré comme une fonction qui revient au gouvernement, il semblerait que certaines nations apprécient encore mal le rôle éducatif des services à la petite enfance. Les analyses de coûts-bénéfices concernant les interventions fournissent de larges marges bénéficiaires, ce qui suggère que les bénéfices des services de qualité, même petits ou moyens, représentent une valeur suffisante pour justifier la réglementation gouvernementale et le soutien financier pour tous les enfants.[26-27]

Quand les gouvernements n'investissent pas suffisamment dans la qualité, qu'ils négligent les politiques et qu'ils encouragent même le recours à des services de piètre qualité, l'éducation et les soins déficients qui en résultent peuvent affecter le développement de l'enfant et empêcher ce dernier de bénéficier des avantages potentiels conférés par des services de qualité pour tous les aspects de son développement. Les avantages inexploités pour le développement sont relativement plus grands que les avantages en matière d'emploi que tirent les parents de telles politiques.[26] Le soutien accru de la qualité, surtout l'amélioration des capacités professionnelles des éducatrices de la petite enfance grâce à la formation préalable et au perfectionnement, pourrait grandement améliorer les avantages des services de garde pour les enfants, les familles et le grand public.[25]

Références

1. Camilli G, Vargas S, Ryan, S, Barnett, WS. Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record* 2010;112(3):579-620.
2. Nores M, Barnett WS. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review* 2010;29(2):271-282.
3. Belsky J. Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines* 2001;42(7):845-859.
4. Casper LM, Bianchi SM. *Continuity & change in the American family*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2002.
5. Kamerman SB, ed. *Early childhood education and care:International perspectives. The report of a consultative meeting*. New York, NY: The Institute for Child and Family Policy at Columbia University; 2001.
6. Tietze W, Cryer D. Current trends in European early child care and education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 1999;563:175-193.
7. Goelman H, Doherty G, Lero D, LeGrange A, Tougas J. *You bet I care: Caring and learning environments: Quality in child care centers across Canada*. Guelph, ON: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph; 2000.
8. Ahnert L, Lamb ME. Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development* 2003;74(4):1044-1049.
9. Barnett WS. *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Tempe, AZ: Education Policy Research Unit. Education and Public Interest Center; 2008.
10. McKay H, Sinisterra L, McKay A, Gomez H, Lloreda P. Improving cognitive ability in chronically deprived children. *Science* 1978;200(4339):270-278.
11. Peisner-Feinberg ES, Burchinal MS, Clifford R, Culkin M, Howes C, Kagan SL, Yazejian N, Byler P, Rustici J, Zelazo J. *The children of cost, quality and outcomes go to school*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center; 1999.
12. Reynolds AJ. Educational success in high risk settings: Contributions of the Chicago Longitudinal Study. *Journal of School Psychology* 1999;37(4):345-354.
13. Campbell F, Pungello E, Miller-Johnson S, Burchinal M, Ramey C. The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology* 2001;37(2):231-242.

14. Leseman PPM, Fahrenfort M, Hermanns JMA, Klaver AW. *De experimentenpovoedingsondersteuning: Leermomenten en toekomstperspectieven.* Den Haag, Neth: Ministerie van VWS; 1998.

15. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8a: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the preschool period*. London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.

16. Finn JD. Class-size reduction in grades K-3. In: Molnar A, ed. *School reform proposals: The research evidence.* Greenwich, Conn: Information Age Publishing; 2001:27-48.

17. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford I, Taggart B, Elliot K. *Technical Paper 8b: Measuring the impact of pre-school on children's social/behavioural development over the preschool period.* London, UK: Institute of Education, University of London; 2003.

18. Datta-Gupta N, Simonsen M. Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics* 2010;94(1-2):30-43.

19. Bernal R. The effect of maternal employment and child care on children's cognitive development. *International Economic Review* 2008;49:1173-1209.

20. Herbst CM, Tekin E. *The impact of child care subsidies on child well-being: evidence from geographic variation in the distance to social service agencies*. Working Paper 16250. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research; 2010.

21. Burchinal P, Kainz K, Cai K, Tout K, Zaslow M, Martinez-Beck I, Ratgeb C. *Early care and education quality and child outcomes*. Research to policy brief No. 1. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration on Children and Families; 2009.

22. Felfe C, Lalive R. *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*. St. Gallen, Switzerland: University of St. Gallen; 2010.

23. Love J, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van Ijzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gunn J, Constantine J, Eliason Kisker E, Paulsell D, Chazan-Cohen R. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development* 2003;74(4):1021-1033.

24. Raine A, Mellingen K, Liu J, Venables P, Mednick S. Effects of environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behavior at ages 17 and 23 years. *American Journal of Psychiatry* 2003;160(9):1627-1635.

25. Pianta RC, Barnett, WS, Burchinal M, Thornburg, KR. The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest* 2010;10:49–88.

26. Barnett WS. Why governments should invest in early education. *CESifo- DICE report* 2008;6(2):9-14.

27. Barnett WS, Masse LN. Early childhood program design and economic returns: Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and policy implications. *Economics of Education Review* 2007;26:113-125.

Systèmes d’éducation et d’accueil des jeunes enfants : questions de tradition et de gouvernance

[a]**John Bennett, M.Éd., Ph.D.**

Avril 2011, Éd. rév.

Introduction

La série d’analyses politiques effectuées par la Direction de l’Éducation de l’OCDE de 1998 à 2006 montre que l’organisation des systèmes éducatifs destinés aux jeunes enfants varie énormément d’un pays riche à l’autre. D’ailleurs, des modèles distincts de gouvernance émergent de cette diversité.[1,2] Le texte suivant décrira brièvement deux approches traditionnelles de systèmes de gouvernance, à savoir une gestion intégrée (un ministère ou un organisme responsable) ou une gestion partagée. L’adoption d’une approche ou d’une autre en révèle beaucoup sur la façon dont la petite enfance est vue dans un pays, et de la valeur relative que les gouvernements accordent à l’élaboration des politiques, au financement et à la réglementation dans ce domaine.

Un historique abrégé des institutions de la petite enfance

Pour des raisons historiques, des politiques nationales concernant les « soins » et « l’éducation » des jeunes enfants se sont développées séparément dans la plupart des pays. Pour résumer une situation complexe qui a pris des formes variées à travers les différents pays, mentionnons que plusieurs villes européennes ont mis sur pied des institutions de services à la petite enfance destinées aux enfants abandonnés ou en danger dès le 15e siècle. Une évolution a eu lieu au 19e siècle : les États-nations ont commencé à mettre en place des « écoles pour les enfants en bas âge » pour les jeunes enfants avant leur entrée à l’école, p. ex., la Suède dès 1836, et la France en 1881. Les objectifs des deux institutions étaient très différents : les institutions cherchaient à assurer la survie de l’enfant et la protection sociale alors que les écoles pour les enfants en bas âge poursuivaient un objectif éducatif. Les services à la petite enfance et les programmes préscolaires étaient fondés afin de donner aux enfants appartenant aux classes les mieux nanties une occasion de bénéficier d’une éducation précoce, ou de faire connaître la langue et la culture officielles aux enfants parlant une langue seconde ou un patois. Avec l’émergence de l’État moderne et l’extension de ses responsabilités envers les jeunes enfants, les services de soins ont

été assignés aux ministères de la Santé ou des Services sociaux, et les « écoles pour les juniors » pour les enfants en bas âge ont été assignées aux ministères de l'Instruction publique ou de l'Éducation. Ce partage de responsabilités est devenu un état de fait de gouvernance dans de nombreux pays de l'OCDE.

Contrairement à la plupart des autres pays, les pays nordiques ont continué à développer leurs systèmes destinés à la petite enfance immédiatement après la Seconde Guerre mondiale. Dès les années 1950, un nombre croissant de femmes a commencé à accéder au marché du travail dans ces pays, ce qui, par conséquent, a entraîné une augmentation de la demande pour des services à la petite enfance. Étant donné que les écoles pour les enfants en bas âge et les services sociaux originaux étaient administrés localement, les administrations locales — pour des questions d'efficience — ont combiné ces services, généralement sous la responsabilité du ministère des Affaires sociales. Un nouveau secteur intégré a ainsi émergé; il était administré au niveau national par le ministère des Affaires sociales. Un développement parallèle s'est produit à la même période dans la zone d'influence soviétique, où les pays ont intégré les services aux enfants, généralement sous l'égide du ministère de l'Éducation. Plus récemment, d'autres pays ont fait de même. Influencés par le souci grandissant de mettre en pratique la notion d'apprentissage continu, l'Islande (1976), la Nouvelle-Zélande (1989), l'Espagne (1990), la Slovénie (1993), la Suède (1996), l'Angleterre et l'Écosse (1998), la Norvège (2005) et les Pays-Bas (2007) ont placé les services de garde sous l'égide de l'éducation, avec plus ou moins de succès, selon le pays.

Les conséquences d'un système de gouvernance partagée

Dans les systèmes partagés, la responsabilité des services est divisée entre différents ministères. Cette fragmentation des responsabilités semble être davantage basée sur les divisions traditionnelles des gouvernements que sur les besoins actuels des familles et des jeunes enfants. Aux États-Unis, par exemple, le US General Accounting Office indique qu'en 1999, 69 programmes fédéraux fournissaient ou supportaient des services éducatifs et de garde destinés aux enfants. Neuf organismes et départements fédéraux différents administraient ces programmes, bien que la plupart étaient gérés par le US Department of Health and Human Services et le US Department of Education.3 Généralement, dans les pays de l'OCDE, le partage de la gestion s'est traduit par une organisation de services à deux niveaux : les services à la petite enfance pour les enfants plus jeunes, suivis de l'éducation préscolaire pour ceux de trois à

cinq ans. Le résultat est souvent une fragmentation des services et un manque de cohérence pour les enfants et les familles. Les institutions offrant des services éducatifs et de garde à la petite enfance diffèrent grandement en ce qui concerne leurs besoins de financement, leurs procédures opérationnelles, les cadres relatifs à la réglementation, la formation et les qualifications professionnelles de leur personnel.

Les services à la petite enfance, en particulier, souffrent de ce partage de responsabilités. Ils ont tendance à être moins développés en matière de protection, et dans certains pays, le domaine des services à la petite enfance est une mosaïque composée de fournisseurs privés et de garderies individuelles en milieu familial. La question de la capacité de payer des parents est souvent un problème et, en conséquence, les groupes à faibles revenus peuvent se voir refuser l'accès aux services offerts dans les centres, à moins que des services ciblés financés par le gouvernement soient disponibles. Fréquemment, le personnel — presque exclusivement féminin — a un faible niveau de qualifications scolaires, touche un maigre salaire, et ne bénéficie peut-être pas d'un contrat d'emploi ni d'assurances. Dans le domaine des services privés, la tendance actuelle est à l'achat de petits services par des compagnies commerciales plus grandes dont certaines exercent des pressions pour augmenter la dérèglementation du secteur.

Une autre fragmentation des services à la petite enfance peut être observée lorsque les gouvernements considèrent les soins précoces comme la responsabilité privée des parents et non pas une responsabilité publique. Ce fut souvent l'approche utilisée des économies de marché libérales (notamment dans les pays suivants recensés par l'OCDE : l'Australie, le Canada, l'Irlande, la Corée, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis). Ces pays reconnaissent généralement la responsabilité gouvernementale pour l'éducation préscolaire destinée aux enfants âgés de trois à cinq ans (seulement cinq ans dans certains pays), plus particulièrement pour les enfants provenant de familles défavorisées ou à risque. En revanche, les dispositions relatives aux services à la petite enfance pour les enfants de moins de trois ans sont considérées comme une responsabilité parentale, et les parents peuvent recevoir ou ne pas recevoir d'aide pour se procurer des services à la petite enfance sur le marché (selon le revenu ou la nécessité de stimuler la participation des femmes au marché du travail).

Les services intégrés

Les pays qui intègrent leurs services sous l'égide d'un ministère ou d'un organisme offrent généralement des services de qualité supérieure plus coordonnés et davantage orientés vers un

but. Dans les pays nordiques, par exemple, les autorités municipales assurent la prestation de services intégrés soit directement, soit par l'intermédiaire de fournisseurs à forfait qui doivent respecter la règlementation publique et les exigences en matière de qualité. Les services fortement subventionnés sont largement disponibles pour les parents. Des pédagogues détenant une éducation de niveau universitaire bénéficient de contrats d'embauche dans les centres de la petite enfance et d'une rémunération à peu près équivalente à celle des enseignants du primaire. Les services dans les pays nordiques ont jusqu'à présent réussi à éviter les faiblesses des systèmes publics d'éducation de la petite enfance des économies libérales, qui, à cause de leur lien étroit avec l'éducation primaire, ont souvent des ratios enfant-éducateur très inappropriés et ne sont pas disponibles toute la journée ni toute l'année. En revanche, les pays nordiques qui ont transféré la responsabilité des services à la petite enfance aux ministères de l'Éducation – comme ce fut le cas en Norvège (2005) et en Suède (1996) – continuent à offrir des services toute la journée ouverts toute l'année et à avoir de faibles ratios enfant-éducateur qui permettent aux pédagogues de porter une attention individuelle et facilitent la relation avec l'enfant.

Récents résultats de la recherche

Une étude récente, intitulée Caring and Learning Together,[4] s'est penchée sur cinq pays – Brésil, Jamaïque, Nouvelle-Zélande, Slovénie et Suède – qui ont décloisonné l'administration des services à la petite enfance et l'éducation des jeunes enfants. Cette étude donne à penser que ce décloisonnement a eu des retombées généralement positives. Il y a eu une nette amélioration de l'accès et une hausse importante du nombre d'inscriptions pour tous les groupes d'âge, surtout les enfants de 1 à 3 ans. Le statut du personnel, le niveau de recrutement, la formation et les conditions d'emploi se sont aussi grandement améliorés. Les résultats étaient également positifs à d'autres égards, tels que l'élaboration de programmes ou le travail pédagogique. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, l'unification avec le secteur de l'éducation a mené à la création du programme Te Whariki et d'un instrument d'évaluation particulier de l'apprentissage nommé Learning Stories.[5] Le rapport sur la Nouvelle-Zélande préparé pour cette étude avance que : « si les services n'avaient pas été intégrés au secteur de l'éducation, il est peu probable que la Nouvelle-Zélande aurait eu un programme aussi novateur que le Te Whāriki et qui aurait aussi largement tenu compte des services à la petite enfance » [trad.]. Plus frappant encore est la transformation qui s'est opérée au sein de l'effectif des services à la petite enfance dans ce pays : le personnel est plus compétent et les salaires sont meilleurs en raison de la création en 1994 d'un syndicat conjoint pour les éducateurs de la petite enfance et les enseignants au

primaire. Depuis l'intégration au secteur de l'éducation, « le nombre d'étudiants et de diplômés des programmes collégiaux de formation en éducation de la petite a continuellement augmenté. »[6]

Conclusion

Le type de structure de gouvernance en place influence fortement l'accessibilité et la qualité des services à la petite enfance d'un pays. Les systèmes à responsabilités partagées sont souvent synonymes de secteur des services à la petite enfance peu réglementés et d'approche de l'éducation précoce de type « école pour les juniors ». Dans le secteur des services à la petite enfance, la qualité de l'environnement d'apprentissage est souvent faible parce que l'État y investit peu, que le personnel est peu qualifié et que les conditions de travail sont mauvaises. De plus, dans les systèmes à responsabilités partagées, le secteur de l'éducation précoce vise des objectifs scolaires et est caractérisé par des ratios enfant-éducateur élevés et une négligence des stratégies naturelles d'apprentissage de l'enfant. Même dans les pays où de grands efforts sont faits pour améliorer la qualité des services éducatifs et de garde, par exemple, la Flandre en Belgique, il est difficile de se départir de l'héritage du passé. Les systèmes intégrés des pays nordiques semblent offrir une approche plus équilibrée des soins et de l'éducation. Ces pays offrent des réseaux abordables et complets à toutes les familles qui ont besoin de services, et leur approche du développement de l'enfant et de l'apprentissage respecte l'âge du jeune enfant, ses forces et ses besoins.

Répercussions

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants peuvent être intégrés avec succès au système d'éducation en autant que les jeunes enfants demeurent au cœur des priorités du ministère responsable. Dans les cas de pauvreté extrême, il y a de bonnes raisons de maintenir une approche axée sur la santé/le bien-être pour les enfants de 0 à 3 ans et leur famille dans l'espoir que la perspective immense de stimulation cognitive et d'acquisition linguistique ne soit pas négligée. Toutefois, si les bienfaits visés par le décloisonnement comprennent : (1) l'admissibilité universelle, (2) un accès abordable, (3) un effectif unifié et instruit, (4) l'amélioration de l'apprentissage pour tous les groupes d'âge et (5) des transitions en douceur pour les jeunes enfants, alors des services à la petite enfance et un secteur de l'éducation intégrés sont plus susceptibles de répondre aux espoirs.

Références

1. OECD. *Starting Strong: Early childhood education and care.* Paris, France: OECD; 2001.
2. OECD. *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD; 2006.
3. US General Accounting Office. *Early education and care: overlap indicates need to assess crosscutting programs*. Washington, DC: US General Accounting Office; 2000. GAO/HEHS-00-78.
4. Kaga Y, Bennett J, Moss P. *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris, France: UNESCO; 2010.
5. Carr M. *Assessing children's experiences in early childhood: Final Report to the Ministry of Education*. Wellington, Australia: Ministry of Education; 1998.
6. Kaga Y, Bennett J, Moss P. *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris, France: UNESCO; 2010:82.

Note:

[a] Le Dr John Bennett a été directeur de projet des récentes revues effectuées par l'OCDE sur les politiques relatives à la petite enfance. Il est aussi co-auteur des deux volumes Petite enfance, grands défis (OCDE, 2001 et 2006). Il est actuellement professeur invité à l'Unité de recherche Thomas-Coram de l'Institute of Education, de Londres en Angleterre.

L’éducation expérientielle : améliorer l’efficacité des services de garde et d’éducation des enfants grâce au bien-être et à l’implication

Ferre Laevers, Ph.D.

Leuven University / Centre for Experiential Education, Belgique

Mars 2011

Introduction

Le modèle pédagogique d’éducation expérientielle trouve ses racines dans une série d’observations de jeunes enfants en milieux de garde en Flandre (Belgique) dans les années 1970 et 1980. Depuis, ce modèle a pris de l’ampleur et est devenu l’un des plus influents dans le secteur de l’éducation de la petite enfance en Flandre. Il a été diffusé dans différentes régions du monde, y compris en Afrique du Sud, en Allemagne, en Australie, en Croatie, en Équateur, en Finlande, en France, en Irlande, au Japon, aux Pays-Bas, au Portugal et au Royaume-Uni. Cette approche a été développée davantage et adaptée aux secteurs de la garde d’enfants, de l’éducation spécialisée, de l’enseignement secondaire, de l’enseignement supérieur et de la formation continue.

Recherche sur la qualité du point de vue de l’apprenant

Selon la théorie de l’éducation expérientielle, la façon la plus économique d’évaluer la qualité de tout milieu d’éducation (de l’étape préscolaire à l’éducation des adultes) – particulièrement du point de vue de l’apprenant – consiste à cibler deux dimensions du cheminement : le « bien-être affectif » de l’apprenant et son niveau « d’implication ». Le « bien-être » renvoie à la satisfaction des besoins de base de l’enfant et au degré auquel il se sent à l’aise, agit spontanément, montre de la vitalité et a confiance en ses moyens. Quant à « l’implication », elle se manifeste quand un enfant est concentré, intéressé, fasciné et quand il fonctionne à son plein potentiel.

Mesurer le bien-être et l’implication

Pour évaluer le bien-être et l’implication, une échelle à cinq points a été développée, baptisée l’Échelle d’implication de Leuven pour jeunes enfants. Elle facilite la mesure et ‘assure la fidélité

inter-juges.[1] Cette échelle comprend une méthode et une série d'applications, dont une procédure de dépistage par laquelle les intervenants en milieu de garde accordent un pointage à l'enfant pour son bien-être et son implication sur la base de leurs observations échelonnées sur quelques semaines. Ce dépistage de groupe sert de point de départ à une analyse plus poussée des enfants ayant obtenu un faible pointage de bien-être ou d'implication, visant à comprendre pourquoi ils ne se sentent pas bien dans leur milieu de garde ou ne s'engagent pas dans les activités qui y sont offertes. Cette analyse sert ensuite de tremplin pour intervenir auprès d'enfants en particulier et pour changer le contexte général et/ou l'approche des éducateurs.

Recherche sur la qualité du point de vue du milieu

En misant sur un éventail d'expériences vécues par les éducateurs, nous avons amassé un bassin d'observations et de connaissances que nous avons regroupées et organisées en dix points d'action[2] constituant un inventaire d'initiatives pour favoriser le bien-être et l'implication des enfants dans un milieu de garde :

1. Réorganiser la salle en y aménageant des coins et des espaces attirants.
2. Vérifier le matériel dans ces espaces et le rendre plus stimulant.
3. Présenter des activités et du matériel nouveaux et originaux.
4. Identifier les intérêts des enfants et leur offrir des activités qui y correspondent.
5. Encourager les enfants à faire des activités en les y invitant.
6. Offrir aux enfants plus d'occasions de prendre eux-mêmes des initiatives et appuyer celles-ci de manière sensée.
7. Améliorer la qualité des relations entre les enfants ainsi qu'entre les enfants et les éducateurs.
8. Introduire des activités qui favorisent l'exploration de comportements, de sentiments et de valeurs.
9. Repérer les enfants éprouvant des problèmes affectifs et élaborer des interventions pour leur venir en aide.
10. Repérer les enfants ayant des besoins développementaux et mettre au point des interventions qui suscitent leur implication.

Outre ces dix points d'action, la façon dont les adultes interagissent avec les enfants est considérée comme un élément clé de la qualité. Le tableau d'observation du style des adultes rend compte de cet aspect en se penchant sur trois dimensions : stimulation, sensibilité et autonomisation.[3] Les interventions stimulantes sont souvent des moteurs de l'implication. Il peut s'agir, par exemple, de proposer des activités aux enfants, de les inviter à communiquer, de leur poser des questions qui incitent à la réflexion ou de leur donner des informations riches de contenu. La sensibilité, quant à elle, se manifeste par des réponses empreintes d'empathie et de compréhension à l'égard de l'enfant. Enfin, l'autonomisation passe par le respect de l'esprit d'initiative des enfants, la reconnaissance de leurs intérêts ainsi que le souci de leur offrir des possibilités d'expérimenter, de décider eux-mêmes du déroulement d'une activité et de participer à l'établissement des règles. La recherche orientée sur la pratique montre une forte corrélation entre les « ingrédients actifs » mentionnés ci-dessus et l'atteinte du bien-être et de l'implication.[4,5,6]

Recherche sur la qualité du point de vue des résultats

À terme, des niveaux élevés de bien-être et d'implication mènent à un fort degré d'épanouissement et de développement de l'enfant. L'éducation expérientielle a quatre visées principales :

- La santé affective, élément fondamental qui réfère aux conditions socio-affectives cernées par le concept rogérien de « personne entièrement fonctionnelle », en lien avec l'estime de soi, la confiance en soi et la résilience.
- L'inclination à explorer des apprenants, qu'il faut absolument encourager parce qu'elle peut mener à l'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation ne doit pas seulement trouver un moyen de préserver cette source intrinsèque de motivation, mais elle doit en plus arriver à étendre son action à tous les domaines pertinents pour fonctionner en société. L'objectif consiste à favoriser l'apprentissage en profondeur au lieu de l'apprentissage superficiel, qui n'influence en rien les compétences de base et qui a peu d'applications dans la vraie vie.[7]
- Les compétences et attitudes valorisées dans une série de domaines pertinents, tels que la communication, la compréhension du monde physique (comprenant la technologie), la compétence sociale et l'auto-organisation (y compris l'esprit d'initiative). À partir de recherches et d'une mine d'études de cas,[a] le modèle d'éducation expérientielle a élaboré

des échelles d'observation pour déceler de telles compétences chez les jeunes enfants. Elles s'inscrivent toutes dans le nouveau paradigme des résultats puisque l'approche est de nature holistique et voit les compétences comme des habiletés permettant de bien fonctionner dans la vie.

- Le maintien de l'attitude fondamentale « d'interconnexion », qui implique le développement d'une prédisposition positive envers la réalité. Un sentiment d'interconnexion peut prévenir un comportement destructeur et asocial (délinquence). En fait, cette notion se caractérise par cinq éléments : lien avec soi-même, avec autrui, avec le monde matériel, avec la société et avec l'ensemble du cosmos (transcendence).

Conclusion

En bref, l'éducation expérientielle voit le bien-être et l'implication comme des mesures de l'apprentissage en profondeur et de l'efficacité du milieu d'apprentissage. Étant donné que les éducateurs ont facilement accès à ces indicateurs de la qualité de l'apprentissage, la stratégie axée sur le processus accroît leurs moyens d'action et peut les aider à mettre en valeur le grand potentiel des enfants. Avec un soutien adéquat, ces derniers peuvent devenir des adultes équilibrés et confiants en eux-mêmes, sains d'esprit, curieux et explorateurs, capables d'afficher leurs sentiments et de communiquer, doués d'imagination et créatifs, bien organisés, dotés d'un esprit d'initiative et d'un instinct développé au sujet de la société et du monde physique qui les entourent, et qui ont un sentiment d'appartenance et d'interconnexion face à l'univers et à tout ce qui y vit.

Le modèle d'éducation expérientielle complète la vaste approche de conception de systèmes décrite par Bennett dans sa revue des systèmes de garde et d'éducation de la petite enfance dans les pays de l'OCDE.[8] Ce modèle concentre l'attention sur le contexte immédiat de l'éducation (le milieu), sur les personnes qui en font partie et, surtout, sur les enfants, dont le bien-être et la motivation de base doivent constituer un sujet de préoccupation constant pour les éducateurs. La capacité de ce modèle à favoriser les compétences variées ou les connaissances pratiques est tout indiquée pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, mais elle est aussi pertinente pour la poursuite des études, alors que la motivation, l'auto-organisation et les aptitudes sociales continuent à constituer des objectifs primordiaux à atteindre.

Références

1. Laevers F. *The Leuven Involvement Scale for Young Children. Manual and video*. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education; 1994. Experiential Education Series, No 1.
2. Laevers F. Moons J. *Enhancing well-being and involvement in children. An introduction in the ten action points* [videotape]. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education; 1997.
3. Laevers F, Bogaerts M, Moons J. *Experiential education at work. A setting with 5-year olds* [manual and videotape]. Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education; 1997.
4. Laevers F. The curriculum as means to raise the quality of ECE. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal* 2005;13(1):17-30.
5. Laevers F. *Improving quality of care with well-being and involvement as the guides. A large scale study in Flemish Setting . Final report.* Leuven, Belgium: Kind & Gezin. CEGO Leuven University; 2009.
6. Laevers F, Declercq B, Thomas F. *Implementation of the process-oriented approach in early years settings in Milton Keynes. Final report.* Leuven, Belgium: CEGO Leuven University; 2010.
7. Laevers F. Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal* 1993;1(1):53-68.
8. Bennett J. Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2008:1-5. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BennettANGxp.pdf. Accessed March 23, 2011.

Note :

[a] Une étude, fondée sur plus de 12 000 séances pour lesquelles un pointage a été attribué, a montré que le degré de bien-être des jeunes enfants en Flandre est plus ou moins satisfaisant (note moyenne : 3,63), et que leur implication dans le milieu de garde est préoccupant (note moyenne : 3,23).[5]

La diversité dans les services à la petite enfance

Michel Vandenbroeck, Ph.D.

Gent University, Belgique

Mars 2018, Éd. rév.

Introduction

Les questions de diversité et d'égalité sont désormais bien ancrées dans le cœur et l'esprit des chercheurs autant que des intervenants en milieu de garde. On convient généralement que l'apprentissage des enfants se fait en contexte réel et que ce contexte se caractérise par une diversité d'ethnies, de cultures, de sexes, de compositions des familles, de capacités, etc. Parallèlement, les résultats du programme PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) montrent un écart social marqué du niveau d'instruction dans la plupart des pays de l'OCDE, pourtant l'écart diffère sensiblement d'un pays à l'autre.[1,2] Cet écart semble correspondre aux distinctions entre les groupes socioéconomiques et ethnoculturels : les enfants des minorités ethniques et ceux issus de familles pauvres (deux catégories qui se recoupent souvent, mais pas nécessairement) réussissent généralement moins bien à l'école.[3,4,5,6,7] En bref, l'éducation semble (re)produire les inégalités sociales et, par ricochet, les inégalités sociales menacent la cohésion sociale et l'avenir économique des pays.

Enjeux

Si le constat de la diversité fait consensus, cela ne signifie pas pour autant qu'il y ait consensus sur la façon dont cette diversité est perçue ou traitée.[8] En fait, on parle tellement de diversité dans le secteur de l'éducation que ce mot risque de perdre tout sens. Dans une tentative modeste de redonner un sens à ce concept, je vais l'analyser à partir de trois paradigmes dominants, à savoir les points de vue économique, pédagogique et social.

Le point de vue économique

La crise économique de la fin des années 1970 a suscité la désindustrialisation et la mondialisation ainsi qu'une sensibilisation croissante au fait que le capital intellectuel d'un pays est sans doute crucial pour son bien-être économique. Ce mouvement a attiré peu à peu l'attention sur l'apprentissage continu tout au long de la vie et sur la petite enfance comme

moment particulièrement fertile pour gagner une longueur d'avance dans la vie. Bien des études montrent l'impact positif des services de garde éducatifs sur le développement de l'enfant, surtout dans le cas d'enfants à risque d'échouer à l'école en raison de leur désavantage social.[9] Aux États-Unis, l'étude la plus célèbre en ce sens est celle de NICHD-ECCRN, qui montre les effets bénéfiques d'une éducation à la petite enfance sur divers aspects du développement cognitif et linguistique.[10] Au Royaume-Uni, une étude longitudinale exhaustive sur l'efficacité d'une éducation préscolaire (EPPE) conclut aussi que les enfants cumulant plusieurs facteurs de risque réussissent bien à l'école s'ils ont profité en bas âge d'un service d'éducation et de garde de grande qualité.[11,12]

En bref, d'un point de vue économique, l'éducation de la petite enfance est perçue comme un important outil pour surmonter les désavantages. Le rendement de cet investissement est élevé, puisque les enfants à risque réussissent mieux sur les plans social et scolaire et s'adaptent mieux ultérieurement aux exigences de l'école, du milieu de travail et de la société. Cependant, ce point de vue est problématique à deux égards. D'une part, le paradigme de l'économie peut permettre de cerner les besoins quantitatifs touchant l'éducation de la petite enfance, mais il ne résout en rien les questions d'ordre qualitatif, y compris les grandes questions : à quoi sert une éducation de la petite enfance et de quel genre d'éducation de la petite enfance avons-nous besoin? D'autre part, ce paradigme réduit l'enfant au statut d'adulte en devenir, ce qui peut amener à négliger son bien-être du moment présent ainsi que le point de vue des parents.

La démarche pédagogique auprès d'enfants issus de milieux défavorisés

Le principe selon lequel les enfants de milieux défavorisés ont besoin de services qui tiennent compte de leurs antécédents et de leurs besoins particuliers est fondamental. Pour bien des enfants, l'inscription à un service de la petite enfance constitue un premier pas dans la société. Ce pas témoigne de ce que la société pense d'eux et, par conséquent, de la façon dont ils devraient se percevoir, puisque l'identité ne peut être construite que par l'exposition à des similitudes et des différences. Dans ce miroir public, chaque enfant est confronté à une question existentielle cruciale : qui suis-je et est-il acceptable d'être qui je suis? Une image de soi positive est étroitement liée au bien-être et à la capacité de réussir à l'école.[13] En conséquence, un programme axé sur l'enfant doit aussi être axé sur la famille.

Dans cette veine, un programme approprié d'éducation de la petite enfance doit trouver un juste équilibre entre deux pièges : déni et essentialisme.[14,15] Le déni de la diversité signifie que l'on

traite tous les enfants sur un pied d'égalité, ce qui sous-entend que l'éducatrice (ou parfois l'éducateur) interagit avec un enfant « moyen ». La plupart du temps, on estime que cet enfant moyen est blanc, issu de la classe moyenne et d'une famille nucléaire traditionnelle.[16,17] Cette conception peut facilement mener à ce qu'on nomme parfois du « racisme par omission », comme le suggère l'étude en cours « Children of Immigrants in Early Childhood Settings in Five Countries: A Study of Parent and Staff ». La partie de cette étude portant sur la France montre en quoi des efforts pour traiter tous les enfants sur un pied d'égalité – ce qui est jugé comme une « pratique exemplaire » à l'égard de la diversité dans ce pays – empêchent souvent d'offrir l'enseignement différencié dont peuvent avoir besoin certains enfants appartenant à des groupes particuliers.[18]

L'autre piège (à l'opposé) est celui de l'essentialisme, qui laisse entendre qu'un enfant se réduit à sa famille, à son origine ethnique et à ses antécédents culturels. Par exemple, dans certains programmes « multiculturels », il est courant de prendre pour acquis qu'il existe des « pratiques musulmanes » ou une « culture africaine », ce qui nie non seulement l'immense diversité au sein de ces cultures, mais aussi la façon dont les parents et les enfants conçoivent leurs propres appartenances ou leurs multiples identités.[15,19] Il n'est pas possible de prendre simplement pour acquis qu'un enfant d'origine nord-africaine aime les tajines, refuse de manger du porc et a des parents qui souhaitent qu'on lui parle en arabe. Le réseau européen DECET (European Diversity in Early Childhood Education and Training[a]) présente un résumé des principes directeurs d'un programme de garde et d'éducation de la petite enfance respectueux. Selon le DECET, les centres de la petite enfance doivent être des lieux où :

- Chaque enfant, chaque parent et chaque membre du personnel se sent personnellement accepté et a le sentiment de faire partie du groupe, ce qui veut dire qu'il y a une politique active pour tenir compte de la culture et des préférences des familles au moment d'élaborer le programme.
- Chaque enfant, chaque parent et chaque membre du personnel est reconnu dans les différentes composantes de son identité, ce qui signifie que le programme favorise le façonnement de multiples identités et le multilinguisme en établissant des ponts entre le foyer, l'institution et la collectivité locale.
- Chacun peut apprendre de l'autre au-delà des barrières, culturelles ou autres.

- Chacun peut participer à titre de citoyen actif à la vie du milieu, ce qui sous-entend que le personnel doit adopter une façon de faire ouvertement exempte de préjugés et prendre les mesures nécessaires pour inclure tous les parents.
- Le personnel, les parents et les enfants travaillent de concert pour lutter contre les préjugés et la discrimination au sein de l'institution, ce qui comprend une évaluation critique des politiques concernant la disponibilité et l'accès ainsi qu'un examen de la discrimination structurelle, telle qu'expliquée ci-dessous.

Le point de vue social

Une troisième approche de la diversité dans l'éducation de la petite enfance revêt un aspect davantage social. De ce point de vue, l'éducation de la petite enfance est perçue comme une partie intégrante des mécanismes de bien-être social que les États ont mis en œuvre pour assurer la justice sociale, l'égalité des chances et la répartition de la richesse. Toutefois, nombre d'universitaires ont montré que les enfants issus de minorités ethniques et les enfants de familles à faible revenu se retrouvent plus souvent dans des milieux de garde de moins bonne qualité que ceux issus de familles à revenu moyen ou élevé.[20,21] Leur situation se trouve aggravée lorsque le système de services à la petite enfance est scindé entre les programmes d'aide sociale et ceux d'éducation de la petite enfance, scission qui amène souvent à minimiser l'importance des services d'éducation. En la matière, l'étude EPPE sur l'efficacité d'une éducation préscolaire[11] indique clairement que seuls des services de la petite enfance de grande qualité peuvent avoir un impact réel. Pour cette raison, les législateurs et les administrateurs doivent veiller à ce que tous les enfants aient accès à des services de haute qualité. Il ne suffit pas d'offrir des services selon un standard moyen ou même égalitaire : les enfants d'horizons ethniques pauvres doivent bénéficier des centres les mieux équipés et du meilleur personnel, soit gratuitement, soit moyennant un coût abordable.

L'effet des services à but lucratif

Il est encore moins probable que les enfants issus de familles à faible revenu aient accès à des services à la petite enfance de qualité si ceux-ci sont privés. Les services à but lucratif visent à desservir les quartiers fortunés et les familles aisées. De plus, diverses études montrent que les services qui suivent la loi du marché tendent à embaucher du personnel moins qualifié, pour réduire les coûts.[22,23,24] Une vaste étude menée aux Pays-Bas révèle que la qualité des services de

garde dans ce pays a considérablement diminué depuis leur privatisation récente. En 2001, 6 % des milieux de garde d'enfants n'étaient pas de qualité suffisante, mais leur nombre est passé à plus du tiers en 2005.[25]

Conclusions

Bien que la diversité et l'égalité se trouvent au cœur des préoccupations de l'éducation de la petite enfance, il y a différentes façons de les aborder. Une façon exhaustive de le faire serait d'intégrer les points de vue économique, pédagogique et social, au lieu de favoriser seulement un paradigme. Une vision étroite n'impliquant que les retours sur l'investissement des services à la petite enfance peut amener à négliger le point de vue des parents et des enfants ainsi que les fins plus vastes de l'éducation.[23] Par contre, voir les services à la petite enfance comme une préoccupation exclusivement relative au bien-être social peut mener à des services de piètre qualité, offerts par du personnel peu qualifié et incapable de satisfaire les besoins pédagogiques des jeunes enfants. Dans le même esprit, une optique trop axée sur la perspective pédagogique peut entraîner une « scolarisation » des services de la petite enfance, qui ne tient pas compte des dimensions plus larges de l'accès et des programmes dont les enfants immigrants et membres d'une minorité ethnique peuvent avoir besoin pour réussir.[26] Le simple prolongement des services d'éducation actuels selon la loi du marché, par exemple, sans réflexion sur les gens à qui ces services sont destinés, va souvent à l'encontre de la diversité et de l'égalité. Ces critiques ne visent pas à rejeter les points de vue économique, social et pédagogique comme tels, mais plutôt à faire valoir que, quand il y a de la diversité, les politiques publiques doivent s'accompagner d'analyses selon divers points de vue.

Implications

Les administrations doivent par conséquent voir au-delà des stéréotypes selon lesquels des catégories sociales ou des familles ethniques particulières ne valorisent pas assez l'éducation ou sont tellement possessives à l'égard de leurs enfants qu'elles refusent de les envoyer dans un service de garde de la petite enfance. Au cours des dernières décennies, des discussions exhaustives ont porté sur cette problématique. Bien qu'a priori certains universitaires pensaient que la culture expliquait le faible taux d'inscription des groupes minoritaires, il est maintenant clair que la réalité est beaucoup plus complexe. Les parents de toutes les classes et de toutes les ethnies accordent de l'importance à des services de garde de bonne qualité, mais leur choix d'un service en particulier est grandement influencé par des contraintes environnementales. Des

différences dans leurs préférences s'expliquent souvent, en fait, par des options de garde plus limitées; il faut donc remettre en question la notion de « choix ». En termes simples, les parents peuvent seulement « choisir » parmi ce qui leur est offert et se résignent généralement à ce choix (restreint).[27] Wall et Jose[28] révèlent, par exemple, que les familles immigrantes de Finlande, de France, d'Italie et du Portugal ont difficilement accès à des services de garde de qualité. Dans le même ordre d'idées, les services de garde de qualité en Belgique sont plus facilement accessibles dans des quartiers fortunés où les critères d'admissibilité favorisent généralement les familles à double revenu, de race blanche et de classe moyenne.[27] En bref, même si l'on considère généralement que les services d'éducation et de garde des jeunes enfants sont au cœur des politiques d'intégration, ces services contribuent en réalité dans trop de pays à creuser le fossé de l'éducation entre les ethnies et les milieux sociaux.

Références

1. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care.* Paris, France: OECD; 2006.
2. OECD. How do immigrant students fare in disadvantaged schools? *PISA in Focus* 2012;22:1-4.
3. Adams G, Rohacek M. More than a work support? Issues around integrating child development goals into the child care subsidy system. *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17:418-440.
4. Barnes J, Belsky J, Broomfeld K, Frost M, Melhuish E. Disadvantaged but different: variation among deprived communities in relation to child and family well-being. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2005;46(9):952-962.
5. Himmelweit S, Sigala M. Choice and the relation between identities and behaviour for mothers with pre-school children: some implications for policy from a UK study. *Journal of Social Policy* 2004;33(3):455-478.
6. Huston AC, Chang YE, Gennetian L. Family and individual predictors of child care use by low-income families in different policy contexts. *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17:441-469.
7. Mistry R, Biesanz J, Taylor L, Burchinal M, Cox M. Family income and its relation to preschool children's adjustment for families in the NICHD study of early child care. *Developmental Psychology* 2004;40(5):727-745.
8. Vandenbroeck M. Supporting (super)diversity in early childhood settings. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, and N. Barbour, Eds. The Sage handbook of early childhood policy. London: Sage. 2018; 403-417.
9. Vandenbroeck M, Lenaerts K, Beblavy M. Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. Brussels: European Expert Network on Economics and Education. 2018.
10. Vandell D. Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal* 2002;39:133-164.
11. Syva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I, Taggart B. *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report.* Nothingham, UK: DfES Publications– The Institute of Education; 2004.
12. Sammons P, Sylva K, Melhuish E, Siraj-Blatchford L, Taggart B, Toth K... & Smees R. Influences on students' attainment and progress in key stage 3: Academic outcomes in English, maths and science in Year 9. Effective preschool, primary and secondary education project (EPPSE 3-14). London: DfE. 2012.

13. Slot P, Lerkkanen M-K, Leseman P. The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries. Utrecht: Utrecht University - Care project. 2016.

14. Preissing C. *Berliner bildingsprogramm für die bilding, erziehung und betreuung von kindern in tageseinrichtungen bis zu ihrem schuleintritt*. Berlin, Germany: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; 2004.

15. Vandenbroeck M. *The View of the Yeti: Bringing up Children in the Spirit of Self-Awareness and Kindredship*. The Hague, Netherland: Bernard Van Leer Foundation; 2001.

16. Burman E. *Deconstructing developmental psychology*. London, UK: Routledge; 2004.

17. Canella G. *Deconstructing early childhood education: social justice and revolution*. New York, NY: Peter Lang; 1997.

18. Brougère G, Guénif-Souilamas N, Rayna S. Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 2008;16(3):371-384.

19. Beck U. Democratisation of the family. *Childhood* 1997;4(2):151-168.

20. Phillips D, Adams G. Child care and our youngest children. *Future of Children* 2001;11(1):35-51.

21. Vandenbroeck M, Lazzari A. Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal.* 2014;22(3),327-335.

22. Van Lancker W, Ghysels J. Explaining patterns of inequality in childcare services use across 31 developed economies: A welfare state perspective. *International Journal of Comparative Sociology*. 2016;1(28) DOI: 10.1177/0020715216674252.

23. Moss P. *Markets and democratic experimentalism. Two models for early childhood education and care*. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung; 2008.

24. Osgood J. Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches of professionalism. *Journal of Early Childhood Research* 2004;2(1):5-24.

25. Vermeer HJ, van IJzendoorn MH, de Kruif R, Fukkink RG, Tavecchio L, Riksen-Walraven J, van Zeijl J. *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagverblijven: trends in de kwaliteit in de jaren 1995-2005*. Amsterdam, Netherland: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek; 2005.

26. Van Laere K, Vandenbroeck M. Early learning in preschool: Meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2017;25(2),243-257.

27. Vandenbroeck M, de Visscher S, van Nuffel K, Ferla J. Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(2):245-258.

28. Wall K, Jose JS. Managing work and care: a difficult challenge for immigrant families. *Social Policy and Administration* 2004;38(6):591-621.

Note :

[a] Voir aussi le site Web Diversity in Early Childhood Education and Training. Disponible à l'adresse: http://www.decet.org/. Consulté le 23 mars 2011.

Souscrire à la démocratie dans les services de garde et d'éducation des jeunes enfants

Peter Moss, professeur émérite, prestation pour la petite enfance

UCL Institute of Education, University College London, Royaume-Uni

Septembre 2021, Éd. rév.

Introduction

L'idée que la démocratie et l'éducation soient inextricablement liées ne date pas d'hier : la démocratie est une valeur et une pratique de base en éducation, et l'éducation est un moyen de renforcer et de soutenir la démocratie. La démocratie a été un thème central pour bien des grands penseurs en éducation du denier siècle, tels que John Dewey, Celestin Freinet, Janusz Korczak, Paolo Freire et Loris Malaguzzi. De nos jours, la démocratie a encore des tenants,[1,2,3,4] et un certain nombre de pays s'engagent à infuser les valeurs démocratiques dans leurs documents de programmes d'éducation et de politiques pédagogiques.[5,6] Cependant le discours sur l'éducation démocratique est marginalisé par deux autres discours, soit ceux sur la « qualité » et sur les marchés, qui ont tous deux prospéré sous le néolibéralisme.[7] Le discours sur la qualité a nettement une saveur managériale et voit l'éducation comme une technologie servant à atteindre des résultats prédéterminés. Il cherche à assurer la conformité des enfants, des enseignants et des institutions avec des normes établies par des experts. Alors que le discours des marchés perçoit l'éducation comme un bien à vendre à des parents-consommateurs, valorisant l'intérêt personnel, le calcul et le choix individuel. Comme Carr et Hartnett le soulignent dans leur livre Education and the Struggle for Democracy :

Toute vision de l'éducation qui prend la démocratie au sérieux ne peut faire autrement qu'être en contradiction avec les réformes de l'éducation qui épousent le discours et les valeurs des forces du marché et qui traitent l'éducation comme un bien à acheter et à consommer [...] dans une démocratie, les personnes ne font pas qu'exprimer des préférences personnelles; elles font aussi des choix publics et collectifs liés au bien commun de leur société.[8] [Trad.]

Qu'est-ce que la démocratie?

La démocratie est un concept multidimensionnel, qui prend différentes formes et qui s'exerce de différentes manières selon chaque dimension. Cela peut être procédural, soit au sujet de règles

gouvernementales officielles qui comprennent des pratiques telles que l'élection de représentants à des organes gouvernementaux de différents niveaux, les travaux de ces organes (p. ex. : parlements nationaux, conseils locaux, directeurs d'établissements scolaires) ainsi que les diverses conditions associées à ces formes démocratiques de pouvoirs publics (p. ex. : médias indépendants, primauté du droit). La démocratie peut aussi se manifester de façon participative, en faisant intervenir les gens dans les questions qui affectent leur vie quotidienne. En ce sens, la démocratie peut être considérée comme un mode d'existence, une façon de vivre ensemble. Selon Dewey, la démocratie est plus qu'une forme de gouvernement, mais « principalement une forme de vie en collectivité » [trad.][9] ancrée dans la culture et les relations sociales du quotidien et « un mode de vie régi par une croyance fonctionnelle quant aux possibilités de la nature humaine [et] une croyance en la capacité des êtres humains à poser des jugements et des gestes intelligents si les bonnes conditions prévalent. »[10] [Trad.] Cela sous-entend qu'il faut maximiser les occasions de partage, d'échange, de prise de décision et de négociations de perspectives et d'opinions. Cela implique aussi que la démocratie est une façon de se mettre en rapport avec soi et les autres, un rapport éthique, politique et éducatif qui peut et doit imprégner tous les aspects du quotidien.

La démocratie et le secteur de la petite enfance

Une vision de l'éducation qui prend la démocratie au sérieux ne se limite pas aux stades plus avancés de l'éducation. La démocratie peut, comme l'énonce le programme préscolaire suédois, représenter une valeur fondamentale dans les services à la petite enfance.[11] Comme le fait valoir George :

La démocratie et les services de garde sont deux expressions qui ne sont pas spontanément associées l'une à l'autre. Mais où et quand la démocratie débute-t-elle? […] Les bases d'une culture démocratique au quotidien peuvent en effet être déjà jetées au service de garde.[12] [Trad.]

La démocratie dans le secteur des services de garde et d'éducation des jeunes enfants doit se jouer à plusieurs niveaux, pas seulement à l'échelle de l'institution, c'est-à-dire le service de garde ou le programme préscolaire, mais aussi aux échelles nationale et plus locale. Chaque niveau assume la responsabilité de certains choix, le « choix » étant un processus démocratique impliquant une prise de décision collective pour le bien commun (qui s'oppose à l'usage néo-libéral de « choix » au sens de prise de décision par des consommateurs individuels).[13,14] La démocratie peut être encouragée et pratiquée sur un seul niveau, mais pour obtenir de meilleurs

résultats, les trois devraient être impliqués : chaque niveau doit compléter la pratique de la démocratie aux autres niveaux. Un système démocratique sous-entend aussi que chaque niveau laisse aux autres assez de latitude pour la pratique démocratique, avec une forte décentralisation de l'ordre national vers les ordres locaux.[13]

À l'échelle nationale

La tâche à l'échelle nationale consiste à fournir un cadre de droits, d'attentes et de valeurs adoptés démocratiquement, incluant la démocratie comme valeur fondamentale; à assurer les conditions matérielles pour le concrétiser; et à permettre aux autres niveaux de le mettre en œuvre de manière démocratique. Prenons quelques exemples : un cadre démocratique peut comprendre le droit à des services pour les enfants en tant que citoyens ainsi qu'un système de financement qui permet à tous les enfants de faire valoir ce droit; un énoncé clair stipulant que les services à la petite enfance sont un bien et une responsabilité publics et non privés; un programme-cadre qui définit les grandes valeurs et les grands objectifs, incluant la démocratie comme valeur fondamentale, mais qui permet à chaque région de les interpréter à sa façon; une politique sur la petite enfance entièrement intégrée dont la responsabilité incombe à un seul ministère; et une main d'œuvre instruite, bien rémunérée et diversifiée pour tous les jeunes enfants.

À l'échelle municipale

À l'échelle d'une administration plus municipale, quelle forme prend la démocratie dans le secteur de la garde et l'éducation des jeunes enfants? Elle peut se traduire par l'élaboration d'une « initiative culturelle locale sur l'enfance »,[15] qui implique un engagement politique, la participation du citoyen et la prise de décisions collective pour permettre à une collectivité d'assumer la responsabilité de ses enfants et de leur éducation (au sens large), la responsabilité non seulement de fournir des services, mais aussi de répondre à des questions pédagogiques cruciales : Quelle est notre image de l'enfant, de l'éducateur et du centre de la petite enfance? Qu'entendons-nous par connaissances et apprentissage? Quelles sont nos valeurs éducatives fondamentales? Plusieurs communes d'Italie (notamment celle de Reggio Emilia) se sont lancées dans une telle entreprise collective démocratique et il y a sans doute des exemples dans d'autres pays. Cela signifie également apporter un soutien actif à l'implémentation de la démocratie dans les services locaux à la petite enfance.

À l’échelle du service de la petite enfance

L’instauration de politiques démocratiques dans un milieu de garde – qu’il s’agisse d’un centre de la petite enfance, d’un programme préscolaire, d’une prématernelle, d’une maternelle, d’un jardin d’enfants ou de quelque autre terme employé pour décrire les services à la petite enfance – signifie que les citoyens, tant les enfants que les adultes, sont engagés dans au moins cinq types d’activité.

Premièrement, il y a la participation aux décisions touchant les buts, les pratiques et l’environnement du milieu de garde, selon le principe de Dewey voulant que « toutes les personnes touchées par les établissements sociaux doivent avoir un mot à dire dans leur mise sur pied et leur gestion. »[16] C’est ce qui se rapproche le plus de l’idée de démocratie comme principe de gouvernement, où les représentants élus ou tous les membres du groupe participent d’une façon quelconque aux décisions dans des domaines particuliers. Par exemple, il pourrait s’agir d’un milieu de garde fonctionnant comme une coopérative gérée par un groupe d’employés ou de parents[17] ou d’un conseil d’administration élu et composé de parents, de personnel et d’autres citoyens engagés dans les dossiers pédagogiques, budgétaires et liés au personnel.[18] Mais, à l’extérieur des organes directeurs formels, les enfants et les adultes devraient aussi prendre part aux petites et grandes décisions concernant les services qu’ils utilisent (voir Clark[19] pour avoir un exemple de la participation d’enfants et d’adultes à la conception d’un milieu de la petite enfance).

Deuxièmement, il y a la façon de voir l’apprentissage : la pratique démocratique voit dans l’apprentissage plus que la simple répétition d’une matière ou de compétences prédéterminées; elle voit les enfants comme « des constructeurs actifs de leur propre apprentissage et des producteurs de points de vue originaux sur le monde. »[20,21] Les pédagogies de « l’invention » ou de « l’écoute », ouvertes à des résultats non prévisibles et à de nouvelles pensées, et qui valorisent l’émerveillement et la surprise, comportent nécessairement des valeurs et pratiques démocratiques.

Troisièmement, il y a l’évaluation du travail de la petite enfance par l’entremise de méthodes participatives. Dahlberg, Moss et Pence[22] opposent la « qualité » utilisée dans le langage technique de l’évaluation à la « création d’un sens » privilégiée avec une approche démocratique. Le « langage de la qualité » fait intervenir un observateur supposément objectif qui applique des normes externes prédéfinies à une institution afin de faire une évaluation

décontextualisée de la conformité à ces normes. En comparaison, le « langage de création d'un sens » considère l'évaluation comme une démarche d'interprétation formative et démocratique qui fait appel à tous les intervenants (y compris les enfants), et qui jette la lumière sur la pratique et qui invite en conséquence à la réflexion, au dialogue et au changement. Une telle démarche s'inscrit dans la pratique de la documentation pédagogique, qui peut servir non seulement à l'évaluation, mais aussi à la recherche participative, au perfectionnement professionnel, à la planification et à la pratique démocratique.[22,23]

Quatrièmement, il y a la contestation des discours dominants, que Foucault a baptisés « régimes de vérité », qui cherchent à façonner nos subjectivités et nos pratiques par leurs affirmations de vérité universelle et leur relation avec l'autorité et le pouvoir. Ces régimes de vérité ont l'appui de groupes privilégiés – souvent l'État et ses gardiens experts – qui prétendent occuper une position privilégiée d'objectivité et de savoir. Pour contester ces puissants discours, il faut tenter de rendre visibles des suppositions et des valeurs de base prises pour acquis et « accueillir et soutenir "d'autres façons de penser". »[24]

La cinquième activité politique démocratique émerge de la contestation des discours dominants. Il s'agit de s'ouvrir au changement en adoptant un cadre de pensée critique par rapport à ce qui existe et en envisageant des utopies que l'on peut convertir en actions utopiques. Giroux parle de « démocratie critique », à travers laquelle les gens peuvent « assurer les conditions de leur propre pouvoir par le dialogue, la participation de la collectivité, la résistance et la lutte politique. »[25] [Trad.]

Les conditions de la démocratie

Pour permettre l'évolution et le maintien de la démocratie dans l'éducation et les soins à la petite enfance, il est nécessaire de créer les conditions d'instauration adéquates, par exemple, adopter la compréhension que les services à la petite enfance constituent un espace idéal pour mettre en œuvre la démocratie. Cet espace, tel que compris, offre des occasions de participation pour tous les citoyens – qu'il s'agisse des enfants ou des parents, des intervenants ou des politiciens, ou de n'importe quel citoyen.

L'idée de participation, ainsi, définit le service à la petite enfance comme un espace social et politique et, par conséquent, un espace d'éducation dans son sens le plus large. Toutefois, cela n'est pas évident, cela ne constitue pas une partie naturelle et intrinsèque de ce qu'est une

école. C'est un choix philosophique, un choix fondé sur des valeurs.[26] *[Trad.]*

Ce choix représente une idée spécifique des services à la petite enfance : il ne s'agit ni d'une entreprise privée proposant un service de confort à la vente, ni d'une usine utilisant des technologies sur les enfants pour obtenir des résultats prédéterminés, mais bien d'un forum public au sein d'une société civile, d'un lieu de rencontre pour les citoyens de tous les âges.

Il est important de prendre en considération aussi d'autres façons de voir les choses, comme l'image de l'enfant, du parent et du travailleur. D'un point de vue démocratique, l'enfant est vu comme un citoyen compétent, un spécialiste de sa propre vie, une personne qui a des opinions dignes d'être entendues et qui a le droit et la capacité de participer aux décisions collectives. Les parents sont vus comme des citoyens compétents « parce qu'ils possèdent et acquièrent leurs propres expériences, points de vue, interprétations, idées […] qui sont le fruit de leur parcours à titre de parents et de citoyens. »[26] Les travailleurs assument ce qu'Oberhuemer[27] a baptisé le « professionnalisme démocratique » et voient leur rôle comme celui de praticiens de la démocratie. Tout en reconnaissant qu'ils apportent une perspective intéressante et un savoir local pertinent au forum démocratique, ils savent aussi qu'ils ne possèdent pas la vérité ni un accès privilégié au savoir.

L'implémentation de la démocratie requiert également le soutien de ce que l'on nomme un « système compétent », soit un système de « relations réciproques entre des individus, des groupes, des institutions et l'ensemble du contexte sociopolitique […] [qui offre] du soutien aux individus pour leur permettre de concrétiser leur capacité à développer des pratiques responsables et adaptées afin de répondre aux besoins des enfants et des familles dans un contexte sociétal en constante évolution. »[28] [Trad.] Dans le nord de l'Italie, le rôle du *pedagogista* est un exemple de composant important dans un système de ce type. Il s'agit d'éducateurs expérimentés qui travaillent auprès de quelques écoles pour aider à élaborer la compréhension des processus d'apprentissage et du travail pédagogique, par exemple, avec des documents pédagogiques.[29,30] On peut trouver un autre exemple au Portugal, où l'on constate un solide engagement envers la démocratie au sein de l'éducation, autant au niveau national qu'individuel. Cette conception est encouragée par le Movimento da Escola Moderna (MEM), soit le Mouvement pour une école moderne. Le MEM est un mouvement pédagogique qui « élabore les réponses contemporaines à une éducation scolaire intrinsèquement dirigée par les valeurs démocratiques de participation directe à travers les structures de la coopération pédagogique. »[31] [Trad.] Née de la lutte pour reconquérir la liberté après la dictature, inspirée par la pédagogie

démocratique et coopérative de Freinet et aujourd'hui reconnue par le gouvernement, cette organisation soutient les enseignants de tous les niveaux grâce à des activités nationales, régionales et locales qui tissent des liens entre les pratiques pédagogiques des enseignants et des occasions de développement professionnel grâce à des échanges et des réflexions qui favorisent la démocratie.

Ces exemples semblent dessiner un autre facteur essentiel : La culture d'une pratique démocratique dans les services à la petite enfance a besoin de certaines conditions matérielles. Par exemple, il faut un financement public suffisant et stable; une main d'œuvre bien formée pour adopter une approche démocratique; et des outils pédagogiques appropriés, comme de la documentation pédagogique.[22,23]

Conclusions

Une pratique démocratique de l'éducation et de la garde de jeunes enfants permettra d'adopter et de pratiquer la démocratie comme valeur fondamentale. Cette réussite sera sûrement associée à certaines autres valeurs partagées par la communauté du secteur des services à la petite enfance, notamment :

- Un engagement envers la coopération et la solidarité, le dialogue et l'écoute
- le respect de la diversité, lié à l'éthique d'une rencontre, une éthique relationnelle mise à l'avant-scène par Dahlberg et Moss[32] dans leur discussion sur l'éthique dans les services à la petite enfance;
- la reconnaissance de perspectives multiples et de paradigmes divers[33] – reconnaître le fait qu'il y a plus d'une réponse à la plupart des questions et qu'il y a plus d'une façon de voir et de comprendre le monde;
- l'appréciation de la curiosité, de l'incertitude et de la subjectivité – et de la responsabilité qu'elles exigent de nous;
- développer une capacité d'esprit critique, qui selon Nikolas Rose est « une question d'instaurer une attitude critique envers les choses qui se présentent sur notre parcours actuel comme si elles étaient intemporelles, naturelles, incontestables : résister aux maximes de son temps, à l'esprit de son âge, au courant des idées reçues, [il s'agit] d'interrompre la fluidité de la narration qui code cette expérience pour la faire bégayer. »[34]

L’importance de telles valeurs pour favoriser la pratique démocratique se reflète dans ces paroles des trois penseurs pédagogues de Reggio Emilia déjà cités au sujet de la participation dans leurs centres municipaux de la petite enfance :

La participation est fondée sur la conception que la réalité n’est pas objective, que la culture est un produit de la société qui évolue continuellement, que les connaissances individuelles ne sont que partielles et que, pour construire un projet, le point de vue de chacun est pertinent au dialogue avec les autres, dans un cadre de valeurs partagées. La conception de la participation se fonde sur ces concepts, tout comme la démocratie elle-même à notre avis.[26] *[Trad.]*

Répercussions

Cette discussion a comme répercussion importante de forcer l’examen des valeurs encadrant les systèmes de services de garde et d’éducation des jeunes enfants, et d’une manière démocratique, afin de l’inscrire dans le cadre de l’application de politiques démocratiques de l’éducation à la petite enfance qui reconnaît, comme l’explique Loris Malaguzzi, « [que la pédagogie est] toujours un discours politique, que nous en ayons conscience ou non. […] Nous travaillons toujours avec un objectif politique. »[35] Il ne suffit pas de se contenter de déterminer « ce qui fonctionne ». Il est aussi nécessaire d’examiner continuellement les buts de l’éducation, non seulement de se concentrer sur les capacités en littératie et les connaissances scientifiques nécessaires au développement de nos économies, mais aussi les valeurs et attitudes fondamentales dont nos enfants auront besoin pour soutenir des sociétés ouvertes, démocratiques et durables et pour participer à la résolution des crises contemporaines, qu’elles soient environnementales, politiques, sociales ou économiques. Cela signifie débuter avec une méthode politique et poser des questions avec un angle politique, telles que : quelle est votre image de l’enfant? Du parent? Des institutions de la petite enfance? Quelles sont les valeurs fondamentales de l’éducation? Cela implique également de faire des choix politiques avant de s’orienter vers les questions techniques : en d’autres termes, prioriser les objectifs plutôt que les méthodes d’application.

Références

1. Fielding M, Moss P. *Radical education and the common school: A democratic alternative*. London, UK: Routledge; 2010.
2. Giroux HA. *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. London, UK: Routledge; 1989.
3. Biesta G. *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer; 2011.

4. Apple M. *The struggle for democracy in education*. Abingdon, Oxon: Routledge; 2018.
5. Einarsdottir J, Purola A.-M, Johansson E M, Broström S, Emilson A. Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education* 2015;23(1):97-114. doi:10.1080/09669760.2014.970521
6. Sousa D, Oxley, L. Democracy and early childhood: diverse representations of democratic education in post-dictatorship Portugal. *Educational Review* 2021;73(1):17-33. doi:10.1080/00131911.2018.1556609
7. Roberts-Holmes G, Moss P. *Neoliberalism and early childhood education: Markets, Imaginaries and Governance*. Abingdon, UK: Routledge; 2021.
8. Carr W, Hartnett A. *Education and the struggle for democracy*. Buckingham, UK: Open University Press; 1996.
9. Dewey J. Democracy and Education. In: Boysdston JA, ed. *John Dewey : The Middle Works, 1899–1924, Vol 9: 1916*. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press; 1985.
10. Dewey J. *Creative Democracy – the Task before us*. In: *John Dewey and the Promise of America*. Columbus: American Educational Press, 1939. Progressive Education Association Booklet Number 14, Proceedings of the 1939 National John Dewey Conference of the Progressive Education Association.
11. Skolverket. *Curriculum for the Preschool (Lpfö 18)*. Stockholm, Sweden: Skolverket; 2018. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d897/1553968298535/pdf4049.pdf2019. Consulté le 15 septembre 2021.
12. George S. *Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments*. The Hague, the Netherland: Bernard van Leer Foundation; 2009.
13. Power Inquiry. *The report of power: an independent inquiry into Britain's democracy*. London, UK: The Power Inquiry; 2006.
14. Bentley T. *Everyday democracy: Why we get the politicians we deserve*. London, UK: Demos; 2005.
15. Fortunati A. *The education of young children as a community project: The experience of San Miniato*. Azzano San Paolo, Italy: Edizioni Junior; 2006.
16. Dewey J. Democracy and educational administration. *School and Society* 1937;45:457-468.
17. Broadhead P, Meleady C, Delgado MA. *Children, families and communities: Creating and sustaining integrated services*. Maidenhead, UK: Open University Press; 2008.
18. Hansen NC. Developing parent power. *Children in Europe* 2002;3:14-16.
19. Clark A. *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London, UK: Routledge; 2010.
20. Taylor C. *Philosophical arguments*. Cambridge MA: Harvard University Press; 1995:1-19.
21. Biesta G, Osberg D. Beyond re/presentation: A case for updating the epistemology of schooling. *Interchange* 2007;38(1):15-29.
22. Dahlberg G, Moss P, Pence A. *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. 3rd edition.* Abingdon, UK: Routledge; 2013.
23. Rinaldi C. *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Abingdon, UK: Routledge; 2006.
24. Taguchi HL. Deconstructing and transgressing the theory-practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory* 2007;39(3):275-290.
25. Giroux H. Youth, higher education, and the crisis of public time: educated hope and the possibility of a democratic future. *Social Identities* 2003;9(2):141-163.

26. Cagliari P, Barozzi A, Giudici C. Thoughts, theories and experiences: for an educational project with participation. Children in Europe 2004;6:28-30.

27. Oberhuemer P. Conceptualising the early childhood pedagogue: policy approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 2005;13(1):5-16.

28. Urban M, Vandenbroeck M, Lazzari A., Van Lare K, Peeters J. *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final report*. London, UK and Ghent, Belgium: University of East London and University of Ghent; 2011. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf. Consulté le 15 septembre 2021.

29. Galardini A. Pedagogistas in Italy. *Children in Europe* 2008;15:18.

30. Moss P. *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. Abingdon, UK: Routledge; 2014.

31. Sousa D. Towards a democratic ECEC system. In: Cameron C, Moss P, eds. *Transforming Early Childhood in England: Towards a democratic education system*. London, UK: UCL Press. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10105144/1/Transforming-Early-Education-in-England.pdf. Consulté le 15 septembre 2021.

32. Dahlberg G, Moss P. *Ethics and politics in early childhood education*. London, UK: Routledge; 2005.

33. Moss P. *Alternative narratives in early childhood: An introduction for students and practitioners*. London, UK: Routledge; 2019.

34. Rose N. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1999.

35. Cagliari P, Castegnetti M, Giudici C, Rinaldi C, Vecchi V, Moss P, eds. *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*. Abingdon, UK: Routledge; 2016.

L’entrée précoce en garderie et le lien d’attachement sécurisant entre la mère et son nourrisson

Jay Belsky, Ph.D.

Professeur titulaire de la chaire Robert M. et Natalie Reid Dorn, Human Development & Family Studies, University of California, Davis, États-Unis

Mai 2020, Éd. rév.

Introduction

Depuis longtemps, parents, décideurs et universitaires spécialistes du développement cherchent à savoir si les services de garde non maternels ont des répercussions sur le développement de l’enfant et, le cas échéant, à en connaître la nature. Les idées générées par la théorie de Bowlby[1] sur l’attachement ont amené beaucoup de personnes à présumer que l’entrée en garderie, surtout lorsqu’elle se produit au cours des premières années de vie, mine la relation d’attachement sécurisant entre le nourrisson et le parent, ce qui, selon certains, s’explique par le fait que l’entrée en garderie implique une séparation entre le nourrisson et sa mère (ou son principal donneur de soins) et que cette séparation de la figure d’attachement est fondamentalement stressante. Cette séparation pourrait également diminuer la capacité de la mère à donner des soins attentionnés à son bébé –principal déterminant de l’attachement sécurisant –, ce qui causerait indirectement un sentiment d’insécurité (c’est-à-dire, séparation-insensibilité-insécurité). Finalement, puisque le sentiment de sécurité se traduit par un bien-être affectif général, l’entrée en garderie au cours de la petite enfance entraînerait nécessairement un attachement non sécurisant.

Contexte

Les premières recherches sur le lien entre les services de garde et l’attachement, souvent menées auprès d’enfants âgés de 3 à 5 ans, n’ont fourni aucune donnée probante soutenant l’hypothèse selon laquelle l’entrée en garderie nuirait au sentiment de sécurité.[2] Cependant, au milieu des années 1980, des études effectuées auprès d’enfants beaucoup plus jeunes ont permis de démontrer les premiers liens entre les services de garde et le sentiment d’insécurité grâce à la Procédure de la situation étrange (PSE) (par exemple, dans Barglow, Vaughn et Molitar[3]). Ces

résultats ont amené Belsky[4,5,6] à conclure que la fréquentation d'un service de garde, surtout à temps plein ou presque au cours de la première année de l'enfant,[7] constitue un « facteur de risque » de développer un attachement non sécurisant pendant la petite enfance (et une tendance à l'agressivité et à la désobéissance entre l'âge de 3 et 8 ans).

Cette conclusion n'a toutefois pas fait l'unanimité. En effet, certains ont avancé que l'influence apparente d'une expérience précoce et intensive des services de garde sur le sentiment d'insécurité était attribuable à d'autres facteurs (par exemple, le revenu familial) dont les recherches existantes n'ont pas tenu compte comme il convient.[8] D'autres ont affirmé que c'était la piètre qualité des services (non mesurée) – et non l'intensité de la fréquentation ni le moment de l'entrée en garderie – qui avait le plus d'influence.[9] Enfin, certains ont soutenu que les comportements d'autonomie présentés en garderie par des enfants qui ne semblaient pas particulièrement stressés par la PSE – étant déjà habitués à la séparation – avaient été mal interprétés et perçus à tort comme de l'évitement, d'où des évaluations erronées de certains enfants jugés comme montrant un attachement insécurisant de style évitant.[10]

Questions pour la recherche

Tous ont toutefois convenu qu'il fallait mener des recherches additionnelles pour mettre en lumière quelles sont les conditions qui font en sorte que l'attachement sécurisant se trouve miné ou renforcé par une entrée précoce en garderie. Il est particulièrement important : (a) de prendre en compte les variables confusionnelles propres au contexte familial, parental et infantile qui pourraient être les causes véritables d'effets imputés aux services de garde; (b) de distinguer et de démêler les répercussions possibles de certains aspects particuliers de l'expérience en garderie, notamment la qualité des services, l'intensité de la fréquentation ainsi que les types de services (par exemple, en établissements ou en milieu familial); et (c) de déterminer si l'expérience en garderie a été associée à une détresse de séparation peu marquée au moment de la PSE ou si l'autonomie de l'enfant a été perçue à tort comme un comportement évitant.

Recherche récente

Entreprise en 1991 aux États-Unis, la NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD) avait pour but d'aborder ces questions et de nombreuses autres.[11] Dans le cadre de cette étude, plus de 1 300 enfants ont été suivis dès la naissance, durant tout le primaire[12] et

jusqu'à l'adolescence.[13] Ils ont également subi des évaluations fondées sur la PSE à 15 et à 36 mois.

Une fois qu'une vaste gamme de variables potentiellement confusionnelles propres au contexte eurent été prises en compte, les résultats se sont avérés éminemment conformes à la conclusion sur les facteurs de risque,[14] et ce, bien que de nombreux auteurs aient soutenu l'hypothèse contraire.[15,16] On insiste généralement sur le fait qu'aucun aspect particulier de l'expérience en garderie – ni l'intensité de la fréquentation, ni le type de services ou leur qualité – ne détermine *en soi* l'attachement sécurisant, ce qui pourrait laisser entendre que les services de garde n'influent aucunement sur l'attachement sécurisant. Or, les résultats obtenus ont révélé l'existence d'un « double risque ».[17] Bien que la principale cause du sentiment d'insécurité chez les enfants de 15 mois ait été, tel que prévu, le manque de soins attentionnés de la part de la mère (chez les bébés de 6 et 15 mois), les résultats ont indiqué que ce sentiment d'insécurité était *amplifié* chez les enfants dont l'expérience en garderie vécue au cours des 15 premiers mois de la vie présentait l'une ou l'autre des trois caractéristiques suivantes : (a) plus de 10 heures par semaine en moyenne passées en service de garde, sans égard au type de services ni à leur qualité; (b) le recours à plus d'un fournisseur de services de garde; et (c) l'exposition à des services de qualité médiocre. Les deux premiers facteurs aggravants s'appliquaient à la plupart des participants à l'étude. Cependant, seul le premier facteur, soit l'intensité de la fréquentation d'un service de garde, contribuait aussi à prédire un attachement non sécurisant chez les enfants de 36 mois,[18] toujours en combinaison avec le manque de soins attentionnés de la part de la mère. Tout aussi importante était la preuve que les nourrissons ayant une expérience étendue des services de garde (a) étaient aussi stressés au moment de la PSE que les autres bébés (voir aussi[19]) et que (b) les indices présumés d'autonomie n'étaient pas perçus à tort comme des comportements évitants.[14]

Plus récemment, Hazen et ses collaborateurs ont notamment réexaminé la question relative à l'intensité de la fréquentation d'un service de garde en exploitant les données de l'étude SECCYD menée par le NICHD, en s'intéressant cette fois plus particulièrement à l'attachement désorganisé.[20] Les résultats ont dévoilé qu'à partir de l'âge de 6 mois, à mesure de l'augmentation des heures de services de garde de 40 à 60 heures par semaine, les risques d'attachement désorganisé ont augmenté, pour adopter une croissance exponentielle à partir de 60 heures par semaine. Ces résultats ont été obtenus par des contrôles statistiques axés sur la qualité des services, le revenu familial et le tempérament du nourrisson. Il est important de

souligner qu'une étude distincte, de moindre envergure et conduite à Austin, au Texas (n = 125), a abouti à des résultats similaires.

Deux autres enquêtes menées auprès d'échantillons relativement vastes ont donné des résultats qui vont à l'encontre de ceux obtenus par l'étude américaine. L'une de ces enquêtes, effectuée par Sagi et ses associés[21] auprès de plus de 700 enfants israéliens en bas âge, a révélé que « les nourrissons fréquentant une garderie en établissement sont plus susceptibles de présenter un attachement non sécurisant à l'égard de la figure maternelle que ceux qui reçoivent les soins de leur mère, d'un autre membre de la famille, d'un donneur de soins rémunéré ou qui sont placés dans une garderie en milieu familial. » Cependant, des résultats additionnels ont suggéré que « la fréquence élevée des modèles d'attachement non sécurisant chez les nourrissons placés en établissements serait attribuable à la médiocrité des services offerts et au grand nombre d'enfants confiés à chaque donneur de soins » (voir aussi [16]). Une deuxième étude, menée en Australie par Harrison et Unger[22] auprès de 145 nourrissons premiers-nés, portait plutôt sur l'activité professionnelle de la mère que sur les caractéristiques des services de garde. Selon cette étude, les nourrissons dont la mère retourne au travail dans les cinq mois suivant la naissance et qui, par conséquent, vivent très tôt l'expérience des services de garde, risquent moins d'éprouver un sentiment d'insécurité à l'âge de 12 mois que ceux dont la mère retourne au travail plus tard au cours de la première année ou après. Il importe de noter que les mères australiennes étaient plus susceptibles que leurs homologues américaines et israéliennes d'occuper un emploi à temps partiel plutôt qu'à temps plein.

Le travail le plus récent portant sur un sujet qui semblerait être aujourd'hui moins essentiel en sciences du développement, à savoir les effets des services de garde sur l'attachement, est peut-être celui effectué au Chili par Carcamo, Vermeer, vand der Veer et van IJzendoorn. Cette étude a été conduite sur un petit échantillon composé de 95 nourrissons âgés de moins de 12 mois, appartenant au groupe ethnique Mapuche à bas revenu, dont 36 ont été inscrits à un service de garde à temps plein après les premières mesures effectuées à l'âge de 6 mois. Les deuxièmes mesures, d'ordre observationnel, réalisées au moyen de l'échelle Attachment During Stress (attachement pendant le stress), alors que les nourrissons étaient âgés de 15 mois, représentaient une évaluation des changements au niveau de l'attachement et ont abouti à une corrélation acceptable avec les classifications de la Procédure de la situation étrange.[23] Des études ont démontré que, conformément aux attentes, la fréquentation des services de garde était associée à une hausse de l'attachement sécurisant au fil du temps.

Lacunes de la recherche

Il demeure difficile de savoir pourquoi les résultats varient selon le lieu géographique. Ces variations pourraient bien être attribuables à la façon dont chaque pays gère l'ensemble de ses services de garde. Il faudrait donc étendre davantage la portée des études menées dans ce domaine à plusieurs pays.

Le caractère des enfants, et peut-être plus particulièrement leur bagage génétique, méritent également d'être considéré davantage. Après tout, un nombre encore plus important de preuves indiquent que la sensibilité aux influences du milieu,[24,25,26] y compris les services de garde,[27] varie substantiellement d'un enfant à l'autre, certains étant plus malléables que d'autres sur le plan du développement.

Conclusions

Après des décennies de débats et d'analyses, les conclusions tirées des plus grandes études portant sur les services de garde et l'attachement réfutent de façon très convaincante toute assertion selon laquelle « la relation entre les services de garde et l'attachement serait inexistante. » Également réfutées sont les allégations voulant que la PSE ne convienne pas, sur le plan méthodologique, à l'évaluation des effets des services de garde, ou que, du moins aux États-Unis, les conséquences néfastes des services de garde découlent simplement de la médiocrité des services offerts. Néanmoins, le fait que trois études à grande échelle menées à des endroits distincts aient entraîné des résultats très différents montre clairement qu'il n'existe aucun effet des services de garde sur l'attachement qui soit inévitable. Les effets semblent tributaires du contexte sociétal au sein duquel est vécue l'expérience des services de garde.

Implications

Comme les effets des services de garde sur l'attachement sécurisant varient considérablement d'un pays à l'autre, il est hasardeux de tirer des conclusions fermes de la théorie sur l'attachement à cet égard. En fin de compte, les services de garde comportent de multiples facettes et il faut se garder de répondre à des questions trop simplistes, comme celles de savoir, par exemple, « si les services de garde sont bénéfiques ou non pour les nourrissons ou les jeunes enfants. » Il importe d'établir une distinction entre la qualité des services, le type de services, l'intensité de la fréquentation et le moment de l'entrée en garderie. En outre, les effets de ces facteurs varient en fonction du contexte familial, communautaire, sociétal et culturel beaucoup

plus vaste dans lequel s'inscrivent les services de garde. Toute évaluation des effets des services de garde doit nécessairement englober des considérations humaines et tenir compte non seulement de ce que souhaitent les mères, les pères, les décideurs et la société dans son ensemble, mais aussi de ce que veulent les enfants.

Références

1. Bowlby J. *Attachment and Loss*. New York, NY: Basic Books; 1969. Attachment. Vol 1.
2. Belsky J, Steinberg L. The effects of day care: A critical review. *Child Development* 1978;49(4):929-949.
3. Barglow P, Vaughn B, Molitor N. Effects of maternal absence due to employment on the quality of infant-mother attachment in a low risk sample. *Child Development* 1987;58(4):945-954.
4. Belsky J. Infant day care: A cause for concern? *Zero to Three* 1986;6(4):1-7.
5. Belsky J. The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly* 1988;3(3):235-272.
6. Belsky J. Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2001;42(7):845-859.
7. Belsky J, Rovine M. Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development* 1988;59(1):157-167.
8. Scarr S, Phillips D, McCartney K. Facts, fantasies, and the future of child care in the United States. *Psychological Science* 1990;1(1):26-35.
9. Phillips D, McCartney K, Scarr S, Howes C. Selective review of infant day care research: A cause for concern. *Zeroto Three* 1987;7:18-21.
10. Clarke-Stewart KA. Infant day care: Maligned or malignant? *American Psychologist* 1989;44(2):266-273.
11. NICHD Early Child Care Research Network, ed. *Child Care and Child Development: Results of the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
12. Belsky J, Vandell D, Burchinal M, Clarke-Stewart KA, McCartney K, Owen MT and The NICHD Early Child Care Research Network. Are There Long-term Effects of Early Child Care? *Child Development* 2007;78(2):681-701.
13. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years?*Child Development*. In press.
14. NICHD Early Child Care Research Network The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
15. Allhusen VD, Clarke-Stewart KA, Miner JL. Childcare in the United States: Characteristics and consequences. In: Melhuish E, Petrogiannis K, eds. *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*. London, UK: Routledge; 2008:7-26.
16. Love M, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van Ijzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gun JC, Jill K, Ellen E, Paulsell D, Chazen-Cohen R.Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary with Context. *Child Development 2003;*74(4):1021-1033[JL1] .
17. NICHD Early Child Care Research Network The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):876.
18. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology* 2001;37(6):847-862.

19. Belsky J, Braungart J. Are insecure-avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more independent in the strange situation? *Child Development* 1991;62(3):567-571.

20. Hazen NL, Allen SD, Christopher CH, Umenmura T, Jacobvitz DB. Very extensive nonmaternal care predicts mother-infant attachment disorganization: Convergent evidence from two samples. *Development and Psychopathology* 2015;27(3):649-661.

21. Sagi A, Koren-Karie N, Gini M, Ziv Y, Joels T. (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* 2002;73(4):1166.

22. Harrison LJ, Ungerer JA. Maternal employment and infant-mother attachment security at 12 months postpartum. *Developmental Psychology* 2002;38(5):758-773.

23. Cárcamo RA, Van IJzendoorn MH, Vermeer HJ, Van Der Veer R. The validity of the Massie-Campbell Attachment During Stress Scale (ADS). *Journal of Child and Family Studies* 2014;23(5):767–775. doi:10.1007/s10826-013-9728-z

24. Belsky J, Bakermans-Kranenburg M, van Ijzendoorn M. For Better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science* 2007;16(6):305-309.

25. Belsky J, Pluess M. Beyond risk, resilience and dysregulation: Phenotypic plasticity and human development. *Development and Psychopathology* 2013;25(4 Pt 2):1243-1261.

26. Belsky J, Van IJzendoorn MH. Genetic differential susceptibility to the effects of parenting. *Current Opinion in Psychology* 2017;15:125-130.

27. Pluess M, Belsky J. Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2009:50(4):396-404.

Les origines de la sécurité de l'attachement dans les services de garde et à la maison : Commentaires sur Belsky

Ross A. Thompson, Ph.D.

University of California, Davis, États-Unis

Février 2021, Éd. rév.

Introduction

L'expérience en milieu de garde présente des possibilités qui favorisent le développement, mais comporte aussi des risques pour les jeunes enfants. De plus en plus d'études révèlent que les enfants qui ont fréquenté des services de garde ont, une fois entrés à l'école, de meilleures habiletés cognitives et compétences langagières et mathématiques, surtout si les services étaient de haute qualité. Toutefois, les mêmes recherches indiquent aussi que les services de garde peuvent constituer un facteur de risque de comportements sociaux problématiques avec les adultes et les autres enfants. Il est également important de mentionner que ces recherches ont également fait ressortir les facteurs qui peuvent modérer les risques, dont la qualité des services, le milieu, l'âge de l'enfant lorsque celui-ci commence à fréquenter le service de garde, le temps qu'il y passe, les relations de l'enfant avec les prestataires de soins, et même l'expérience en milieu de garde de ses pairs.[1,2,3,4] Partant d'une question simple, soit « quels sont les effets de l'expérience en service de garde sur le développement des enfants? », les chercheurs se sont ensuite intéressés à des questions plus complexes portant sur les milieux de garde et d'autres facteurs jouant sur le développement. Comme le montre l'analyse de Belsky,[5] la fréquentation des services de garde en bas âge produit également des effets sur la qualité du lien d'attachement entre la mère et le nourrisson.

Recherche et conclusions

Quel est le facteur le plus important pour déterminer si le lien d'attachement que les nourrissons et les jeunes enfants développent avec leur mère est sécurisant? Que les enfants fréquentent ou non des services de garde, les recherches montrent constamment que ce qui prime, c'est la sensibilité maternelle. La documentation à ce sujet confirme essentiellement l'hypothèse au cœur de la théorie sur l'attachement. Que la qualité des soins prodigués aux jeunes enfants ou

aux nourrissons soit bonne ou moins bonne, qu'ils fréquentent un service de garde depuis un très jeune âge, qu'ils aient changé souvent ou seulement à quelques reprises de milieu de garde ou qu'ils soient à l'extérieur de chez eux pendant de longues heures, la qualité de l'attachement mère-nourrisson repose principalement sur la sensibilité maternelle.

Lorsque les mères sont réceptives de façon sensible aux besoins de leurs enfants, ceux-ci sont plus susceptibles de développer un lien d'attachement sécurisant. Lorsqu'elles sont insensibles, les enfants risquent plutôt de devenir anxieux et c'est alors, (comme Belsky le souligne[5]), que le stress qu'ils vivent dans le milieu du service de garde peut accroître l'insécurité de ces enfants. Quand la relation mère-nourrisson est compromise, les enfants sont plus susceptibles de devenir anxieux si les services de garde sont de piètre qualité, s'ils y passent beaucoup de temps ou s'ils en changent souvent. Par contre, si les mères sont sensibles aux besoins de leurs enfants, ces processus liés au service de garde n'ont pas une incidence très marquante sur l'enfant.

La sensibilité maternelle et la qualité de l'expérience des services de garde ne sont, bien évidemment, pas indépendants l'un de l'autre. Les mères risquent d'être moins sensibles aux besoins de leur enfant lorsqu'elles sont stressées, et les facteurs de stress de nature économique et sociale sont souvent associés dans une famille à la piètre qualité des soins donnés aux enfants, y compris un roulement des prestataires de soins et de longues heures passées en dehors de la maison. De fait, l'étude américaine intitulée Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD) du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD),[7] a révélé qu'il existe un lien entre la piètre qualité des services de garde, le nombre élevé d'heures que les enfants sont tenus d'y passer et une sensibilité maternelle moindre. D'autres résultats de la SECCYD du NICHD[8] laissent entendre que des services de garde de haute qualité peuvent compenser les effets du manque de sensibilité de la mère. Les jeunes enfants qui bénéficient de services de garde de haute qualité reçoivent le soutien qu'ils ne trouvent peut-être pas ailleurs, ce qui peut être particulièrement important sur le plan du développement des nourrissons et des jeunes enfants qui vivent avec l'insensibilité maternelle et des tensions familiales. Malheureusement, comme les services de garde sont généralement de mauvaise qualité aux États-Unis et qu'il existe un lien étroit entre la qualité des services et leur coût, il est difficile pour les familles qui nécessitent les meilleurs soins possibles d'en trouver qui soient abordables.[9] C'est là que des politiques publiques générales qui encouragent l'investissement dans le développement des jeunes enfants peuvent aider ces familles à trouver les services qu'ils désirent à un coût qui leur convient.

En général, les services de garde n'ont pas de répercussions importantes sur l'attachement des enfants.[10] Si on les compare aux soins maternels, en particulier, ils n'influent pas beaucoup sur l'attachement entre le nourrisson et la mère, ce qui ne veut pas dire que leur effet est négligeable, surtout lorsqu'il est considéré sur le plan du développement et en termes de population. En fait, il faut plutôt comprendre que les services de garde doivent être envisagés non seulement dans un modèle direct ou d'effets principaux mais aussi comme exerçant des effets modérateurs (et parfois médiateurs) et que l'expérience de l'enfant en service de garde peut elle-même avoir une incidence modératrice sur d'autres facteurs développementaux. Comme il a été mentionné précédemment, le lien entre les services de garde et l'attachement parent-enfant peut dépendre, par exemple, de la sensibilité maternelle, de la qualité du service de garde, de la présence d'autres facteurs de stress au sein de la famille et d'autres influences. De plus, comme le souligne Belsky, d'autres valeurs socioculturelles plus vastes peuvent aussi agir sur ce lien, par exemple les valeurs ayant trait à la garde des très jeunes enfants à l'extérieur du foyer, à la participation des femmes au marché du travail, à la nouvelle réalité des ménages où les deux parents travaillent et à la mesure dans laquelle les services de garde sont soit perçus comme favorisant le développement de l'enfant, soit comme un simple service de « surveillance ». De plus, les résultats de l'étude SECCYD du NICHD[11] montrent que ces services ont un effet modérateur sur le lien qui existe entre la réceptivité maternelle et la sécurité de l'attachement: lorsque les services de garde sont médiocres, les enfants sont plus touchés par la qualité de la sensibilité maternelle que dans les services de garde de haute qualité. Cette constatation cadre avec l'idée que d'excellents services de garde peuvent amortir les effets négatifs de l'insensibilité maternelle sur la sécurité de l'attachement. Les recherches sur les effets de l'expérience en milieu de garde sur l'attachement enfant-parent gagneraient à accorder une plus grande importance à ce type de portraits exhaustifs du développement.[12]

Le fait que les jeunes enfants développent également un attachement envers leurs intervenants en petite enfance complique davantage la compréhension des effets de la fréquentation des services de garde. En effet, la sécurité de ces relations est fondée sur la sensibilité de l'intervenant en petite enfance, et cette sécurité présage certains résultats développementaux identiques à ceux associés à l'attachement entre la mère et l'enfant.[13] Il s'agit d'une donnée importante, car il est de plus en plus évident que le milieu de garde est un environnement stressant pour les enfants, surtout pour les plus petits,[14] une préoccupation souvent exprimée par le passé par les pionniers du développement des services de garde pour nourrissons et tout-petits aux États-Unis et en Europe.[15] Dans ce contexte, une relation sécuritaire avec les

intervenants en milieu de garde, ainsi qu'avec la mère, pourrait amoindrir le stress et contribuer aux résultats positifs également associés à la fréquentation des services de garde.[16]

Enfin, il est important de reconnaître que de nombreux facteurs influencent la sécurité de l'attachement entre le nourrisson et la mère. Une des raisons pour lesquelles l'expérience en milieu de garde explique si peu de la variance dans la sécurité de l'attachement est que la sensibilité maternelle est le premier déterminant du type d'attachement, en plus du fait qu'indépendamment des soins de la mère, d'autres influences entrent en ligne de compte. Une étude menée auprès de familles pauvres[17] a révélé, par exemple, que les conséquences des difficultés économiques (comme le chômage ou un manque d'éducation) sur la sécurité de l'attachement étaient atténuées par la sensibilité maternelle, ce qui concorde avec le point de vue selon lequel les tensions au sein de la famille aggravent le manque de sensibilité parentale, minant ainsi la sécurité de l'attachement. Toutefois, le stress émotionnel (comme la violence conjugale ou les problèmes de toxicomanie au sein de la famille) était un autre type d'expérience stressante directement associé à l'attachement, indépendamment de la sensibilité maternelle. En tenant compte des différences concernant la sensibilité maternelle, on a remarqué qu'une ambiance familiale où le stress affectif est élevé est associée à l'insécurité chez l'enfant. Pour comprendre les répercussions des services de garde, il faut prendre en considération les multiples facteurs influant sur le développement qui se chevauchent, avec parfois un effet en cascade, et qui contribuent au développement de liens d'attachement.

Répercussions sur le développement et les politiques

À la lumière de ces considérations, il est évident qu'il existe un lien entre l'expérience de l'enfant en milieu de garde et les relations d'attachement, mais ce lien est très souvent faible et indirect. L'incidence des services de garde doit être examinée à la lumière des nombreuses autres influences qui agissent sur le développement, du fonctionnement familial et de valeurs culturelles globales relatives aux soins prodigués à l'extérieur de la maison. Comme l'indique Belsky[5] dans sa conclusion, les services de garde n'ont probablement aucun effet inévitable sur l'attachement.

Par contre, lorsque les services de garde sont examinés dans le contexte plus général des facteurs qui contribuent au développement d'un lien d'attachement sécurisant ou insécurisant entre le nourrisson et sa mère, il y a tout de même des répercussions importantes pour les politiques. Si des services de garde de haute qualité peuvent potentiellement atténuer les effets

sur les nourrissons et les jeunes enfants d'un manque de sensibilité parentale et des tensions familiales, il semble légitime qu'on cherche à améliorer la qualité des services qu'on offre habituellement aux enfants provenant de milieux familiaux en difficulté. La validité de cette idée est supportée par les conclusions établies dans la recherche sur les services de garde qui montre nettement que des services de haute qualité renforcent aussi les habiletés cognitives ainsi que les compétences mathématiques et langagières chez les jeunes enfants. À la fin de son article, Belsky[5] demande aux personnes qui évaluent les effets des services de garde de considérer ce que veulent les enfants; la meilleure réponse à cette question, celle qui est la plus logique est : l'accès à des services abordables et de grande qualité. Heureusement, l'importance du bon développement en bas âge pour la réussite scolaire ultérieure des enfants est largement reconnue (reconnaissance favorisée par les progrès en neurosciences du développement et les études sur les bienfaits à long terme que procurent les services de garde de haute qualité); l'opinion publique sur la qualité des services de garde soutient de plus en plus que le milieu du service de garde exerce une influence importante sur le développement de l'enfant ce qui justifie l'investissement public.

En ce qui concerne la recherche sur le développement, les découvertes de nombreux travaux sur l'incidence des services de garde effectués à grande échelle font ressortir un ensemble complexe et multidimensionnel de facteurs qui agissent sur le développement socio-affectif et cognitif dès les premières années. Considérer les services de garde comme un réseau d'influences qui façonnent le développement et qui peuvent atténuer ou exacerber d'autres facteurs dans la vie d'un jeune enfant est une orientation intéressante pour la prochaine génération de recherche dans ce domaine.

Références

1. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care and child development: Results of the NICHD Study of early child care and youth development*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
2. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. Do effects of early child care extend to age 15 years? *Child Development* 2010;81(3):737-756.
3. Love M, Harrison L, Sagi-Schwartz A, van IJzendoorn MH, Ross C, Ungerer JA, Raikes H, Brady-Smith C, Boller K, Brooks-Gunn JC, Constantine J, Kisker EE, Paulsell D, Chazen-Cohen R. Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development* 2003;74(4);1021-1033.
4. Dmitrieva J, Steinberg L, Belsky J. Child-Care History, Classroom composition, and children's functioning in kindergarten. *Psychological Science* 2007;18(12):1032-1039.
5. Belsky J. Early day care and infant-mother attachment security. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009:1-6. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp-Attachment.pdf.

Accessed July 29, 2010.

6. Fearon RMP, Belsky J. Precursors of attachment security. In: Cassidy J, Shaver, PR, eds. *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications*. 3rd Ed. New York, NY: Guilford Press; 2016:291-313.
7. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and mother-child interaction in the first 3 years of life. *Developmental Psychology* 1999;35(6):1399-1413.
8. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
9. Hayes CD, Palmer JL, Zaslow MJ, eds. *Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s*. Washington, DC: National Academy Press, 1990.
10. Friedman SL, Boyle DE. Attachment in US children experiencing nonmaternal care in the early 1990s. *Attachment & Human Development* 2008;10(3):225-261.
11. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.
12. Thompson RA. Measure twice, cut once: Attachment theory and the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Attachment & Human Development* 2008;10(3):287-297.
13. Ahnert L. Attachment to child care providers. In: Thompson RA, Simpson JA, Berlin LJ, eds. *Attachment: The fundamental questions*. New York: Guilford. In press.
14. Vermeer HJ, van IJzendoorn MH. Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly* 2006;21(3):390-401.
15. Singer E Wong S. Emotional security and daycare for babies and toddlers in social-political contexts: Reflections of early years pioneers since the 1970s [published online May 29, 2019]. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2019.1622539
16. Badanes LS, Dmitreva J, Watamura SE. Understanding cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. *Early Childhood Research Quarterly* 2012;27(1):156-165.
17. Raikes HA, Thompson RA. Links between risk and attachment security: Models of influence. *Applied Developmental Psychology* 2005;26(4):440-445.

Les services à la petite enfance et le développement des jeunes enfants (0-2 ans)

Margaret Tresch Owen, Ph.D.

University of Texas at Dallas, États-Unis

Avril 2011, Éd. rév.

Introduction

Étant donné l'importance attribuée aux soins maternels dans les idéaux culturels[1] et dans les théories psychologiques[2] ainsi que la présence sur le marché du travail de la majorité des femmes qui ont de très jeunes enfants, on constate une grande préoccupation concernant les effets des soins non maternels sur les jeunes enfants, tout particulièrement sur les nourrissons.

Sujet

Aux États-Unis, le taux d'emploi des mères qui ont des nourrissons et des enfants d'âge préscolaire a triplé depuis 1969. En fait, dans ce pays, la majorité des femmes (63 %) qui ont des enfants de moins de trois ans travaillent, et leurs enfants reçoivent des quantités considérables de services non maternels. Avoir recours à des services à la petite enfance au début de la première année de la vie est devenue la norme.[3,4] Le nombre d'heures hebdomadaires de travail rémunéré des mères a aussi augmenté, ainsi que le nombre d'heures que les enfants se retrouvent dans un service. En 1998, 38 % des femmes avec des enfants de moins de trois ans travaillaient à temps plein toute l'année, comparé à 7 % en 1969. Les très jeunes enfants de mères sans emploi fréquentent également un service de façon régulière.[3] Le National Household Education Survey de 2001 indique qu'aux États-Unis, 53 % des enfants d'un an et 59 % de ceux de deux ans recevaient régulièrement des services planifiés.[5] Les effets des services dispensés à l'enfant pendant ses deux premières années de vie sont-ils systématiques?

Problèmes

Si nous voulons comprendre les effets de la fréquentation précoce d'un service à la petite enfance, nous devons nous intéresser aux multiples facettes de cette expérience : la quantité, le type et la qualité du service, l'âge auquel l'enfant commence à fréquenter ce milieu et le degré de stabilité des soins et du personnel qui les dispensent. De plus, les effets des services non

maternels peuvent dépendre des caractéristiques individuelles des enfants (surtout du tempérament et du sexe) et des familles (comme le revenu, l'attitude face au travail et la qualité des pratiques parentales). Par exemple, les nombreuses heures passées en service en bas âge ou davantage de changements de milieu peuvent nuire aux enfants qui ont certaines caractéristiques de tempérament, mais être bénéfiques ou bénins pour d'autres. L'évaluation des effets des services précoces doit reposer largement sur des devis de recherche corrélationnelle non expérimentale qui différencient les véritables effets des services de garde précoce des différences chez les familles qui les utilisent.

Au début des années 1990, le National Institute for Child Health and Human Development a entrepris la NICHD Study of Early Child Care, une étude longitudinale d'envergure sur les enfants et leur famille. Aux États-Unis, un échantillon de 1 200 enfants en provenance de plusieurs états a été suivi depuis la naissance afin d'examiner les effets à court et à long terme des services à la petite enfance. Cette étude a soigneusement exploré les caractéristiques des milieux choisis par les familles, les caractéristiques des familles et les expériences des enfants au sein de la famille, ainsi que de multiples indicateurs développementaux chez les enfants dans le temps (voir NICHD Early Child Care Research Network[6]pour un résumé complet). Les familles étaient représentatives des diverses populations locales où elles avaient été recrutées. La plupart des enfants avaient commencé à fréquenter les services tôt au cours de leur première année.[3] Un plus grand recours aux services en bas âge a été plus fortement relié à des facteurs économiques familiaux, cependant l'éducation de la mère, sa personnalité et ses croyances ainsi que la taille de la famille ont aussi été associées avec le recours à un service. Les parents ont utilisé divers types de milieux pour leur bébé, y compris les services en installation ou en milieu familial, des membres de la famille, à domicile, et des soins par le père. Les familles à faibles revenus et à revenus élevés plaçaient leurs nourrissons dans des services de qualité supérieure; les services de grande qualité à domicile étaient associés à des revenus plus élevés. Nos connaissances actuelles des effets des services à la petite enfance sont issues en bonne partie des résultats diffusés à grande échelle de cette vaste étude, mais aussi d'autres études notables menées aux États-Unis et ailleurs dans le monde.

Contexte de la recherche

La recherche récente a souligné les effets durables des influences environnementales précoces[5] et leur signification pour la sécurité émotive, le développement cognitif et les habiletés d'apprentissage. Certes, on doit s'intéresser aux effets des services à la petite enfance en

examinant la nature de cette expérience et des expériences familiales qui l'accompagnent. Les premières recherches sur les effets des services à la petite enfance ont grandement ignoré les biais de sélection, et ces biais font peut-être encore l'objet de contrôles insuffisants dans la recherche actuelle. Cependant, les tentatives de distinguer les effets familiaux de ceux des services peuvent aussi conduire à sous-estimer ces derniers,[5,7] étant donné les effets réciproques relatifs aux services et aux familles. Ainsi, au cours des dix dernières années, la recherche sur les effets de la fréquentation précoce d'un service par les nourrissons et les tout-petits s'est basée sur un modèle écologique de développement qui aborde les influences environnementales dans les milieux familiaux et les services en conjonction avec les caractéristiques de l'enfant et la façon dont les expériences dans un milieu peuvent façonner les effets des expériences dans un autre milieu.

Questions clés pour la recherche

Les préoccupations générales sur les effets des soins de routine non maternels pendant les deux premières années de la vie de l'enfant ont conduit les chercheurs à se concentrer principalement sur la façon dont de telles expériences peuvent affecter le développement des relations mère-enfant. Ils se sont également intéressés aux effets sur le développement langagier et cognitif de l'enfant, ses compétences sociales, ses problèmes de comportement et ses relations avec les pairs. De plus, les chercheurs se sont aussi penchés sur la possibilité que les parents puissent subir une perte d'influence sur le développement de leurs enfants lorsque d'autres personnes leur prodiguent quotidiennement des quantités significatives de soins.

Résultats récents de la recherche

Services à la petite enfance et relation mère-enfant

Plus les enfants passent d'heures à leur service de la petite enfance, moins les parents passent de temps avec eux,[8] mais rien ne confirme le lien avancé avec une diminution de la sensibilité des parents. Des analyses des données sur le temps passé avec la mère par rapport au temps passé dans un service montrent que les mères d'un nourrisson passant plus de 30 heures par semaine dans un service à la petite enfance passent 32 % moins de temps avec leur enfant que les autres mères, mais elles n'étaient pas moins sensibles dans leurs interactions avec leur enfant.[9] Par contre, d'autres études fondées sur les données de la NICHD Study of Early Child Care montrent une association voulant que plus le nombre d'heures passées dans un service à la

petite enfance est grand durant la première enfance et la période préscolaire, moins les interactions entre la mère et l'enfant sont de nature sensible et engagée à cet âge, et ce même si l'on tient compte de facteurs multiples liés au service choisi par la famille.[10] Or, ces constatations valent seulement pour les enfants caucasiens puisque, pour les enfants non caucasiens, un nombre accru d'heures dans un service à la petite enfance est associé à des interactions plus sensibles avec la mère. Une expérience dans un service de qualité est invariablement associée à des interactions mère-enfant quelque peu plus réceptives.

La NICHD Study of Early Child Care est considérée comme l'étude la plus approfondie concernant les effets des services sur l'attachement mère-enfant, malgré des limites qui comprennent un échantillon non représentatif des États-Unis à l'échelle nationale et la possibilité que les services de piètre qualité n'aient pas été inclus. Contrairement aux découvertes méta analytiques des premières documentations qui étaient uniquement centrées sur les effets de la quantité de soins fournis sans contrôler adéquatement les effets de la sélection, l'étude NICHD a découvert qu'un nombre de caractéristiques liées au service (le nombre d'heures que l'enfant passe au service, l'âge auquel il commence à en fréquenter un, sa qualité et sa stabilité) n'étaient pas reliées à la sécurité de l'attachement mère-nourrisson ni à une probabilité accrue d'un attachement de type évitant, sauf lorsque la mère assumait un rôle parental moins réceptif.[11] Pour les enfants bénéficiant de moins de soins prodigués par leur mère, les chercheurs ont associé chaque élément suivant avec une probabilité accrue de développer un attachement de type insécurisant envers la mère : expériences de services étendus, de qualité plus faible et plus de changements dans les dispositions concernant les services. Le plus important indice de la sécurité de l'attachement mère-nourrisson, indépendamment de l'expérience de l'enfant d'un service, était la sensibilité des soins dispensés par la mère à son nourrisson (ce qui comprend un regard positif sur son bébé, la capacité de répondre aux besoins de l'enfant et l'absence d'intrusion ou d'hostilité), ce qui suggère que c'est la qualité des interactions mère-enfant qui détermine la qualité de l'attachement plutôt que l'absence maternelle ou les expériences de soins non maternels en soi.

Les résultats d'une étude longitudinale menée en Israël ont révélé que l'expérience des bébés dans des services en installation de très faible qualité est associée à des taux plus élevés d'attachement mère-nourrisson de type insécurisant,[12] indépendamment de la sensibilité dont la mère fait preuve à l'égard de son nourrisson. La qualité des soins observée dans les centres israéliens était généralement plus faible que celle globalement trouvée dans l'étude NICHD aux

États-Unis, ce qui permet d'améliorer notre connaissance des liens entre la qualité des services et la relation mère-enfant. Les enfants qui évoluaient dans un milieu de garde familiale ou qui dormaient dans un foyer rattaché à un kibboutz (village collectiviste en Israël) étaient plus enclins à entretenir des liens d'attachement solides avec leur mère. Ces deux types de services sont pourtant plus susceptibles de favoriser des relations étroites avec les fournisseurs de soins que des centres de piètre qualité.

Certaines études ont découvert que des soins prodigués par d'autres personnes que les parents semblent diminuer les liens entre les relations parent-enfant et le développement de l'enfant.[13-15] Cependant, des données provenant de l'étude NICHD et d'autres recherches indiquent que les influences familiales sont invariablement plus fortes et plus omniprésentes que les effets des services à la petite enfance sur le développement de l'enfant.[16-19]

Effets sur la cognition et sur le langage

On a démontré de manière suivie des associations positives entre les services de meilleure qualité et un plus grand développement cognitif et langagier chez les enfants, même lorsque l'on prenait en compte les associations avec les facteurs de sélection de la famille et d'autres corrélats qui pouvaient prêter à confusion, comme la stimulation cognitive à la maison et les habiletés langagières de la mère.[20-22] De plus, les chercheurs ont remarqué qu'un enfant qui passait davantage de temps en service en installation présentait un meilleur développement langagier (davantage de production de langage) à 15 et 24 mois ainsi qu'un développement cognitif supérieur à 2 ans, même en si l'on tient compte des facteurs familiaux et de la stimulation langagière dans les milieux non parentaux.[22] À plus long terme, un service de qualité élevée aura même des avantages sur les résultats scolaires et le fonctionnement cognitif jusqu'à la période intermédiaire de l'enfance et à l'adolescence.[23-24]

Effets sur les relations avec les pairs et les enseignants, sur l'obéissance et sur les problèmes de comportement

Le séjour en service à un très jeune âge s'accompagne généralement d'une plus grande exposition aux pairs en bas âge et d'effets probables associés aux compétences précoces envers les pairs. Certes, il y a un lien entre une expérience accrue dans les services en compagnie d'autres enfants et les habiletés positives envers les pairs dans ces milieux, mais aussi entre une telle expérience et les évaluations négatives de la part des pourvoyeurs de soins.[6] Les effets des

services sur l'obéissance de l'enfant et les problèmes de comportement, quoique controversés, sont assez cohérents. Les chercheurs ont associé un plus grand nombre d'heures en service à des problèmes de comportement plus élevés qui commençaient à l'âge de deux ans et qui se poursuivaient jusqu'à la période intermédiaire de l'enfance.[23,25-27] De surcroît, il y a une association entre un séjour en bas âge dans un service à la petite enfance et un nombre accru de problèmes de comportement.[28] Les effets négatifs liés au nombre d'heures passées en service que l'étude NICHD a relevés sont en fait davantage causés par l'extériorisation du comportement de la petite enfance quand les enfants reçoivent des soins de qualité moindre dans leur milieu de garde et quand ils passent plus de temps dans un groupe dont la taille dépasse celle recommandée par les spécialistes.[29]

Les enfants qui évoluent dans un service de qualité élevée, soit un service où règnent de saines relations avec leurs fournisseurs de soins, entretiennent par la suite de meilleurs rapports avec leurs enseignants.[30] Le caractère positif des relations enseignant-enfant semble se maintenir au fil du temps, comme le montrent les liens relevés entre la qualité et le style des relations avec les fournisseurs de soins durant la petite enfance, les rapports subséquents avec les fournisseurs de soins et les éducatrices, ainsi que ceux avec les enseignantes à la maternelle. Il est important pour le développement social et cognitif de l'enfant ainsi que sa réussite scolaire qu'il ait de telles relations positives durant la petite enfance.[31]

Conclusions

Les liens favorables entre la qualité des services à la petite enfance et une variété de résultats positifs chez l'enfant font partie des découvertes les plus profondes de la science développementale. Les services de plus grande qualité (sensibles et stimulants) sont associés à un meilleur développement cognitif et langagier, à des relations positives avec les pairs, à l'obéissance aux adultes, à moins de problèmes de comportement et à de meilleures relations mère-enfant. Bien qu'il y ait moins de liens cohérents avec l'expérience dans différents types de services, les services en installation semblent bénéfiques pour le développement cognitif des enfants, même si ce type de milieu peut aussi être associé à des relations sociales problématiques. À moins d'une très faible qualité des services, ou de l'insensibilité de la mère face aux besoins de l'enfant, les soins et les services non parentaux ne semblent pas amoindrir la sécurité de l'attachement mère-enfant en soi. Cependant, il y a des indications à l'effet que cette relation mère-enfant serait plus vulnérable si la mère prodigue elle-même des soins moins à l'écoute de son enfant et que celui-ci fréquente un service de piètre qualité, qu'il y passe

beaucoup d’heures ou que les dispositions prises pour sa garde changent souvent

Répercussions pour les politiques et les services

La majorité des jeunes enfants aux États-Unis font l’expérience des services non parentaux dès le plus jeune âge. Les répercussions de la recherche sur les effets des services à la petite enfance plaident clairement en faveur d’une prestation de grande qualité ainsi que de l’accès des parents à ce type de services. Les services de plus faible qualité peuvent être nuisibles au développement sain des enfants et aux relations avec les parents, alors que les services de bonne qualité semblent bénéfiques pour leur développement et pour leurs relations. Pour ce qui est de la recherche, les répercussions concernant le type de soins à promouvoir et le type de milieu que les parents devraient choisir pour leurs bébés et leurs tout-petits ne sont pas claires, vu que les bénéfices des soins dispensés dans des services en installation sur le développement cognitif et langagier des enfants peuvent s’accompagner de problèmes de développement social, même lorsque la qualité des services est élevée. Cependant, il est maintenant plus clair que les jeunes enfants ont avantage à fréquenter un service à la petite enfance quand la qualité des soins qu’ils y reçoivent est réceptive à leurs besoins socio-émotionnels et stimulante sur le plan cognitif.

Références

1. Steiner GY. *The futility of family policy*. Washington, DC: Brookings Institution; 1981.
2. McCartney K, Phillips D. Motherhood and child care. In: Birns B, Hays DF, eds. *The different faces of motherhood. Perspectives in developmental psychology*. New York, NY: Plenum Press; 1988:157-183.
3. NICHD Early Child Care Research Network. Child care in the first year of life. *Merrill-Palmer Quarterly* 1997;43(3):340-360.
4. Employment characteristics of families. Table 6. Employment status of mothers with own children under 3 years old by single year of age of youngest child, and marital status, 2008-09 annual averages. Washington, D.C.: Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor; 2010.
5. Mulligan GM, Brimhall D, West J. *child care and early education arrangements of infants, toddlers, and preschoolers: 2001 (NCES 2006-039)*. Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics; 2005.
6. NICHD Early Child Care Research Network. Child care and children’s peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD Study of Early Child Care. *Child Development* 2001;72(5):1478-1500.
7. Blau DM. The effect of income on child development. *Review of Economics and Statistics* 1999;81(2):261-276.
8. Flouri E, Buchanan A. What predicts fathers' involvement with their children? A prospective study of intact families. *British Journal of Developmental Psychology* 2003;21:81-98.
9. Booth CL, Clarke-Stewart KA, Vandell DL, McCartney K, Owen MT. Child care usage and mother infant “quality time.” *Journal of Marriage and the Family* 2002;64:16-26.
10. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and mother-child interaction from 36 months through first grade. *Infant Behavior and Development* 2003;26:345-370.

11. NICHD Early Child Care Research Network. The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development* 1997;68(5):860-879.

12. Aviezer O, Sagi-Schwartz A. Attachment and non-maternal care: Towards contextualizing the quantity vs. quality debate. *Attachment and Human Development* 2008;10:275-285.

13. Egeland B, Hiester M. The long-term consequences of infant day-care and mother-infant attachment. *Child Development* 1995;62(2):474-485.

14. Jaeger E, Weinraub M. Early nonmaternal care and infant attachment: In search of process. *New Directions for Child Development* 1990;49(Fall):71-90.

15. Oppenheim D, Sagi A, Lamb ME. Infant adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology* 1988;24(3):427-433.

16. Clarke-Stewart KA, Gruber CP, Fitzgerald LM. *Children at home and in day care*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates; 1994.

17. NICHD Early Child Care Research Network. Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology* 1998;34(5):1119-1128.

18. NICHD Early Child Care Research Network. Parenting and family influences when children are in child care: Results from the NICHD Study of Early Child Care. In: Borkowski J, Ramey S, Bristol-Power M., eds. *Parenting and the child's world: Influences on intellectual, academic, and social-emotional development.* Mahwah, NJ: Erlbaum; 2001b:99-123.

19. NICHD Early Child Care Research Network. *Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. American Psychologist 2006;61:99-116.

20. Burchinal MR, Roberts JE, Nabors LA, Bryant DM. Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development* 1996;67(2):606-620.

21. Galinsky E, Howes C, Kontos S, Shinn M. *The study of children in family child care and relative care: Highlights of findings*. New York, NY: Families and Work Institute; 1994.

22. NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 2000;71(4):960-980.

23. Belsky J, Vandell DL, Burchinal M, Clarke-Stewart KA, McCartney K, Owen MT, The NICHD Early Child Care Research Network. *Are there long-term effects of early child care?* Child Development 2007;78:681-701.

24. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, the NICHD Early Child Care Research Network. *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. In press.

25. Lamb, M. Nonparental child care: context, quality, correlates, and consequences. In: Damon W, ed. *Handbook of child psychology: Child psychology in practice.* New York: John Wiley & Sons; 1998: 73-134.

26. NICHD Early Child Care Research Network. Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development* 1998;69(4):1145-1170.

27. Magnuson K, Meyers M, Ruhm C, Waldfogel J. Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal* 2004;41:115-157.

28. NICHD Early Child Care Research Network. Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly* 2004;19:203-230.

29. McCartney K, Burchinal P, Clarke-Stewart A, Bub KL, Owen MT, Belsky J, the NICHD Early Child Care Research Network. Testing a series of causal propositions relating time spent in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology* 2010;46:1-17.

30. Howes C, Phillipsen LC, Peisner-Feinberg E. The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology* 2000;38:113-132.

31. Hamre BK, Pianta RC. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 2005;76:949-967.

Politique sur les services à la petite enfance : une perspective comparative

Rianne Mahon, Ph.D.

Chancellor’s Professor and Director, Institute of Political Economy, Carleton University, Canada

Mars 2018, 2e éd. rév.

Introduction

La reconnaissance croissante de l’importance des services à la petite enfance a entraîné avec elle l’identification du besoin pour une certaine forme de soutien gouvernemental. Alors même que les raisons à l’origine de la demande grandissante de services à la petite enfance varient, il en va de même pour les types d’implications gouvernementales. L’analyse comparative de ces modèles de choix peut contribuer à l’identification de meilleures pratiques.

Sujet

Des décennies de recherche comparative ont mené à une entente générale sur les exigences de base pour un bon système de services à la petite enfance non parentaux et à la reconnaissance que la mise en place de ce type de système requiert un soutien gouvernemental. L’analyse comparative des politiques montre que quelques pays, comme le Danemark et la Suède, se rapprochent de l’idéal. Dans d’autres pays, il y a de réelles « perles d’excellence » (p. ex., Émilie-Romagne en Italie). Pourtant, de nombreux systèmes offrent considérablement moins que cela, et de récents développements suggèrent que la tendance ne progresse pas nécessairement vers cet idéal.

Questions

La majorité de la communauté des chercheurs s’entendent sur les sujets fondamentaux suivants :

1. Le système devrait être accessible. Aucun enfant ne devrait être exclu en fonction du revenu, de la situation d’emploi du parent, du lieu de résidence ou de la citoyenneté officielle. Pourtant, dans de nombreux systèmes, l’accès est un problème puisqu’il n’y a pas suffisamment de places et que les frais représentent, pour plusieurs familles, un obstacle à la qualité des services à la petite enfance.

2. Le programme devrait être de qualité élevée. De nombreuses études ont documenté l'importance de la qualité des services à la petite enfance correspondant à un environnement physique sain, sécuritaire et stimulant; à un ratio personnel-enfants adéquat; et à un programme pédagogique qui reconnaît l'enfant comme un acteur dans l'ici et le maintenant. Cela nécessite un investissement public, non seulement pour faire en sorte que les services soient abordables, mais aussi pour employer du personnel bien formé qui recevra un salaire décent.
3. Le programme devrait être polyvalent. Tout en promouvant l'accès universel, le système doit aussi reconnaître la diversité des besoins, incluant le respect de la diversité culturelle et linguistique de la population. Cela demande aussi l'implication du gouvernement. L'atteinte de ces objectifs dépend, pour sa part, de la mise en place d'une structure de gouvernance efficace pour relever les défis de l'intégration, de la coordination et de la diversité locale.

Contexte de la recherche

La recherche comparative initiale sur les politiques des services à la petite enfance a été menée sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dans les années 1970. Une autre recherche appliquée sur les politiques a été menée par l'important, mais brièvement actif, Réseau de la Commission Européenne sur les services de garde à la petite enfance dans les années 1990, en plus des récentes initiatives de l'OCDE. Dans les années 1990, l'intérêt des universitaires envers ce sujet a dépassé celui des experts en développement de la petite enfance alors que les étudiantes féministes de l'État-providence ont attiré l'attention sur les défis posés par la « crise croissante des services à la petite enfance ». Une branche de recherche parallèle a souligné le développement de « chaines mondiales de services[1] », c'est-à-dire le recrutement de femmes des régions du sud (ou de l'Europe de l'Est) pour fournir des services à la petite enfance dans les foyers des familles de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord.[1]

Questions de recherche

Quelles sont les diverses façons pour les gouvernements de modeler la portée et la qualité des aménagements non parentaux de services à la petite enfance? Comment les différents pays ont-ils réagi aux défis de la gouvernance? Enfin, jusqu'à quel point les gouvernements se sont-ils

tournés vers le recrutement de personnel par les chaînes mondiales de services afin de répondre à la demande croissante de services à la petite enfance?

Résultats de la recherche

Les premières recherches effectuées sous l'égide de l'OCDE ont souligné la nécessité d'intégrer un milieu de garde, service originellement fourni aux enfants dont les mères devaient travailler pour soutenir le revenu de la famille, et la maternelle, une éducation préscolaire généralement destinée aux enfants de trois à six ans, souvent à temps partiel et, dans de nombreux pays, en grande partie accessible pour les familles ayant des revenus plus élevés.[2,3,4] En montrant la nécessité de combiner les deux, ces études ont souligné le besoin de répondre à la demande créée par la participation croissante des femmes au marché du travail en fournissant des programmes de qualité en quantité suffisante, visant à répondre aux besoins développementaux de l'enfant. Cependant, tous les systèmes n'ont pas été conçus en vue d'atteindre cela. Les recherches ont identifié trois modèles de prestation : a) l'approche du laisser-aller, caractérisée par la coexistence de plusieurs systèmes, en partie liés à l'âge, dans des installations souvent privées ou bénévoles, typiques des pays anglo-américains; b) le système double, basé sur les tranches d'âge (crèches pour nourrissons et jeunes enfants, pré maternelle pour les enfants de trois ans jusqu'à l'âge scolaire), typique de la France et de l'Italie; et c) le système coordonné, apparu en premier dans les pays nordiques.

Les façons variées dont les différents pays ont combiné (ou n'ont pas réussi à combiner) l'éducation et les services continuent d'être le centre de recherches dans la littérature sur le développement des jeunes enfants.[5] Jusque dans les années 1990, celles qui s'intéressaient aux modèles élargis des politiques sociales avaient tendance à ignorer les services à la petite enfance, en se concentrant plutôt sur l'assurance-emploi et les prestations en espèces. Les chercheurs féministes intéressés par les questions d'égalité des sexes ont cependant commencé à diriger l'attention vers les défis relatifs aux politiques sociales que posaient les besoins croissants de services à la petite enfance.[6,7,8] Les réponses nationales étaient divisées entre un régime dans lequel l'homme assurait le gagne-pain et un régime favorable à la femme, ce dernier étant plus enclin à prendre un rôle actif. La recherche sur le régime d'assistance sociale dominant a ensuite traité de la question et s'est centrée sur la façon dont les politiques relatives aux services à la petite enfance reflétaient des hypothèses plus larges sur les rôles respectifs des États, des marchés et des familles.[a,9-13]

La littérature sur le régime d'assistance sociale a ajouté deux points clés. Premièrement, cette recherche montrait que les façons dont les pays gèrent la demande de services à la petite enfance ont tendance à refléter des hypothèses plus larges sur les rôles respectifs des États, des familles, des marchés et du secteur bénévole. Deuxièmement, en situant les services à la petite enfance parmi les régimes d'assistance sociale élargis, cela démontre que la participation de l'État dans ce domaine n'est pas limitée aux pays où le secteur public joue un rôle clé dans le financement et la prestation de services. Tous les États ont un impact sur les rôles respectifs qu'ils jouent ainsi que sur les rôles de la famille, des marchés et du secteur communautaire. Dans certains cas, ils s'efforcent de soutenir le marché des services en fournissant de l'information, en accordant des déductions d'impôts aux entreprises et aux individus; dans d'autres cas, des politiques qui peuvent inclure des bénéfices généreux pour les familles, de longs congés parentaux et des services préscolaires pendant une partie de la journée ou de la semaine favorisent les soins dispensés par les parents.

Lacunes de la recherche

Il y a des recherches sur les modèles de gouvernance qui sont bien représentées dans le document Petite enfance, grands défis de l'OCDE et qui portaient particulièrement sur l'importance d'élaborer des politiques coordonnées au niveau central et sur la coordination des paliers centraux et locaux pour équilibrer l'équité et les objectifs de diversité.[14] Tout en reconnaissant le rôle critique que jouerait le développement d'un cadre national cohérent, les récents travaux de Peter Moss soulignent aussi l'importance du degré d'autonomie et de compétence locales pour faire des centres de la petite enfance des « lieux de pratique démocratique[15] ». Jusqu'à présent, moins d'attention a été portée à cet aspect important par les étudiants d'État providence, mais il y a un intérêt grandissant vu la manière dont les différents aménagements centraux-locaux (ou dans les États fédéraux, comme le Canada, centraux-provinciaux-locaux,) affectent la gouvernance du secteur des services à la petite enfance.[16,17,18]

Naturellement, la recherche comparative sur les politiques relatives aux services à la petite enfance a mis l'accent sur les systèmes nationaux de prestation. Pourtant, la mondialisation a des répercussions sur les politiques de services à la petite enfance, marqués par l'essor des chaînes mondiales de services. Cet aspect a initialement reçu encore moins d'attention internationalement, à l'exception des chercheurs nord-américains, conscients du rôle critique des immigrants à faible revenu qui offrent, à domicile, des services à la petite enfance

abordables.[19,20] Des recherches subséquentes suggèrent cependant que cette pratique ne se limite pas aux pays anglo-américains « libéraux ». En Europe de l'Ouest, la combinaison des politiques d'immigration et des nouvelles formes de soutien aux services à la petite enfance à domicile promeut activement le recrutement d'immigrants qui assurent ces services.[21] Les intervenants en petite enfance ne se déplacent tout simplement pas du Sud vers le Nord.[22,23,24] Les mouvements intra-régionaux sont considérables en Asie et en Amérique latine. Bien que cette pratique offre une solution bon marché à la demande croissante de services dans le Nord, elle crée une différente série de relations régissant les rôles respectifs de l'État, des familles et des marchés.

Une deuxième question relative à la mondialisation est l'influence grandissante des organisations internationales dans ce domaine. Au cours de la première décennie du nouveau millénaire, l'OCDE a entrepris deux études importantes, une dirigée par la Direction de l'Emploi, du travail et des affaires sociales (Bébés et employeurs) et l'autre, par la Direction de l'Éducation. La Banque mondiale, l'UNESCO et l'Union européenne ont aussi manifesté un intérêt croissant pour cette question, tout comme les fondations internationales comme Soros, qui joue un rôle important en Europe de l'Est. D'autres recherches doivent être menées sur les diverses solutions politiques offertes, des plus instrumentales (les services à la petite enfance comme moyen de promouvoir la participation des femmes au marché du travail) à la vision centrée sur les droits, élaborée par l'UNESCO.[25]

Enfin, les travaux inspirés par les théoriciens poststructuralistes contestent la perspective développementaliste qui a contribué à une vision standardisée de la qualité fortement dépendante des indicateurs quantitatifs. Cette nouvelle orientation de la recherche souligne l'importance de la « complexité et de la multiplicité, de la subjectivité et du contexte, du caractère provisoire et de l'incertitude[26] ». Ainsi, cela étaye une conception ouverte et dialogique de la qualité qui correspond assez à la pédagogie pratiquée à Reggio d'Émilie. Malheureusement, l'OCDE semble avoir adopté une vision plus étroite, compte tenu de son projet de lancer un « bébé PISA ».[27,28]

Conclusions

Les spécialistes de l'éducation et des soins à la petite enfance sont en grande partie d'accord sur les caractéristiques principales d'un bon système de service à la petite enfance de grande qualité et inclusif. La mise en œuvre d'un tel système dépend cependant d'un soutien gouvernemental efficace. C'est là que l'analyse comparative des politiques des services à la petite enfance, faisant

appel à des outils de recherche et à des concepts interdisciplinaires, peut être mise à contribution. Les premiers systèmes de classification des modèles politiques ont souligné l'importante question à savoir si les politiques existantes favorisaient le développement d'un système éducatif et de services à la petite enfance intégré. De plus récentes recherches, basées sur les travaux des sociologues et des politicologues, ont aidé à situer les services à la petite enfance dans l'ensemble élargie des relations qui gouvernent les rôles respectifs des États, des familles et des marchés.

Implications

L'analyse comparative des politiques de services à la petite enfance peut aider à identifier les meilleures pratiques et certains des obstacles institutionnels et politiques qui nuisent à leur adoption. Il est cependant important qu'une telle recherche ne limite pas sa portée à l'échelle nationale. Les dispositions gouvernant les rôles respectifs des gouvernements nationaux et locaux constituent une composante importante des structures de gouvernance, limitant ou améliorant les capacités de coordination globale ainsi que l'adaptation aux besoins locaux. De plus, les chercheurs doivent regarder au-delà du niveau national et inclure des analyses sur les façons dont les iniquités mondiales se combinent aux migrations nationales et aux régimes d'assistance sociale pour modeler une chaîne mondiale de services.

Références

1. Yeates N. Global care chains: critical reflections and lines of inquiry. *International Feminist Journal of Politics* 2004;6(3):369-391.
2. OECD. *Care of children of working parents MS/S/74.9*. Directorate for Social Affairs. Manpower and Education. Social Affairs and Industrial Relations Division for the Working Party on the role of Women in the Economy. Paris, France: OECD; 1974.
3. Kahn AJ, Kamerman SB. *Child Care Programs in Nine Countries: a report prepared for the OECD Working Party on the Role of Women in the Economy*. Paris, France: OECD; 1976.
4. Heron A. *Early Childhood Care and Education: Objectives and Issues*. Washington, DC: OECD; 1977.
5. Cohen B, Moss P, Petrie P, Wallace J. *An excellent example is A New Deal for Children? Re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol, UK: Policy Press; 2004.
6. Orloff AS. Gender and the social rights of citizenship: The comparative analysis of gender relations and welfare states. *American Sociological Review* 1993;58(3):303-338.
7. Lewis J.Gender and welfare regimes: Further thoughts. *Social Politics* 1997;4(2):160-177.
8. Jenson J. Who cares? Gender and welfare regimes. *Social Politics* 1997;4(2):182-187.
9. Esping-Andersen G. *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford, UK: Oxford University Press; 1999.

10. Mahon R. The OECD and the work/family reconciliation agenda: competing frames. In: Lewis J, ed. Children, Changing Families and Welfare States. Cheltenham, UK: Edward Elgar Pub; 2006.

11. Parreñas RS. *Servants of globalization: Women, migrants and domestic work*. Palo Alto, CA: Stanford University Press; 2001.

12. Parreñas RS. Care crisis in the Philippines: children and transnational families in the new global economy. In: Ehrenreich B, Hoschild AR, eds. *Global woman: nannies, maids, and sex workers in the new economy*. New York, NY: Metropolitan Books; 2003.

13. Pyle J. Globalization and the increase in transnational care work: the flip side. *Globalizations* 2006;3(3):297-315.

14. OECD. *Starting strong II: Early childhood education and care.* Paris, France: OECD; 2006:13.

15. Moss P. Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice. Bernard Van Lees Foundation; 2007: 13. Working papers in Early Childhood Development No. 43.

16. Wincott D. Paradoxes of new labour's social policy: Toward universal child care in europe's "most liberal" welfare regime? *Social Politics* 2006;13(2):286-312.

17. Turgeon L. Territorial politics and the Development of Early childhood Education and Child Care in France, Great Britain and Sweden. Paper presented at: the 2007 CPSA Annual Conference. May 31, 2007; Saskatoon, SA.

18. Jenson J, Mahon R. Bringing Cities to the Table: Child Care and Intergovernmental Relations. Ottawa, ON: Canadian Policy Research Network Inc; 2005

19. Glenn EN. From servitude to service work: historical continuities in the racial division of paid reproductive labor. *Signs* 1992;18(1):1-43.

20. Bakan AB, Stasiulis DK. *Not one of the family: foreign domestic workers in Canada*. Toronto, ON: University of Toronto Press; 1997.

21. Lister R, Williams F, Anttonen A, Bussemaker J, Gerhard U, Heinen J, Johansson S, Leira A, Siim B, Tobio C, Gavanas A. Gendering Citizenship in Western Europe: new challenges for citizenship research in a cross-national context. Bristol, UK: Policy; 2007.

22. Martinez-Franzoni J. Welfare regimes in Latin America: Capturing constellations of markets, families and policies. *Latin American Politics and Society* 2008;50(2):67-100.

23. Kofman E, Raghuram P. Gendered migration and global social reproduction. Springer, 2015.

24. Peng I. Explaining exceptionality: Care and migration policies in Japan and South Korea in Gender, migration, and the work of care: A multi-scalar approach to the Pacific rim, S. Michel and I. Peng, eds. Palgrave-Macmillan, 2017.

25. Mahon R. Early childhood education and care in global discourses in Karne Mundy, Alan Green, Robert Lingard and Antoni Verger, eds. The Handbook of global politics and policy-making in education. London: Wiley-Blackwell, 2016224-40.

26. Dahlberg G, Moss P. Ethics and Politics in Early Childhood Education. New York, NY: Routledge; 2005.

27. Moss P. Early years PISA testing. *Early Years Educator*, 2016.http://dx.doi.org/10.12968/eyed.2016.18.6.14.

28. Pence A. Baby PISA: Dangers that can arise when foundations shift. *Journal of Childhood Studies* 2017; Vol. 41, No. 3.

Notes :

[a] La typologie d'Esping-Anderson est centrée sur trois systèmes : a) libéral (programmes ciblant les familles à faible revenu, à risque, ou d'autres familles qui s'ajoutent à la suite des déductions d'impôt pour les individus ou les entreprises), b) conservateur

corporatiste (soutient de la garde des enfants à la maison), et c) social-démocrate (financement et prestation publique de services à la petite enfance universels). Pour une autre classification des services à la petite enfance dans le Sud, où les enfants sont laissés aux soins des grands-parents ou d'autres membres de la famille alors que leur mère s'occupe d'enfants dans le Nord, voir les notes 10 à 13.

b Au Canada, les travaux d'Alan Pence ont été très importants à cet égard.