

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

Lise Lemay, M.A.

Nathalie Bigras, Ph.D.

XVème Congrès International de l'AIFREF

Patras, 23 mai 2013

Petite enfance

- 0-5 ans = période critique de développement et d'apprentissage
 - ▣ Expériences vécues = établissement de connexions neurologiques essentielles au développement;
 - ▣ Importance des stimulations appropriées.
- Pour certains = période pleine de potentialités;
- Pour d'autres = période comportant des risques.
 - ▣ Pose les fondations sur lesquelles s'érigeront les diverses trajectoires développementales
- Afin d'assurer l'égalité des chances...

Fréquentation des services de garde

- Depuis 40 ans, ↗ de mères sur le marché du travail.
- En réponse, le gouvernement du Québec créer en 1997 un réseau de services de garde régis destiné à tous les enfants de 0-5 ans moyennant 5\$/jour des familles (7\$/jour en 2004).
 - Doit permettre «[...] de bénéficier d'un encadrement qui favorise leur développement, de se familiariser progressivement avec un environnement d'apprentissage stimulant et d'acquérir des habiletés qui les placeront en situation de réussite à l'école » (Ministère du Conseil exécutif, 1997, p. 21).
- Changement social majeur:
 - 82 302 places en 1998 à 243 829 places en 2012;
 - 67,3% fréquentent des services de garde (régis ou non) en 2009.

Quels sont les effets des services de garde sur le développement des enfants ?

Recherches sur les effets de la fréquentation d'un service de garde

3 courants de recherche:

1^{er} courant (1970-80) –

La garde non-maternelle est-elle bonne ou mauvaise pour le développement?

Résultats:

- La garde non-maternelle n'entrave pas le développement des enfants.



2^e courant (1980-90) –

Comment les différents types de garde non-maternelle et leur niveau de qualité affectent-ils le développement?

- Qualité éducative mesurée en deux catégories:
 - Qualité structurelle
 - Qualité des processus
- Résultats:
 - Faible qualité = Développement social, affectif et cognitif ↓
 - Qualité élevée = Performances ↑



3^e courant (1990–XX) –

Comment la qualité du service de garde conjuguée à certaines caractéristiques familiales influence-t-elle le développement de l'enfant?

- Résultats:
 - Relation entre la qualité et le statut socioéconomique
 - Enfants défavorisés:
 - Qualité élevée = Développement ↑
 - Qualité faible = Développement ↓

Ces questions concernent des recherches du siècle dernier et ont été critiquées par plusieurs études récentes.

Recherches récentes sur les effets de la fréquentation d'un service de garde

- Pour répondre à cette question, recension d'écrits récents sur le développement des enfants qui fréquentent les services de garde pendant la petite enfance.
 - Articles publiés entre 2000 et 2010 dans des revues avec révision par les pairs;
 - Mots clés:
 - (Early childhood) AND (Développement) AND (Daycare OR Childcare OR Preschool).
 - Bases de données:
 - PsycInfo, PsycArticle, ERIC, MEDLINE, PubMed, SportDiscus.
 - Recension divisée en domaines de développement:
 - cognitif, affectif, socioémotionnel, moteur





Services de garde et développement cognitif des enfants

Julie Lemire, M.A.

Nathalie Bigras, Ph.D.

Mélissa Tremblay, M.A.

Définition

- Développement Cognitif:
 - Processus de développement d'un ensemble de capacités et de connaissances précises liées à l'organisation de la pensée (Gaux & Boujon, 2007) .
- L'enfant acquiert graduellement des connaissances qui lui permettent de s'adapter à son environnement et au monde qui l'entoure.
 - Ces connaissances sont d'abord présentes sous la forme de relations causales. L'enfant apprend qu'il existe des relations (entre les objets, les événements et les gestes qu'il pose).
 - L'observation de ces relations lui permet graduellement d'identifier, de classer et d'organiser ses expériences. Il s'agit des premiers balbutiements de la compréhension et de la catégorisation des concepts.
 - Pour soutenir l'émergence de ces capacités, les adultes doivent procurer à l'enfant un environnement physique et social qu'il peut maîtriser et explorer en sécurité.

Études sur les effets positifs des services de garde sur le développement cognitif

- Ces constats se basent sur de vastes études qui démontraient l'importance de :
 - Réduire l'influence des facteurs de risque qui affectent négativement le développement de l'enfant;
 - Accroître l'influence des facteurs de protection reconnus pour assurer le bon fonctionnement de celui-ci (Appleyard & al., 2005; Hubbs-Tait & al., 2002; Middlemiss, 2005).
- Le Perry Preschool Project
 - A l'âge de 40 ans, les adultes ayant expérimenté ce programme étant enfants sont moins dépendants des services sociaux, vivent moins de démêlés avec la justice et présentent un taux d'emploi supérieur aux adultes issus de milieux similaires, mais qui n'ont pas expérimenté ce programme pendant leur enfance.
- Ce projet a donné lieu au programme High/Scope curriculum largement implanté aux États-Unis et ailleurs dans le monde.
 - Depuis cette époque, plusieurs synthèses de recherche et méta-analyse ont été publiées sur le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde.

Problème

- Ces études rapportent des résultats positifs, particulièrement pour les enfants issus de milieux défavorisés (Anderson et al, 2003; Barnett, 1995; Belsky, 2006).
 - ▣ Certains remettent en question les effets de la fréquentation des services de garde pour certains enfants, comme les enfants caucasiens issus de milieux aisés (Currie, 2001)
 - ▣ D'autres indiquent aucune ou très peu de différences pour les enfants qui fréquentent ces services (Burger, 2010; Erel, Oberman, and Yirmiya, 2000).
- Limite considérable:
 - ▣ Publications avant les années 1990 ou 2000 dont plusieurs n'ont pas pris en considération des variables reconnues importantes, comme la qualité éducative.

Questions

- 1) L'expérience en SG peut-elle compenser les effets négatifs des conditions de vie des enfants issus de milieux vulnérables?
- 2) La qualité éducative du SG modère-t-elle la relation entre l'expérience de garde et le développement cognitif des enfants?
- 3) La durée de fréquentation des enfants en SG important-ils ?
- 4) Les effets positifs notés dans les études recensées sur le développement cognitif persistent-ils au fil du temps ?

1) L'expérience en SG peut-elle compenser les effets négatifs des conditions de vie des enfants issus de milieux vulnérables?

**75% of the studies (21/28) included at-risk families
Show some positive results on cognitive scores**

5 studies (5/21) indicated that children from at-risk families **benefit more from child care** than children from non at-risk families (Bassok et al. 2008; Crosnoe et al., 2010; Goeffroy et al., 2010; Loeb et al. 2007; Peisner-Feinberg et al., 2001)

8 studies (8/21) did not include a comparative group in their sample. They only **reported positive effects for children from at-risk families** (Aboud, 2006; Bassok et al. 2008; Lee, 2005, Campbell et al., 2001, Campbell et al, 2002, Loeb et al. 2004; Spieker et al. 2003; Votruba-Drzal et al., 2004).

2 studies (2/21) indicated that the non at-risk families benefitted most (Adi-Japha Klein, 2009; Bornstein et al., 2006).

In addition, some studies suggested particular conditions for positive effects on the cognitive development of children from vulnerable families.

Spieker et al., (2003) suggest that, for at-risk children, **cognitive scores are higher when the mother has higher verbal skills.**

In contrast, attending an ECCs would **not be positive** for children from low SES families **when children' mothers work during their first year of the life** (Brooks-Gunn et al., 2002).

2) La qualité éducative du SG modère-t-elle la relation entre l'expérience de garde et le développement cognitif des enfants ?

**16/17 studies showed positive results
only one (1/17) reported a lack of significant differences
in the level of quality.**

Of those:

all used process quality measures (16/16)

3 of those also used structural quality measures

2/16 indicated that the quality of child care must be combined with a non at-risk family environment to increase cognitive scores (Crosnoe et al., 2010, NICHD , 2005).

5/16 indicated that the positive effects of quality are higher the more the children attended the daycare (Campbell et al., 2001, Campbell et al, 2002; Lee, 2005, Loeb et al. , 2007; Votrupal-Drzal et al., 2004).

Votrupal-Drzal et al. (2004) indicated that for children from at-risk families, the effects of attending a high-quality ECCs increased under conditions of high intensity, or when the child attends the ECCS 45 hours or more per week.

3) La durée de fréquentation des enfants en SG important-ils ?

Only 12 studies (12/28) investigated the effects of entry age and duration of attendance

8 of these studies (8/12) reported **positive cognitive gains** associated with **higher attendance duration** (Bassok et al., 2008, Campbell et al., 2001, Campbell et al., 2002, Duncan and al. 2003; Lee, 2005; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller and Rumberger, 2007, Tran et al. 2006; Votruba-Drzal, Coley and Chase-Lansdale, 2004).

3 of these studies (3/28) more specifically suggested **positive effects of entry** into day care early in life, **around the age of 1 year** (Campbell et al., 2001, Campbell et al., 2002; Lee, 2005).

Intensity of the experience of care: 4 studies (4/12) reported that children whose **mothers have low incomes benefit the most from more than 30 or 45 hours a week in centre-based childcare** (Lee, 2005, Loeb et al., 2004, Loeb et al. 2007; Votruba-Drzal et al., 2004), which is consistent with recent findings (Burger, 2010; Vandell's, 2004)

Only one study reported that the intensity of the attendance of ECE is not significant (NICHD, 2000).

L'Âge d'entrée en SG

Only 3 (3/28) studies reported mixed results regarding the age of entry of children into ECCES.

Mothers worked more than 30 hours per week and children began attending ECCES before 9 months of age had lower results on the BBCS at 36 months (Brooks-Gunn et al, 2002).
Reflects the combination of:
Lower ECE quality from 9 months old + Lower maternal sensitivity.

Negative effects on cognitive scores of children at 3, 4, 7 and 8 years old → Mothers of Caucasian children work before the child turns one years old (Han et al., 2001) .
No adverse effects effects that persist for 3 to 4 years → Mothers begin to work when children are between 9 and 12 months old.

Children of African-American mothers would not be affected negatively or positively by their mothers' work in their first year of life.

Loeb et al. (2007) also suggested that it would be better for the child's cognitive development, to begin attending ECCES between the ages of 2 and 3 years, rather than before 2 years or after 3 years old.

4) Les effets positifs notés dans les études recensées sur le développement cognitif persistent-ils au fil du temps ?

Only 8 studies (8/28) reviewed effects that persist over the short and long term.

5 studies (5/8) document effects that persist during their elementary school years (Bassok, French, Fuller, Kagan, 2008; Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce and Pianta, 2010; Dearing, McCartney, and Taylor, 2009; Goeffroy et al., 2010, NICHD, 2005; Peisner-Feinberg et al., 2001)

2 (2/8) report effects that persist through adolescence and adulthood (Campbell et al. 2001; Campbell et al., 2002).
-Those two studies examined the same sample and reported a slight decrease in scores with age.
-Studies about intensive intervention program (**Abecedarian Project**).

The duration of exposure to a high quality ECCES seems to be a key factor in maintaining the effects throughout the elementary school years, suggesting that the intensity of a quality experience in ECCES is important for children's cognitive development.

One (1/8) study, reported a negative short-term result (at ages 7 and 8) for at-risk children whose mothers began working before they reached the age of 9 months (Han, Waldfogel and Brooks-Gunn, 2001).



Comment promouvoir l'attachement sécurisant des enfants en service de garde

Geneviève Tardif, Ph.D.

Lise Lemay, doctorante en éducation

Définition et fonctions de l'attachement

- L'attachement répond au besoin de sécurité de l'enfant et sert à le réconforter quand le monde devient incertain et potentiellement dangereux (Johnson, 2008).
- Deux piliers de base de l'attachement:
 - retourner à la **base de sécurité** en situation de danger;
 - **explorer** l'environnement.
- Quatre styles d'attachement:
 - Sécure;
 - Insécure évitant (Ainsworth et al., 1978);
 - Insécure ambivalent (Ainsworth et al., 1978);
 - Désorganisé (Main & Solomon, 1990).

Problématique

- Les séparations fréquentes d'avec la figure significative dues à la fréquentation des services de garde pourrait avoir des effets négatifs dans l'établissement d'un lien sécurisé mère enfant.
 - ▣ Séparations → stressantes, puisque les parents, absent, ne pourrait fournir le réconfort souhaité et apaisant.
 - ▣ Séparations prolongées → réduire la capacité de la mère à bien décoder son enfant et répondre à ses besoins de façon rapide et appropriée.
- Les chercheurs s'intéressent depuis plusieurs années aux effets de la fréquentation d'un service de garde sur la qualité de la relation mère-enfant.
 - ▣ Résultats actuels → rien n'est tout noir ou tout blanc.

Questions

- 1) Quels sont les effets de la fréquentation d'un service de garde sur l'établissement d'une relation sécurisée mère-enfant?
- 2) Est-ce que les éducatrices peuvent favoriser un attachement sécurisé mère-enfant?
- 3) Est-ce que l'enfant s'attache à son éducatrice?
- 4) Quels sont les facteurs qui prédisent la qualité du lien éducatrice-enfant?
- 5) Que peuvent faire les éducatrices pour supporter les enfants qui ont des difficultés / troubles de l'attachement?

1) Quels sont les effets de la fréquentation sur l'établissement d'une relation sécurisée mère-enfant?

- Importance de la sensibilité maternelle pour l'établissement d'un attachement sécurisé mère-enfant lorsque les enfants sont âgés entre 15 et 36 mois (Friedman and Boyle, 2008, NICHD, 1997, 2001 a, 2001 b).
- Lorsque la mère démontre peu de sensibilité, les enfants ont plus de chances d'être attaché de façon insécurisée si:

1) Quels sont les effets de la fréquentation sur l'établissement d'une relation sécurisée mère-enfant?

Qualité du service

(NICHD, 2001b)

- Qualité faible = effets plus négatifs;
- Qualité élevée = effets plus positifs.

Rapport Adult-enfants

(Sagi et al., 2002)

- $> 1:3 = 57\%$ des enfants sont attachés sécurisés.
- $1:3 = 72\%$ des enfants sont attachés sécurisés.

Type de service

(Sagi et al., 2002)

- Installation = 54% des enfants sont attachés sécurisés;
- Autres modes de garde (SGMF et maison) = 70% des enfants sont attachés sécurisés.

Plus de temps ($\pm 20h/sem$ vs. $\pm 40h/sem$) augmente la probabilité d'être classifié insécurisé

Quantité heures

(Howes and Hamilton, 1992a; McKim, Cramer, Stuart and O'Connor, 1999, NICHD, 1997, 2001a)

Plus probable pour les garçons

Fréquenter plus d'un milieu de garde par semaine.

1) Quels sont les effets de la fréquentation sur l'établissement d'une relation sécurisée mère-enfant?

- Fréquenter un service de garde n'est pas en soit un facteur qui affecte le lien d'attaché sécurisé mère-enfant.
- Lorsque la mère est moins sensible, les enfants bénéficient de rester auprès d'elle, le nombre d'heures passées en service de garde ayant un effet sur l'établissement d'un attachement sécurisé (NICHD, 1997).
- Ainsi fréquenter un service de garde ne peut à lui seul compenser ou contribuer à l'établissement d'un lien d'attachement sécurisé mère-enfant.

2) Est-ce que les éducatrices peuvent favoriser un attachement sécurisé mère-enfant?

- Proposer une entrée graduelle (Ahnert et al., 2004);
- Rituel de séparation et de réunion (Marty et al., 2005);
- Parler aux parents de leur enfant (Coutu et al., 2005, 2010; Marty et al., 2005);
- Pour les enfants plus jeunes, permettre aux parents de venir visiter durant la journée et même venir nourrir / allaiter l'enfant sur l'heure du midi (Marty et al., 2005);
- Favoriser l'utilisation d'objets transitionnels (toutous, couvertures, objets de la maison, photos, etc.) (Marty et al., 2005);
- Laisser les parents être les premiers observateurs des progrès de leur enfant (Marty et al., 2005).

3) Est-ce que l'enfant s'attache à son éducatrice?

- Reconnaissance des éducatrices comme figure d'attachement =
débat (Howes & Spieker, 2008; van IJzendoorn et al. 1992).
 - ▣ Plusieurs enfants ne font pas l'expérience de la continuité des soins;
 - ▣ L'éducatrice est perçue comme étant la personne qui organise l'environnement plutôt que celle qui donne du réconfort.
- Les résultats indiquent que les enfants développent un attachement réel à leur éducatrice.
- Attachement sécurisé plus fréquent entre un enfant et ses parents (60.2% [mère] ; 66.2% [père]) qu'entre lui et son éducatrice (42%) (Anhert et al., 2006).

4) Quels sont les facteurs qui prédisent la qualité du lien éducatrice-enfant?

- La sensibilité de l'éducatrice est le facteur le plus déterminant pour l'établissement d'un lien positif.
Influencée par:
 - ▣ Un rapport faible et de petits groupes (Koren-Karie et al., 2005);
 - ▣ Homogénéité des groupes (Ahnert et Lamb, 2000);
 - ▣ Même origine ethnique (Howes et Shivers, 2006);
 - ▣ Educatrices formées (Koren-Karie et al., 2005);
 - ▣ Stabilité du personnel (Clarke-Stewart et al., 1995);
 - ▣ Qualité du programme éducatif (Clarke-Stewart et al., 1995).
- Le lien éducatrice-enfant serait plus influencée par les variables organisationnelles que par des variables socioaffective comme cela est le cas pour l'attachement parent-enfant.

5) Que peuvent faire les éducatrices pour supporter les enfants en difficultés/troubles de l'attachement?

Intervention		Résultats
Howes et al. (1998)	Développement professionnel pour accroître la sensibilité des éducatrices afin de favoriser un changement du style d'attachement chez les enfants.	<ul style="list-style-type: none">• Les plus grands changements observés chez les éducatrices évaluées comme étant déjà "sensibles"• La participation a diminué la qualité des services chez un petit nombre d'éducatrices.
Howes et al. (2004)	Partenariat recherche/milieux dans le but d'augmenter la qualité de la relation éducatrice-enfant	<ul style="list-style-type: none">• Les éducatrices les plus impliquées = gains les plus notables• L'engagement des éducatrices plus probable si ont formation universitaire.• Plus de 1/3 des éducatrices ont résisté au processus de partenariat

Hypothèse: le style d'attachement des éducatrices comme variable modératrice?

5) Que peuvent faire les éducatrices pour supporter les enfants en difficultés/troubles de l'attachement?

- **Stratégies** (Honig, 2002; Gowrie Adelaide, 2001):
 - Créer un climat émotionnel stable;
 - Rendre l'environnement prévisible et réconfortant;
 - S'assurer que l'éducatrice est en mesure de bien décoder les indices non-verbaux de demandes d'aide de la part de l'enfant;
 - Faire la promotion de la bibliothérapie afin d'aider les enfant à mieux gérer leurs émotions;
 - Enseigner l'apprentissage d'habiletés de socialisation;
 - Supporter les routines et les pratiques qui favorisent le développement de l'estime de soi;
 - Ne pas hésiter à demander de l'aider (surtout si service d'aide conseil disponible).

Conclusion

- La sensibilité maternelle est le facteur le plus important prédisant la sécurité du lien d'attachement entre la mère et son enfant;
- La qualité des services de garde est le deuxième facteur en importance lorsqu'il s'agit d'évaluer les effets des services de garde sur l'attachement, spécifiquement lorsqu'associée à la sensibilité maternelle;
- La sensibilité des éducatrices contribue à la qualité des services de garde;
- Les pratiques éducationnelles et relationnelles de même que certaines variables organisationnelles favorisent l'établissement d'une relation parent-enfant et éducatrice-enfant;
- En résumé: importance de la formation et des politiques ministérielles.



Difficultés comportementales des enfants de 0-5 ans en service de garde

Lise Lemay, doctorante en éducation

Sylvain Coutu, Ph.D.

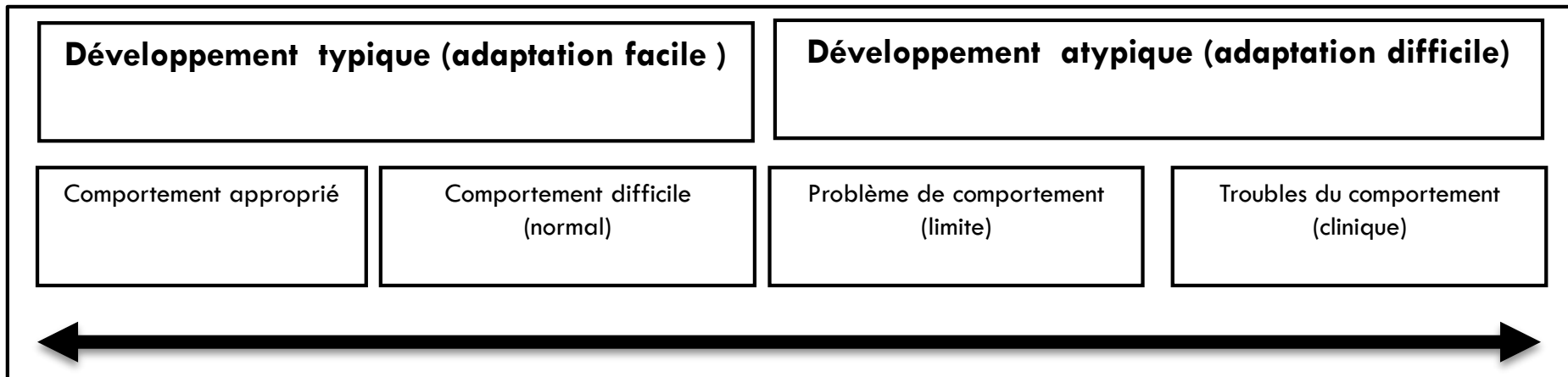
Définition

Comportements extériorisés

- Comportements agressifs
- Comportements destructeurs
- Comportements perturbateurs

Comportements intériorisés

- Recherche excessive de contacts avec l'adulte
- Fréquente expression d'émotions négatives
- Faible participation sociale



Problématique

- Les services de garde éducatifs :
 - Offrent plus d'opportunités d'interactions avec des pairs et d'autres adultes;
 - Première expérience dans un groupe = rôle majeur dans la socialisation de l'enfant;
 - Devraient soutenir l'acquisition des comportements requis pour s'adapter au contexte de groupe et à l'environnement éducatif.
- Plusieurs occasions d'apprendre de nouvelles habiletés sociales et émotionnelles, mais aussi des défis importants.
 - Il n'est pas rare que les jeunes enfants vivent des difficultés à s'adapter aux demandes et au contexte de groupe.
 - Généralement transitoire et mineurs.
 - Peuvent parfois persister et s'intensifier.

Questions

- 1) Que sait-on de la relation entre la fréquentation des services de garde et les comportements des enfants;
- 2) Que peut-on faire pour soutenir les enfants qui éprouvent des difficultés comportementales au service de garde?

1) Que sait-on de la relation entre la fréquentation des services de garde et les comportements des enfants;

Qualité

(Burchinal et al., 2010; de Schipper et al., 2004; Pluess et Belsky, 2009, 2010)



- Comportement appropriés- tempérament difficile et vulnérables (SSE)



- Difficultés comportementales - tempérament difficile et vulnérables (SSE)

Quantité

(Belsky et al., 2007; Crockenberg & Leerkes, 2005; Loeb et al., 2007; McCartney et al., 2010; NICHD, 2003, 2004)



- Difficultés comportementales - tempérament difficile et non vulnérables (SSE)
- Particulièrement si en service de garde de faible qualité et en installation

Type

(Belsky et al., 2007; Crockenberg et Leerkes, 2005; NICHD Early Child Care Research Network, 2004)

Installation

- Plus associé aux comportements que les autres type de garde.
- Qualité structurelle: plus d'éducation, taille des groupe et rapports adulte-enfants plus élevés.
- Qualité des processus: moins d'interactions langagière et moins d'interactions négatives avec les adultes.

2.1) Que peut-on faire pour soutenir les enfants qui éprouvent des difficultés comportementales au service de garde? **Qualité des processus**

	Dimensions	Pratiques	Effets
A. Observation			<ul style="list-style-type: none"> • Connaître l'enfant, le groupe (besoins, intérêts, dynamique, etc.) • Connaître la nature du problème • Guide la planification et l'intervention.
B. Planification	Lieux	<ul style="list-style-type: none"> • Espace • Matériel 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêts • Autonomie, prise de décisions et choix • Petits groupes • Interactions • Se retirer
	Activités	<ul style="list-style-type: none"> • Routines et transitions • Activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Fluides, ludiques et amusantes • Élimine les temps d'attentes et la désorganisation • Intérêts et besoins • Motivation • Attention • Succès

2.1) Que peut-on faire pour soutenir les enfants qui éprouvent des difficultés comportementales au service de garde? **Qualité des processus**

	Dimensions	Pratiques	Effets
C. Intervention	Style	<ul style="list-style-type: none"> • Démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> • Sens des responsabilités, autonomie, confiance en soi, initiatives • Encadrement et un sentiment de sécurité • Communiquer, faire des compromis et le respect de soi et des autres.
	Climat	<ul style="list-style-type: none"> • Positif • Lien affectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilite la gestion de groupe • Confiance • Sécurité
	Parents	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter des observations • Évaluer si des évènements peuvent expliquer les comportements • Prise de décisions communes • Continuité éducative.
D. Reflexion			<ul style="list-style-type: none"> • Réajuster les lieux, les activités et l'intervention • Amélioration constante de la qualité

2.2) Que peut-on faire pour soutenir les enfants qui éprouvent des difficultés comportementales au service de garde? **Qualité structurelle**

Rapport adulte- enfants

(Clarke-Stewart, et al. 2002; de Schipper et al., 2006; Dowsett et al. 2008; Gevers et al., 2006; Goelman et al., 2006; Morrissey, 2010; NICHD, 1996; O'Kane, 2005; Thomason & La Paro, 2009).

Education

(Bigras et al., 2010; Burchinal et al., 2002; Clarke-Stewart et al., 2002; Dowsett et al., 2008; Drouin, et al. 2004; Fukkink & Lont, 2007; Gerber et al., 2007; Goelman et al., 2006; Hemmeter et al., 2006; NICHD, 2002; Norris, 2001; O'Kane, 2005; Rusby et al., 2008; Thomason & La Paro, 2009)

Financement

(Cleveland & Krashinsky, 2009; Drouin et al., 2004; Goelman et al., 2006)



- Comportements appropriés
- Éducatrices sont plus sensibles et disponibles pour les enfants, ont plus de temps pour superviser leurs interactions et prévenir l'escalade des altercations,
- Plus favorable à un climat positif

Initiale

- Spécialisation en éducation à la petite enfance. Associé avec:
 - Qualité des processus
 - Activités plus appropriées au niveau de développement
 - Interactions plus sensibles

Continue

- Améliore la qualité des processus, les habiletés des éducatrice et la confiance en ses capacités
- Diminue les difficultés comportementales des enfants



- Salaires élevés = recrutement de personnel formé et expérimenté = qualité plus élevée
- Ressources et soutien aux éducatrices
- Diversification de l'offre de services aux familles

Conclusion

- Certaines stratégies sont efficaces pour prévenir les difficultés de comportement chez l'enfant.
- **Qualité des processus**
 - ▣ Les éducateurs jouent un rôle central auprès des enfants à besoins particuliers et pour prévenir les difficultés comportementales.
- **Qualité structurelle:**
 - ▣ ↓ taille du groupe et ratio
 - ▣ ↑ formation spécialisée en petite enfance
 - ▣ ↑ activités de formation continue
 - ▣ ↑ ressources financières
- Niveau de qualité élevé ➔ facilite l'adaptation de l'enfant.



Services de garde et développement moteur

Nathalie Bigras, Ph. D.

Lise Lemay, M. A.

Geneviève Cadoret, Ph. D.

Marie Jacques, M. A.

Définition

- Le programme éducatif «*Accueillir la petite enfance*» :
 - « Cette dimension réfère aux besoins physiologiques, physiques, sensoriels et moteurs de l'enfant. Le développement moteur des habiletés motrices (agilité, endurance, équilibre, latéralisation, etc.) comprend la motricité globale (s'asseoir, ramper, marcher, courir, grimper...) et la motricité fine (dessiner, enfiler des perles, découper...). «Offrir aux enfants la possibilité de bouger en service de garde favorise leur développement physique et moteur tout en les menant à acquérir de saines habitudes de vie et en prévenant l'obésité » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 23).
- Cette définition souligne la présence de plusieurs composantes dont deux principales :
 - Physique: croissance physique, alimentation, exercice et activité physique;
 - Motrice: motricité globale et motricité fine.

Problème

- Le développement moteur des enfants = bénéfiques :
 - ▣ + habiletés motrices à l'âge scolaire et + activités physiques à l'âge adulte;
 - ▣ Bouger et développer ces habiletés pendant la petite enfance est associé à de meilleures habitudes de vie et des coûts sociaux moindre.
- Les niveaux d'activité physique semblent peu élevés pendant cette période.
 - ▣ Ils passeraient 2/3 de leurs temps en activités sédentaires (Reilly, 2010).
 - ▣ Ces activités prédisposeraient au surpoids et à l'obésité (Reilly, 2008) et engendrent, ultimement, des coûts sociaux importants.
- Les services de garde font la promotion de saines habitudes de vie et visent à soutenir le développement global = devraient favoriser le développement physique et moteur tôt dans la vie.

Questions

- 1) Quels sont les effets de la fréquentation d'un service de garde sur le développement physique et moteur au cours de la petite enfance?
- 2) Quels sont les facteurs de l'expérience en service de garde qui influencent le développement physique et moteur au cours de la petite enfance?

1) Quels sont les effets de la fréquentation d'un service de garde sur le développement physique et moteur?

- Des niveaux de sédentarité élevés et de faibles taux d'activité physique chez les enfants qui fréquentent les services de garde (Brown et al., 2009).
- Certains facteurs associés à des niveaux d'activités physiques supérieurs et à un meilleur développement physique et moteur des enfants (Reilly, 2010).

2.1 La qualité des processus;

2.2 La qualité structurelle;

2.3 Le type et la quantité de l'expérience de garde.

2.1) Quels sont les facteurs de l'expérience de garde qui influencent le développement physique et moteur?

La qualité des processus (19/35 études)

- La qualité de la structuration des lieux (15/19):
 - Équipements mobiles, accès à de plus grands espaces à l'intérieur ou à l'extérieur, surfaces de jeux plus fermes, trottoirs circulaire et absence de carré de sable = + MVPA et + de pas/minutes par minute.
- La qualité de la structuration des activités (6/19):
 - Fréquence plus élevée d'activités à l'extérieur, plus longues périodes de récréation (jeux extérieurs), activités initiées par l'enfant, plus grande durée en activités physiques vigoureuses, occasion de réaliser des activités d'apprentissage actif = + MVPA et + de pas par minutes.
 - Plus longue durée de télévision ou de medias électroniques = -MVPA.
- La qualité des interactions éducatrice-enfants (2/19):
 - Implication du personnel éducateur dans le jeu des enfants = + MVPA et – activités sédentaires.

2.2) Quels sont les facteurs de l'expérience de garde qui influencent le développement physique et moteur?

La qualité structurelle (8/35 études)

- Importance de la formation des éducatrices pour soutenir le développement physique et moteur des enfants.
 - ▣ Formation de plus haut niveau et spécialisée en éducation à la petite enfance = +MVPA
 - ▣ Moins de formation = + écoute de télévision
- La formation devrait améliorer les connaissances quant aux caractéristiques des lieux, des activités et des interactions qui contribuent à augmenter les niveaux d'activité physique des enfants.

2.3) Quels sont les facteurs de l'expérience de garde qui influencent le développement physique et moteur?

La quantité (4/35 études) et **le type** (6/35 études)

- Quantité d'expérience cumulée:
 - Âge d'entrée plus jeune et plus grande quantité = + habiletés motrices fines et globales et – troubles moteurs.
 - Peu d'études se sont penchées sur la variable quantité.
- Type de service fréquenté:
 - Installation = - de télévision
 - Service de garde en milieu familial = - MVPA et + activité sédentaire
 - Comparaisons difficiles, car variétés de mode de garde étudiés.

Conclusion

- Les enfants ne sont pas suffisamment actifs, même en service de garde.
- Qualité des processus (lieux et matériel) est le facteur le plus documenté liée à l'activité des enfants en services de garde (79% des études);
- Qualité structurelle pourrait soutenir, notamment la formation du personnel éducateur permettrait de rehausser la qualité des processus et l'activité physiques des enfants.
- D'autres études devraient être réalisées et contrôler le mode de garde et la durée (13%).

IMPLICATIONS



Synthèse des résultats

- La fréquentation d'un service de garde est généralement bénéfique pour le développement cognitif, affectif, socioémotionnel et moteur des enfants, mais à certaines conditions:
 - ▣ Qualité des processus élevée;
 - ▣ Soutenue par la qualité structurelle.

Premier constat: l'importance d'accroître et maintenir des niveaux élevés de qualité

L'importance de la qualité des processus

Lieux

- Un aménagement des lieux en fonction des besoins et intérêts des enfants:
 - Transition en douceur;
 - - désintérêt/fatigue marqués par les débordements comportementaux;
 - Exploration active;
 - + activité physique.

Activités

- Des routines et des transitions bien planifiées:
 - Lien sécurisé;
 - Comportements appropriés;
 - Composantes cognitives.
- Équilibre entre les activités très énergiques (motrices) et moins énergiques (cognitives, langagières, affectives et socioémotionnelles).

Interactions

- Étayage.
- Les relations significatives:
 - Comportements appropriés;
 - Exploration active de l'environnement.
- + activité physique.
- Collaboration éducatrice-parent:
 - Soutien l'attachement;
 - Favorise les comportements.

Deuxième constat: niveaux élevés de qualité soutenus par la qualité structurelle

Qualité structurelle pour promouvoir la qualité des processus

- Ces pratiques éducatives de qualité qui soutiennent le développement de l'enfant sont plus faciles à mettre en place lorsque certaines caractéristiques de la qualité structurelle sont présentes:
 - ▣ Rapport adulte-enfants et taille des groupes;
 - ▣ Formation initiale et perfectionnement du personnel éducateur;
 - ▣ Conditions de travail du personnel éducateur;
 - ▣ Normes éducatives (lois et réglementation).

Vers des pratiques, recherches et politiques éclairées par un modèle écosystemique de la qualité des services de garde éducatifs

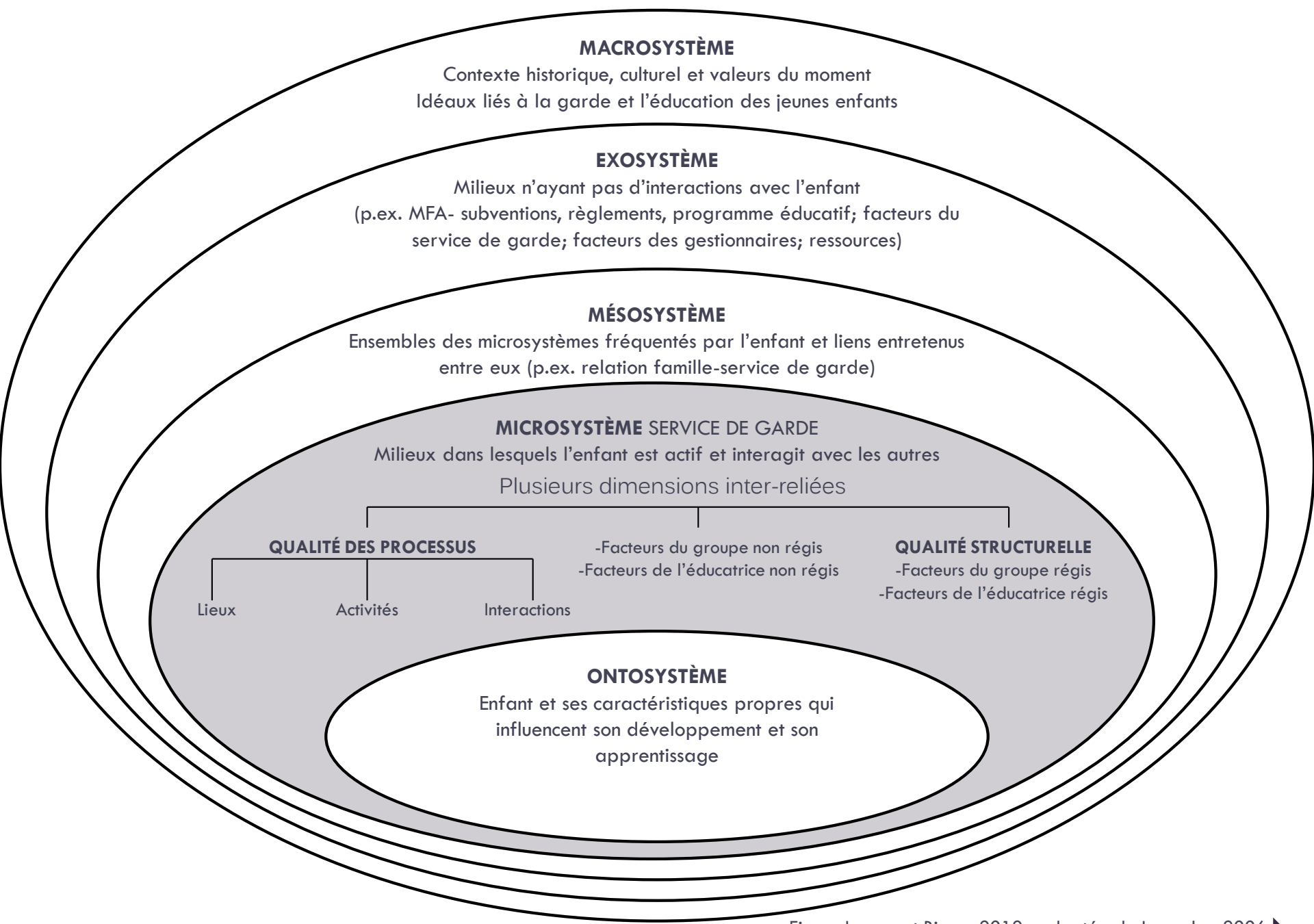


Figure Lemay et Bigras 2012, adaptée de Lacombe, 2006

Conclusions

- Bien que la famille soit le contexte le plus influant du développement des enfants, pour ceux qui fréquentent les services de garde, la qualité joue un rôle clé.
- Le soutien à la qualité des services de garde est un phénomène complexe qui exige la présence d'un grand nombre de conditions situées à différents niveaux.
- Ces conditions doivent être mieux comprises et diffusées pour que tous les enfants puissent bénéficier de services de garde de qualité élevée qui favorisent leur développement optimal.

Bigras, N. et Lemay, L (dir.) et Tremblay, M. (collab.) (2012). Petite enfance, services de garde éducatif et développement des enfants: État des connaissances. Québec: Presses de l'Université du Québec, 404 pages.

Visitez notre site web:

www.qualitepetiteenfance.uqam.ca

Suivez nous sur facebook:

<http://www.facebook.com/qualitepetiteenfance>



Équipe de recherche
Qualité éducative
des services de garde
et petite enfance

www.qualitepetiteenfance.uqam.ca

Lise Lemay, doctorante en éducation

Coordonnatrice de l'équipe *Qualité éducative des services de garde et petite enfance*

Département de didactique, UQAM

lemay.lise@uqam.ca

UQAM