



ministère
éducation
nationale



éduscol

Ressources pour la scolarisation
des enfants de moins de trois ans
en maternelle

Ressources pour l'école maternelle

Les modes de garde à deux ans Qu'en dit la recherche ?

Rapport de synthèse

Ce document a été commandé initialement par le PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation) et publié en juin 2004.

Agnès Florin

Université de Nantes

Laboratoire de Psychologie « Éducation, Cognition, Développement »

janvier 2013

Table des matières

Table des matières	1
1. INTRODUCTION	3
2. L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : UNE QUESTION ACTUELLE.....	3
2.1. Modes de garde, modes d'accueil ou préscolarisation.....	3
2.2. Les enjeux de l'éducation préscolaire.....	3
2.3. Les différents modes d'accueil	5
2.4. L'intérêt pour le développement des jeunes enfants	6
3. MODES D'ACCUEIL ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS LE CONTEXTE FRANCAIS....	6
3.1. Les modes d'accueil: différences et similitudes théoriques.....	7
3.1.1. Les fonctions et les objectifs	7
3.1.2. Le personnel.....	8
3.2. Analyse de la gestion du temps dans trois modes d'accueil (assistantes maternelles, crèches, écoles maternelles).....	9
3.2.1. Méthodologie de l'étude	9
3.2.2. Les activités proposées par les lieux d'accueil	9
3.2.3. Les activités réalisées par les enfants	10
3.2.4. En résumé	10
3.3. Les interactions sociales et les apprentissages dans les différents lieux d'accueil	14
3.3.1. Les pratiques de guidage en fonction des groupes de tuteurs	15
3.3.2. Les pratiques de guidage en fonction de la tâche	16
3.4. La qualité de l'attachement et le mode d'accueil.....	17
3.5. Les activités des différents modes d'accueil : discussion.....	18
3.6. Développement social et cognitif et début de la scolarisation : apports comparés de différents modes d'accueil	19
4. LA SCOLARISATION A DEUX ANS ET SES EFFETS SUR LA SUITE DE LA SCOLARITÉ	21
4.1. La fréquentation de l'école maternelle par les enfants de 2 à 3 ans.....	21
4.2. Les effets de la scolarisation à deux ans sur la suite de la scolarité.....	22
4.3. Discussion.....	26
5. MODES D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS DANS LE CONTEXTE INTERNATIONAL.....	27
5.1. Les modes d'accueil et les taux de fréquentation pour les moins de 3 ans	27
5.2. Les modes d'accueil des enfants de plus de 3 ans	28
5.3. L'encadrement pédagogique et la formation des personnels.....	29
5.4. Evaluation de la qualité des modes d'accueil.....	30
La notion de qualité	30

Les modes de garde à deux ans Qu'en dit la recherche ?

Les instruments d'évaluation de la qualité	30
L'importance des programmes.....	32
Le ratio adultes / enfants	33
La combinaison de plusieurs facteurs.....	34
5.5. L'impact des modes d'accueil sur le développement cognitif et social de l'enfant.....	34
Le développement cognitif	34
Les compétences sociales	35
La combinaison de plusieurs facteurs.....	36
5.5. L'impact sur le développement émotionnel et affectif de l'enfant.....	38
5.7. La complexité des variables en jeu.....	40
6. EN GUISE DE CONCLUSION	42
REFERENCES	44

1. INTRODUCTION

Les modes de garde des jeunes enfants, et notamment des enfants de deux ans, sont très divers et variables selon les pays : accueil individualisé, au domicile familial ou à l'extérieur, ou accueil collectif. Seuls pays dans le monde, la France partage avec la Belgique la particularité de pouvoir scolariser les enfants dès l'âge de deux ans, ce qui conduit régulièrement à des polémiques dans les médias français sur le thème « Faut-il ou non scolariser les enfants de deux ans ? ». Ainsi, en France, les enfants de deux ans peuvent-ils être accueillis soit dans un mode de garde de la petite enfance (pour les enfants de 0 à 3 ans ou plus), soit être scolarisés à l'école maternelle. D'où il apparaît que le thème de travail proposé par le PIREF -les modes de garde à deux ans- est un thème typiquement français (sinon pourquoi les modes de garde à deux ans plutôt qu'à un an et demi ou trois ans ?), mais que la piste de réflexion qu'il suggère (qu'en dit la recherche ?) nous amène à nous éloigner de la polémique pour examiner l'impact de différents modes d'accueil sur le développement des jeunes enfants.

Cette synthèse est construite autour des éléments suivants :

- l'actualité de la question de l'éducation préscolaire ;
- les modes d'accueil et le développement de l'enfant dans le contexte français ;
- la scolarisation à deux ans et ses effets sur la suite de la scolarité ;
- les modes d'accueil des jeunes enfants dans le contexte international.

2. L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : UNE QUESTION ACTUELLE

2.1. Modes de garde, modes d'accueil ou préscolarisation

Selon les études et les pays, on parle de modes d'accueil ou de garde, sans que les deux appellations recouvrent des réalités différenciées. Le terme généralement utilisé dans la littérature internationale est celui d'éducation préscolaire ou de préscolarisation, qui recouvre l'ensemble des modes d'accueil avant la scolarité obligatoire, lorsque celle-ci existe en tant que telle (pour les enfants à partir de 5 à 7 ans, selon les pays; cf. Vaniscotte, 1989). Le terme présente l'inconvénient dans le contexte français d'inclure l'école maternelle (fréquentée actuellement par près de 100% des enfants à partir de 3 ans et par 36% des enfants de 2 à 3 ans, d'après les statistiques du ministère de l'éducation nationale), qui est évidemment une forme de scolarisation. Le terme de «modes de garde» est restrictif par rapport à la réalité de l'accueil des enfants, mais il est utilisé dans de nombreux travaux, sans correspondre à un sens différent de celui de «modes d'accueil».

2.2. Les enjeux de l'éducation préscolaire

Plusieurs groupes de recherches travaillent sur la problématique de l'impact des modes d'accueil des jeunes enfants sur leur développement : il en est ainsi, par exemple, du «NICHD Early Child Care Research Network», aux États-Unis, ou de la Commission Européenne de la «Task Force Ressources Humaines, Éducation, Formation et Jeunesse ». Cette dernière, aidée par l'unité européenne d'EURYDICE, a mené une étude en 1995 sur «l'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union Européenne».

Depuis lors, un Examen thématique de la politique d'éducation et de garde des jeunes enfants a été lancé par le Comité de l'éducation de l'OCDE en mars 1998. Une réunion ministérielle de 1996 sur le thème Faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous a impulsé ce projet. Dans leur communiqué,

les Ministres de l'éducation font de l'amélioration de l'accès à l'éducation préscolaire et de sa qualité l'un des objectifs à atteindre en priorité, en association avec les familles, pour renforcer les fondements de l'apprentissage à vie (OCDE, 1996). Cet examen a pour but de fournir une information transnationale qui permette à tous les pays de l'OCDE d'affiner leurs politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Douze pays se sont prêtés à l'examen entre 1998 et 2000 (Australie, Belgique, Danemark, Etats-Unis, Finlande, Italie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni et Suède). Un rapport comparatif – Petite enfance, grands défis – a été publié par l'OCDE en 2001. La France est l'un des neuf pays qui ont participé à une deuxième série d'examens commencés en 2002. Les autres sont l'Allemagne, l'Autriche, le Canada, la Corée, l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande et le Mexique. Ces pays offrent une grande diversité de contextes sociaux, économiques et politiques, et de conceptions de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants. L'examen couvre la période qui va de la naissance de l'enfant à l'âge de la scolarité obligatoire, ainsi que le passage à l'enseignement primaire.

Afin de couvrir la totalité de l'expérience vécue par les enfants au cours des premières années de leur vie, l'examen de la politique de la petite enfance et de sa mise en œuvre se situe dans une optique vaste et globale. Il prend donc en compte le rôle de la famille, de la collectivité et d'autres influences de l'environnement sur l'apprentissage et le développement dans les premières années de la vie. Il s'intéresse particulièrement aux préoccupations de qualité, d'accès et d'équité, et met l'accent sur les aspects suivants des politiques : réglementation, dotation en personnel, contenu et mise en œuvre des programmes, engagement et soutien des familles, financement. Au titre de l'examen, chaque pays accueille une équipe d'examineurs qui procède à une mission d'étude approfondie. A l'issue de cette mission, l'OCDE établit une Note par pays qui regroupe les données de base et les observations de l'équipe d'examineurs.)

L'enjeu de cette question est évidemment la conviction, pour les parents, les professionnels et les chercheurs de l'importance des expériences des premières années de vie pour le développement ultérieur des enfants, et notamment de la qualité de l'éducation préscolaire. Quels sont les effets des interventions précoces sur le développement de l'enfant ? Quel est l'impact des divers modes de garde préscolaires ?

La question de l'accueil des jeunes enfants était déjà étudiée dans les années 60 ; elle a suscité moins d'intérêt ensuite (la libération des mœurs aurait-elle pris le devant de la scène des débats et des études au détriment de thèmes relevant de la politique familiale ?). Elle suscite à nouveau de l'intérêt vers la fin des années 80 et au début des années 1990, du fait des pressions économiques et démographiques, et en lien avec les problèmes scolaires qu'on espère prévenir par une meilleure éducation dans les premières années, question particulièrement posée en France, mais aussi aux USA. Les demandes de structures d'accueil préscolaires sont en augmentation dans de nombreux pays, mais pas uniquement sous l'effet souvent relevé de l'augmentation du taux d'activité des femmes dans les différents pays industrialisés (1,8% par an depuis 1980), puisque la demande d'accueil des jeunes enfants continue d'augmenter dans des pays où ce taux est faible.

Ainsi, depuis les années 90, la recherche sur l'éducation préscolaire s'est beaucoup développée et organisée : existence depuis 1991 du "Congrès Européen sur la Qualité de l'Education des Jeunes Enfants"¹ ; création de l'EECERA (European Early Childhood Education Research Association) et de

¹ Voir par exemple, en français, Rayna, Laevers & Deleau (1996) pour un ouvrage issu du Cinquième Congrès Européen sur la Qualité de l'Education des Jeunes Enfants, Paris, La Sorbonne, 7, 8, 9 septembre 1995.

sa revue "European Early Childhood Education Research Journal" ; publication de numéros spéciaux de revues sur ce thème.

Aujourd'hui encore il existe un décalage considérable entre l'offre de structures d'accueil préscolaires et les demandes des parents dans de nombreux pays. Mais la question de l'impact des modes de garde sur le développement de l'enfant reste très travaillée car il s'agit d'une question complexe : elle nécessite de tenir compte des disparités importantes entre les pays et à l'intérieur des pays, différences qui s'expliquent par l'histoire, la culture et la politique menée vis-à-vis de l'éducation par les différents gouvernements (Pierrehumbert, 1992). Mais la complexité de la question vient également de la multitude des facteurs en jeu, qui agissent en interaction et rendent très difficile toute conclusion simpliste quant à l'effet positif ou négatif d'un mode de garde en temps que tel sur le développement des enfants.

2.3. Les différents modes d'accueil

Une proportion importante des jeunes enfants est gardée par les parents, et principalement par la mère. On peut ensuite distinguer dans les modes de garde non parentale deux systèmes distincts, selon la prise en charge des enfants et la formation des adultes : un système de garde et un système préscolaire.

Dans le premier, on considère les nourrices (assistantes maternelles agréées, assistant(e)s maternel(le)s travaillant pour les crèches familiales et nourrices non déclarées) et la garde par un membre de la famille. La garde de l'enfant peut se faire au domicile de l'enfant par une nourrice, un membre de la famille ou une jeune fille au pair, ou à l'extérieur, au domicile de la personne assurant la garde.

Le système préscolaire, développé dans plusieurs pays européens (France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Grèce et Espagne) réunit des structures publiques ou privées assurant un accueil permanent, comme les crèches (crèches collectives –urbaines ou d'entreprises-, mini-crèches, crèches parentales, crèches familiales) et l'école maternelle, et celles qui assurent un accueil temporaire (haltes-garderies ou haltes d'enfants et jardins d'enfants). On y inclut aussi les structures multi-accueil (mini-crèches, crèches parentales et les haltes-garderies).

La Commission Européenne (1995) classe les institutions préscolaires en trois catégories: les garderies/centres ludiques/crèches, les institutions dépendant du système scolaire, et les institutions ne dépendant pas du système scolaire mais à finalité éducative. Dans les deux derniers types d'institutions le personnel assurant la responsabilité éducative du groupe d'enfants possède toujours un diplôme spécialisé en éducation. Les garderies / centres ludiques / crèches existent dans tous les pays d'Europe et aux Etats-Unis pour les enfants de 3 mois à 6 ans. Les institutions ne dépendant pas du système scolaire mais à finalité éducative existent dans plusieurs pays européens: Danemark, Allemagne, Espagne, Portugal. Certaines acceptent les enfants à partir de 3 mois et toutes les accueillent jusqu'à 6 ans. Les institutions dépendant du système scolaire existent dans tous les pays d'Europe pour les enfants à partir de 3 ou 4 ans; la France et la Belgique sont les seuls pays à y accepter des enfants dès l'âge de 2 ans.

En France, les lieux d'accueil sont diversifiés, et une proportion importante d'enfants en connaît plusieurs entre la naissance et les premières années de la scolarisation obligatoire. S'il est clair qu'on est passé depuis longtemps dans l'ensemble de ces lieux de la notion de garde à celle d'accueil, il est probable que les objectifs éducatifs varient d'un lieu à l'autre, pour des raisons qui relèvent notamment des missions des institutions et de la formation des personnels. Aux catégories ci-dessus, on pourrait ajouter celle dite des « lieux-passerelles ». Mais le terme recouvre des réalités très hétérogènes, depuis l'accueil une partie de la journée d'enfants de 2 ans de la crèche dans un lieu intermédiaire entre la crèche et l'école maternelle géographiquement proches, jusqu'à l'écoute des familles (parents et jeunes enfants) invitées à se rencontrer autour des questions relatives à la

première scolarisation des enfants en présence d'un professionnel de l'éducation, voire d'un thérapeute. Aussi est-il difficile de les prendre en compte en tant que telles.

2.4. L'intérêt pour le développement des jeunes enfants

Depuis les années 70 les recherches dont les médias se sont fait l'écho, nous ont appris que le bébé est une personne. Les études psychologiques sur les premières années de la vie montrent les tout-petits comme des personnes aux compétences nombreuses, développées dans la continuité de la vie foetale (cf. par exemple De Boysson-Bardies, 1996 ; Lécuyer, Pêcheux, Streri, 1994 ; Pouthas & Jouan, 1993). Les travaux issus de la psychologie interactionniste initiée par des auteurs comme Wallon et Bruner nous montrent également l'importance des acquisitions au cours des premières années et le rôle central qu'y joue l'environnement humain. Les études sur les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires nous ont appris qu'au-delà des variables bien connues, telle l'origine sociale, les trajectoires scolaires s'ancrent dans des expériences scolaires précoces et souvent déterminantes pour la suite des parcours individuels (Zazzo, 1978, Muller, 1986, Florin, 1991).

Ces éléments font de la première enfance un enjeu considérable en termes d'éducation, et l'accueil du tout-petit ne saurait donc être confié au hasard ou à des personnes sans qualification. L'enfance et la fonction éducative s'en trouvent valorisées, avec le risque toutefois qu'élever «correctement» un enfant ne puisse être qu'affaire de spécialistes, ce qui reviendrait à déposséder les parents de leur rôle fondamental, s'ils n'étaient pas eux-mêmes dûment éduqués, «mission» qu'une presse spécialisée s'emploie à remplir! Aussi serait-il nécessaire de s'interroger sur la formation et la circulation des savoirs entre parents et professionnels de la petite enfance, en analysant notamment le caractère sexué des représentations des uns et des autres dans un secteur traditionnellement marqué par la distinction entre les «aptitudes naturelles» des hommes et des femmes.

3. MODES D'ACCUEIL ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DANS LE CONTEXTE FRANCAIS

Les travaux actuels sur les jeunes enfants, inspirés notamment de ceux de Piaget et de Bruner, soulignent l'importance de leurs interactions avec l'environnement physique et humain dans les multiples aspects du développement psychologique. Ils montrent également l'intérêt pour l'enfant d'avoir des expériences variées, avec différents partenaires, adultes et enfants, qui leur permettent d'expérimenter des modes d'expression multiples et de développer des conduites diversifiées (cf. par exemple Florin, 1995). On se place donc ici d'emblée dans une perspective de complémentarité des modes d'accueil, et non pas de concurrence: il n'existe pas en effet une voie unique de développement qui conduirait à un «modèle» d'accueil des jeunes enfants.

Une telle analyse doit se faire à plusieurs niveaux, à la fois celui des objectifs affichés (programme, projet d'établissement, description des missions), et celui des fonctionnements réels (activités quotidiennes, interactions adultes-enfants), tant il est vrai qu'il existe souvent des décalages entre les textes officiels et les pratiques éducatives. Le travail se fait donc à la fois en termes d'analyses de contenu, d'entretiens et d'observations directes. Du point de vue méthodologique, il est indispensable de contrôler un certain nombre de paramètres dans les situations analysées, et en tout premier lieu l'âge des enfants: il est clair qu'on ne propose pas les mêmes activités à des tout-petits de quelques mois et à des enfants de deux ans et demi, qu'on n'interagit pas avec eux de la même manière; en conséquence on ne peut pas utiliser les mêmes outils d'investigation avec différentes tranches d'âge. Aussi nos comparaisons se limitent-elles à une population d'enfants de 2-3 ans dans un petit nombre de cadres institutionnels différents, ce qui permet d'envisager des explorations dans un nombre de lieux suffisamment important pour dégager quelques résultats qui puissent être généralisés, au-delà des différences interindividuelles. En outre, l'âge de 2-3 ans correspond à la période où un enfant, en

France, peut se trouver soit à l'école maternelle, soit dans un mode d'accueil relevant du secteur de la petite enfance (crèche, assistante maternelle, etc.).

3.1. Les modes d'accueil: différences et similitudes théoriques

Il appartient aux pouvoirs publics de se préoccuper de la nature, de la qualité et de la mission des différents services d'accueil des jeunes enfants (voir, par exemple, la loi « Famille » du 25 juillet 1994). Quatre objectifs principaux, selon Decreux (1998) concernent les différents modes d'accueil et ressortent de la lecture d'une série de textes de lois et de textes administratifs : permettre aux parents d'exercer leur libre choix d'un mode d'accueil, garantir la santé, la sécurité et l'épanouissement de l'enfant, favoriser son développement, favoriser la mise en place des conditions susceptibles de répondre au deuxième objectif, et favoriser l'égalité des chances et la prévention des processus d'exclusion. Ces dernières années, de nombreux textes concernant la petite enfance ont précisé la profession d'assistante maternelle, et on remarque que les textes réglementant les crèches n'ont pas été réactualisés. C'est le travail des mères qui justifie toujours leur existence, si on s'en tient à la définition du Journal Officiel; la Directrice de crèche, selon la Direction des Interventions Sanitaires et Sociales (D.I.S.S.) en 1996, a un rôle para-médical, éducatif, social, d'organisation et de responsabilité administrative. Les professeurs des écoles, qui dépendent du ministère de l'éducation nationale (M.E.N.), bénéficient d'une définition de leur profession clairement identifiable grâce aux lois d'orientation sur l'éducation (M.E.N., 1986, 1989, 1990, 1991). Les assistantes maternelles ont la responsabilité du bien-être et de l'éducation d'un enfant qui n'est pas le leur (Ministère de la Solidarité entre les Générations, 1995; D.I.S.S., 1998), elles doivent bénéficier d'une formation de 60 heures minimum organisée par la P.M.I. au cours des 5 années suivant leur agrément, dont 20h au cours des deux premières années, sur des thématiques définies réglementairement, ce qui contribue à reconnaître leur travail comme une profession à part entière (article L149, Livre II, Titre 1er, Chapitre II, Code de la Santé Publique). Les professionnels des crèches, qui dépendent du Ministère de la Santé Publique, exercent un métier qui n'est pas défini dans les textes. Les tâches affectées à chaque catégorie de personnel ne sont pas clairement énoncées dans les statuts, le nombre de personnel qualifié dans une structure est fixé à 50 %, étant entendu que le personnel non qualifié semble accomplir souvent les mêmes tâches que les autres, selon Montanaro (1998). Outre ces éléments, les trois modes d'accueil se distinguent sur plusieurs points : dimension plus ou moins collective de l'accueil (assistantes maternelles / crèches et écoles maternelles), âge des enfants qui peuvent en bénéficier (assistantes maternelles et crèches / écoles maternelles), fonctions, personnel, activités proposées.

3.1.1. Les fonctions et les objectifs

Les assistantes maternelles agréées ont une fonction d'accueil, doivent assurer la santé, la sécurité et l'épanouissement intellectuel de l'enfant dont les parents travaillent, ainsi que son développement physique et affectif, tout en respectant ses rythmes biologiques (Berrard & al., 1988). Elles participent à l'éducation des enfants qui leur sont confiés, dans un esprit de co-éducation avec les parents (Ministère de la solidarité entre les générations, 1995). Le « programme » est large, et les demandes des parents peuvent être aussi précises que floues, voire inexistantes ou contradictoires.

L'école maternelle revendique une identité bien différenciée de celle des lieux d'accueil, elle a un rôle éducatif et d'instruction, avec une attention particulière donnée au langage et elle bénéficie depuis 1995 de programmes nationaux (M.E.N., programmes de 1995 et de 2002). Elle occupe une « place particulière, au sein de l'ensemble du dispositif d'accueil de la petite enfance, dans la mesure où elle est une école » (M.E.N., 1995), et elle prépare à la scolarité ultérieure.

Les crèches sont « des établissements ou organismes destinés à garder des enfants de moins de 3 ans accomplis, bien portants, pendant le travail de leur mère » (Davidson et Maguin, 1986). Si cette définition semble destiner la crèche à la seule fonction de garde, dans la pratique, des projets

pédagogiques sont élaborés et présentés aux parents ; de nombreuses crèches se donnent comme objectifs de favoriser l'autonomie et la socialisation de l'enfant, de stimuler son développement et de créer un sentiment de sécurité et de confiance dans les activités proposées. Le travail du personnel a évolué en fonction des connaissances nouvelles sur l'enfant, de l'intérieur, mais sans l'appui de directives officielles (Montanaro, 1998). Il n'existe effectivement pas de programme officiel national, et les textes législatifs insistent sur les mesures d'hygiène, de santé, et de prévention des maladies infantiles.

3.1.2. Le personnel

Il est différent en crèche et en école maternelle, de par les métiers concernés et les formations correspondantes. Les crèches emploient des puéricultrices, auxiliaires de puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants, un médecin et un psychologue étant présents de façon ponctuelle. A l'école, l'équipe éducative se compose d'un instituteur ou professeur des écoles dont la formation est identique à celle d'un enseignant d'école élémentaire, d'un agent territorial spécialisé d'école maternelle (A.T.S.E.M.), et des membres des réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (R.A.S.E.D) intervenant plus ou moins fréquemment: psychologues scolaires et rééducateurs. Les assistantes maternelles (AM) bénéficient depuis 1992 d'une formation post-agrément dans quatre domaines : développement, rythmes et besoins de l'enfant; la relation avec les parents au sujet de l'enfant; les aspects éducatifs de l'accueil et le rôle de l'AM; le cadre institutionnel et social de l'accueil de la petite enfance (Loi du 12 juillet 1992, décret n°92-1245, art. 4)). Cependant, dans la pratique, toutes les assistantes maternelles n'ont pas bénéficié de cette formation, notamment en milieu rural, où il y a également peu de structures collectives.

Le ratio adulte/enfants est différent selon le mode d'accueil envisagé: une assistante maternelle peut garder au maximum trois enfants (hormis les siens), un adulte pour 8 enfants qui marchent en crèche (mais tous les employés de la crèche sont comptabilisés dans le calcul du ratio, et pas seulement le personnel éducatif), une ou deux adulte(s) pour 25 enfants en moyenne en école maternelle, selon la présence plus ou moins permanente d'une ATSEM dans la classe accueillant des tout-petits, classe dont l'effectif peut évidemment être inférieur ou supérieur à 25.

Les fonctions, les objectifs et le personnel étant théoriquement différents, on pourrait s'attendre à trouver une gestion du temps spécifique à chaque type de mode d'accueil. L'école proposerait plus d'activités dites pédagogiques que la crèche, et la crèche plus que les assistantes maternelles, au vu de leur fonction, et de la formation du personnel. Mais on peut aussi faire l'hypothèse d'une certaine hétérogénéité de fonctionnement au sein de chaque mode d'accueil, compte tenu de spécificités de la population adulte ou enfantine.

Deux aspects du fonctionnement des lieux d'accueil sont principalement considérés dans les observations réalisées: la gestion du temps et la tutelle de l'adulte. Pour le premier, on examine comment est organisée la journée des enfants, selon l'endroit dans lequel ils se trouvent. Que leur propose-t-on comme activités et qu'y font-ils réellement ? Existe-t-il des spécificités selon les modes d'accueil ? Pour le second on observe le guidage de l'action des enfants lors d'activités pratiquées aussi bien en crèche, en école maternelle qu'avec des assistantes maternelles, et en comparaison avec les mères. Certaines activités sont communes à différents modes d'accueil ; mais sont-elles pour autant équivalentes quant à ce qui est attendu de l'enfant et aux modes de guidage privilégiés par les adultes ?

En prenant en compte les haltes d'enfants dans une étude complémentaire, on examine également l'impact de la régularité de fréquentation ou de son caractère épisodique sur la socialisation des enfants lors de la première scolarisation..

3.2. Analyse de la gestion du temps dans trois modes d'accueil (assistantes maternelles, crèches, écoles maternelles)²

Comparer la gestion du temps selon trois modes d'accueil recevant des enfants de 2 à 3 ans (assistantes maternelles, crèches et écoles maternelles) consiste à repérer, d'une part, les similitudes et les différences d'activités et d'organisation journalière proposées par ces différents modes d'accueil, et d'autre part, les différences et similitudes des activités réalisées effectivement par les enfants. Quelles activités propose-t-on aux enfants dans chaque mode d'accueil ? Que font-ils effectivement ?

3.2.1. Méthodologie de l'étude

Les observations analysées se sont déroulées chez 15 assistantes maternelles, dans 34 écoles maternelles et 35 crèches municipales de Nantes et de sa région. La population d'enfants est composée de 324 sujets: 149 en crèche (âge moyen de 32 mois), 155 en école maternelle (âge moyen de 28 mois), et 20 gardées par des assistantes maternelles (âge moyen de 32 mois).

Les observations ont été effectuées de manière individuelle, avec un observateur par lieu et par moment. Elles ont eu lieu au cours de trois journées ou six demi-journées par institution, et sur deux journées chez les assistantes maternelles (en raison des difficultés d'acceptation de leur part d'une durée d'observation plus longue), et dans trois plages d'observation: début de matinée, fin de matinée, après-midi. Nous avons relevé la nature des activités proposées aux enfants, ainsi que leur durée. Le temps consacré à une activité est déterminé par chaque changement d'activité. Pour la nature des activités réalisées, nous avons observé cinq enfants de chaque mode d'accueil selon un schéma de rotation composé d'unités temporelles de cinq minutes, et ce à l'intérieur de chaque plage d'observation prédéterminée. Au cours de chaque unité de temps de cinq minutes, les comportements de l'enfant observé étaient relevés toutes les 15 secondes; nous avons donc codé 180 activités réalisées par enfant, soit 20 comportements x 3 plages d'observation x 3 jours. Ainsi, chaque enfant a été observé trois fois cinq minutes par journée, sur trois jours, soit pendant un temps total de 45 minutes pour les institutions. Chez les assistantes maternelles, 120 comportements par enfant ont été relevés.

Les grilles d'observation utilisées sont inspirées de celles élaborées par Delhaxhe (1991) pour des observations dans les écoles maternelles belges; cependant, nous y avons apporté quelques modifications pour pouvoir les appliquer également en crèche et en maternelle (voir en annexe).

3.2.2. Les activités proposées par les lieux d'accueil

On distingue des activités dites pédagogiques, et des activités éducatives. Les premières regroupent les activités académiques, graphiques, infra-logiques, musicales, faire semblant, langage, activités avec objets, psychomotricité, explications. Les secondes correspondent à : organisation, attente, sieste, soins, jeux libres et récréation.

Il existe des différences significatives entre les modes d'accueil, parmi les activités dites pédagogiques, plus représentées à l'école et chez les assistantes maternelles qu'à la crèche. On peut relever notamment que les activités graphique, infra-logique, de langage, et les explications sont proposées davantage à l'école qu'en crèche. L'école favorise la préparation à l'écriture ainsi que l'apprentissage de la langue, en accord avec ses objectifs ; elle donne aussi, de par ses propositions d'activités infra-logiques, plus de repères spatio-temporels que la crèche.

² Cette étude a été réalisée avec le concours d'Irène Capponi et d'étudiants (Université de Nantes, Labécd) dans le cadre d'un contrat avec la CNAF en 1999.

Par ailleurs, la demande explicite d'attente est nettement plus fréquente à l'école qu'à la crèche, ainsi que les activités d'organisation. Enfin, les activités consacrées aux soins de l'enfant ainsi qu'à la sieste sont davantage proposées à la crèche qu'à l'école. L'école maternelle semble effectivement plus tournée vers les activités dites préscolaires, ou encore pédagogiques. Cependant, la crèche propose l'ensemble de ces activités, même si elles sont moins présentes en termes de durée. Les assistantes maternelles occupent une position intermédiaire entre l'école et la crèche dans la durée des activités proposées.

La maîtrise de la langue est prioritaire pour les deux institutions - école (6,75 % du temps total) et crèche (4,23 %) - alors qu'elle apparaît en troisième position chez les assistantes maternelles (3,91 %), derrière les activités académiques (5,51 %) et avec objets (4,59 %). L'école favorise ensuite la préparation à l'écriture, alors que la crèche se centre sur l'expression de la personne, grâce aux activités autour des objets et aux activités musicales. Il existe des différences significatives entre les écoles quant à leur gestion du temps, de même pour les crèches. Une grande hétérogénéité de fonctionnement caractérise les deux types d'institutions.

3.2.3. Les activités réalisées par les enfants

Les enfants réalisent autant d'activités dites pédagogiques à l'école et à la crèche, alors même qu'on en propose plus à l'école. Mais il apparaît que les enfants d'école et de crèche sont passifs ou réalisent une activité non structurée (attendre, écouter / regarder), respectivement dans 41 % et 27 % du temps ; si on ajoute 13 % du temps consacré aux jeux informels à la crèche, on arrive à un total d'activités non structurées de 40 % dans ce mode d'accueil. Ensuite, dans 17 % des cas à l'école et à la crèche, ils se consacrent aux activités langagières et avec objets.

Deux résultats peuvent être notés concernant les assistantes maternelles :

- lors des jeux libres proposés, les enfants se consacrent surtout à des activités de faire semblant, mettant à profit ces temps de liberté pour intérioriser des rôles et imiter, alors qu'en crèche, ils se consacrent surtout aux jeux informels, passant plus de temps à jouer sans but particulier repérable ou à déambuler ;
- comparés aux écoliers, les enfants accueillis chez les assistantes maternelles manifestent plus d'expressions, notamment dans les interactions langagières, et moins de passivité ou d'inactivité (attente demandée, écouter / regarder).

Mais, bien qu'il y ait des différences au sein des activités proposées, on remarque que les enfants réalisent globalement les mêmes de façon prioritaire, en termes d'occurrences de comportements. On peut dire qu'environ 70 % des activités des enfants sont communes aux deux institutions - crèche et école maternelle -, alors qu'elles diffèrent sur les 30 % restant, qui sont liés aux orientations pratiques respectives des deux institutions.

3.2.4. En résumé

Les différences attendues quant à une certaine spécificité de l'école maternelle par rapport aux activités préscolaires proposées aux enfants de 2-3 ans sont observées. En revanche, il se dégage un certain nombre de similitudes entre école et crèche dans la gestion du temps, liées probablement à des objectifs généraux d'éducation similaires, et aussi à la dimension collective de l'accueil. Ce dernier point peut expliquer le taux important d'inactivité apparente des enfants, taux accentué à l'école par rapport à la crèche, ce qui est probablement lié au ratio adultes / enfants. On peut certes considérer que l'attente a des vertus éducatives et permet d'apprendre à différer une demande ; de même, écouter / regarder peut correspondre à la prise d'information dans l'environnement, à la réflexion et la préparation de l'action, à la rêverie, etc. Mais leur part dans la journée scolaire paraît importante pour de jeunes enfants, comparativement à ce qu'on observe dans d'autres modes

Les modes de garde à deux ans Qu'en dit la recherche ?

d'accueil. L'école devrait être en mesure de développer davantage le temps des jeux libres, plutôt que celui de l'attente...

GRILLE DE REFERENCE ACTIVITES PROPOSEES	
ACADEMIQUES	Pré-littéraire, bibliothèque Pré-mathématique, calendrier Culinaire Extra-scolaire, jardinage, animaux
GRAPHIQUE	Libre, narrative, thématique
FAIRE-SEMBLANT	Mimes, oralement
INFRA-LOGIQUE	Identifier, associer des formes Situer temporellement, spatialement
MUSICALE	Chanter Instruments
AVEC OBJETS	Fabrication, construction Manipulation
LANGAGE	Au sujet d'activités Préparation d'un projet collectif Narration d'histoires, Récit d'adulte, d'enfant Disque, cassette Dénomination Narration libre Narration imposée
ORGANISATION	Préparation, distribution Rangement, charges
PSYCHOMOTRICITE ATTENTE	Immobilité Inactivité
DISCIPLINE	
SOINS PERSONNELS DEPLACEMENT	Vestiaires, toilettes, collation
SIESTE	
LIBRE	Intérieur, extérieur
EXPLICATION	Présentation des activités disponibles Explication de tâches
RECREATION	

ACTIVITES REALISEES	
ACADEMIQUE	Lire, écrire Compter, classer, mesurer, calendrier Culinaire Extra-scolaire, jardinage, animaux
GRAPHIQUE	Libre, narrative, thématique
FAIRE-SEMBLANT	Mimes, oralement
INFRA-LOGIQUE	Identifier, associer des formes Situer temporellement, spatialement
MUSICALE	Chanter en groupe Isolément
AVEC OBJETS	Fabrication, construction Manipulation
LANGAGE	Exploitation, évaluation d'activités Préparation d'un projet collectif Narration d'histoire Disque, cassette Dénomination Autres narrations: libre, imposée Inaudible
ORGANISATION	Préparation, distribution Rangement, charges
PSYCHOMOTRICITE	
COLLATION	
ATTENTE	Inactivité demandée Inactivité spontanée Isolement
DISCIPLINAIRE	
SOINS PERSONNELS	Vestiaires, toilettes

ACTIVITES REALISEES	
DEPLACEMENT EN GROUPE	
SIESTE	
ECOUTER, REGARDER	
EXAMINER DES OBJETS	
INTERACTION AFFECTIVE	Câlin, joie, pleurs, bagarre
JOUER DE MANIERE INFORMELLE	

Tableau 1. Grilles de référence utilisées pour la comparaison des activités
dans différents lieux d'accueil (Florin & al ., 1999)

3.3. Les interactions sociales et les apprentissages dans les différents lieux d'accueil³

L'interaction de tutelle (Bruner, 1983) correspond d'une part à des comportements de soutien, d'étayage, et de mise à disposition de savoir et de savoir-faire présentés par le tuteur, et d'autre part à des comportements de participation et d'acquisition de connaissances du novice. C'est au cours de ces séances où les responsabilités sont partagées que les compétences métacognitives des jeunes enfants s'élaborent (réflexion sur leur propre activité et celle des autres), par intériorisation du contrôle, de la planification, de l'analyse, et de l'explication fournie par l'adulte. On étudie les variations de l'étayage (le guidage de l'activité, l'aide à l'apprentissage) réalisé par des éducatrices de jeunes enfants, des enseignantes, des assistantes maternelles et des mères, en interaction de tutelle avec des enfants de 30 mois dans différentes tâches. Existe-t-il des disparités dans le partage des responsabilités au sein de dyades (couples) dont les tuteurs diffèrent dans leur fonction auprès de l'enfant ?

La population est composée de quatre groupes de tuteurs : 40 assistantes maternelles indépendantes ; 60 éducatrices de jeunes enfants (en crèches municipales) ; 48 enseignantes (en écoles maternelles publiques) ; 21 mères. Ces dernières ont été contactées par le biais des lieux d'accueil visités ; leur enfant est donc scolarisé ou gardé à la crèche ou par une assistante maternelle. 169 dyades adulte / enfant (30 mois) ont ainsi été observées dans des situations standardisées: graphisme (dessiner une maison) ; emboîtement (8 cubes gigognes) ; construction d'un serpent avec 8 éléments magnétiques. Les parents des enfants observés sont ouvriers, employés ou cadres moyens. Cinq catégories de comportements ont été retenues: identification ou manipulation du matériel, réalisation de la tâche, structuration de la tâche, stratégies métacognitives, coordination socio-affective (sans lien avec la tâche).

³ Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une thèse de psychologie soutenue en 1999 au Labécd par Caroline Giraudeau, avec la participation d'étudiants de second cycle.

- Catégories -	- Comportements associés -
Coordination socio-affective	Comportement sans lien avec la tâche visant la poursuite de l'interaction: manifestation d'affection ou de politesse
Matériel	identification du matériel: dénomination manipulation du matériel
Réalisation de la tâche	assemblage, encastrement ou graphie définition de sous-buts
Structuration de la tâche	énonciation du but énonciation du déroulement de l'activité et des enchaînements énonciation des règles et des contraintes de la tâche assistance physique structurante
Stratégies métacognitives	explication, analyse, définition extension: lien avec d'autres connaissances évaluation, vérification encouragement à l'autorégulation

Tableau 2. Catégories de comportements pendant les interactions de tutelle.

3.3.1. Les pratiques de guidage en fonction des groupes de tuteurs

Les assistantes maternelles prennent une place importante dans la réalisation de la tâche, elles y participent plus que l'enfant (60 % des actes). Elles cadrent son activité, principalement en structurant pendant la construction, lorsque la tâche se complexifie. De plus, elles participent à la réalisation afin d'orienter et de garantir la réussite de la tâche.

Les éducatrices de crèche laissent une place importante à l'enfant : elles partagent équitablement les responsabilités de la réalisation. La moitié de leurs interventions sont de l'ordre du métacognitif (explication, analyse de la tâche). Elles présentent une grande régularité dans leur participation, en intervenant modérément quels que soient la tâche, l'enfant et les difficultés qui apparaissent.

Les enseignantes s'ajustent à la tâche et à l'enfant. On note ici des variations d'une tâche à l'autre et d'un enfant à l'autre en fonction des difficultés rencontrées. Les enfants développent plus souvent que ceux des autres dyades des stratégies métacognitives. En construction, les institutrices manipulent, identifient et réalisent plus souvent avec l'enfant. Elles pallient ses difficultés et réduisent la complexité de la réalisation en prenant en charge une partie des assemblages afin de conduire la dyade à la réussite.

Les mères, quant à elles, s'attachent au succès de la séance. Elles participent à toutes les tâches sans moduler leur intervention en fonction des caractéristiques de celles-ci : elles insistent notamment sur l'identification du matériel. Elles contrôlent l'activité de l'enfant, et présentent un peu moins

d'élaborations métacognitives ; les enfants eux-mêmes en produisent moins, peut-être parce qu'ils sont avec un adulte très familier vis-à-vis duquel ils ne sentent pas la nécessité de déployer des efforts dans ce domaine.

3.3.2. Les pratiques de guidage en fonction de la tâche

Les tâches proposées différencient nettement les pratiques de guidage :

- en construction, les tuteurs s'orientent vers le matériel (son identification et la manipulation des éléments) et la réalisation de la tâche ; les enfants bénéficient plus souvent d'une assistance physique en construction ; ils sont évalués et encouragés régulièrement;
- en emboîtement, les tuteurs insistent sur le déroulement de l'activité, celle-ci se caractérisant par la répétition d'un même acte ; l'enfant est régulièrement évalué et encouragé, comme pour la tâche de construction.
- la tâche de graphisme est beaucoup plus longue ; elle occasionne chez la mère de nombreux rappels des règles et des contraintes.

Enfin, deux points importants sont à dégager. Plus l'adulte contrôle l'activité de l'enfant, moins celui-ci s'engage dans les activités métacognitives. Ceci s'observe dans le groupe des mères, mais également dans celui des enseignantes : lorsque ces adultes vérifient de façon plus importante et plus régulière l'activité de l'enfant, on note une diminution de sa participation aux élaborations métacognitives. La catégorie Structuration est également représentée, quels que soient la tâche ou le tuteur, ce qui semble signifier qu'elle relève des caractéristiques canoniques de la tutelle.

Ces résultats vont dans le sens de ceux présentés par d'autres auteurs ayant étudié les interactions de tutelle : les caractéristiques même de la situation de communication modifient la participation de l'adulte et de l'enfant. Les tâches ont tendance à uniformiser les dyades ou à les différencier du point de vue des conduites interactives. Il semble que les situations standardisées utilisées dans notre recherche, de par leur caractère éducatif, engagent l'adulte vers une pratique en accord avec ses conceptions éducatives ou ses représentations de la tâche et de l'enfant. Pour explorer cet aspect, des entretiens ont été réalisés avec les adultes après les observations, afin de les solliciter sur six thèmes concernant l'éducation et des enfants : la connaissance du développement de l'enfant, l'apprentissage, le rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant, le choix professionnel des tuteurs (pour les enseignantes, les éducatrices de jeunes enfants et les assistantes maternelles), les particularités des modes de garde, le jeu chez l'enfant.

Le traitement statistique⁴ a permis de dégager des profils et des différences de discours. On note que le discours des mères et celui des éducatrices de jeunes enfants présentent une similarité : elles se situent comme extérieures au processus développemental de l'enfant. La mère "regarde", "entoure" et "encadre" l'enfant. L'éducatrice de jeunes enfants "observe" et "propose" un environnement propice au développement de l'enfant. Elle présente une attitude d'accueil et de valorisation de la production infantile. Son attitude de non-intervention la conduit à rester extérieure à la production et à ne pas guider, encourager la conduite de l'enfant vers un but donné. L'enfant explore et tâtonne. L'assistante maternelle organise un accueil à domicile ; les contraintes domestiques sont donc largement évoquées. Cependant, la prise en charge de l'enfant fait également partie de ses préoccupations : les séances partagées sont valorisées et le matériel tient une place privilégiée. Selon l'assistante maternelle, la participation de l'enfant à des séances organisées par l'adulte est source de développement et "d'éveil". Elle participe ainsi activement aux séances proposées, plus que les autres

⁴ Les données textuelles (entretiens consécutifs aux interactions observées) ont été traitées à l'aide du logiciel Alceste (pour Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simples d'un Texte; Max Reinert, Image, CNRS UTM, Version 3.0).

tuteurs étudiés. C'est, selon elle, lorsque l'enfant participe à des séances structurées, qu'il progresse. Le discours des enseignantes souligne la spécificité de leur action éducative auprès du jeune enfant : l'école maternelle est la première étape de la scolarisation de l'enfant. Même si la classe de petite section présente des spécificités (attrayante, ludique), l'enseignante reste orientée vers l'apprentissage et l'acquisition de connaissances.

On met ainsi en évidence des similarités dans les processus de guidage des différents groupes de tuteurs et dans leurs représentations du rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant, dont on peut penser qu'elles sont liées à la fois à l'homogénéité en âge de la population enfantine prise en charge et à la diffusion massive d'informations sur le développement des jeunes enfants, au-delà des milieux professionnels directement concernés. Mais des spécificités apparaissent également, en fonction des objectifs en matière d'éducation et de pédagogie des différents groupes de tuteurs, et, pour les professionnels, des institutions dans lesquelles ils exercent. La situation interactive semble être un moyen privilégié pour permettre à un tuteur de mettre en oeuvre et de valider ou non ses conceptions du développement et de l'apprentissage chez l'enfant. Il existe une certaine cohérence entre le discours de l'adulte et sa pratique de guidage, mais aussi des décalages, tant il est vrai que les conceptions de l'enfance ne peuvent être confondues avec la représentation d'un enfant en particulier.

3.4. La qualité de l'attachement et le mode d'accueil

Dans une étude en cours (Macé & Florin, 2003-05), 78 enfants de 24 à 39 mois ont été examinés quant à leurs relations amicales et à la qualité de leur attachement⁵ à leur mère, d'une part, à l'adulte référent dans leur lieu d'accueil, école maternelle ou crèche, lieu qu'ils fréquentaient depuis plus de 3 mois.

Contrairement à l'hypothèse de départ, les enfants apparaissent plus sécurisés avec l'adulte du mode d'accueil à l'école qu'à la crèche. Ces résultats attestent l'importance d'avoir un adulte référent au sein du mode d'accueil. Cette notion de référence est très présente à l'école maternelle où chaque enfant bénéficie d'une seule institutrice qui constitue le donneur de soin principal. Au contraire, la présence de plusieurs adultes au sein d'une crèche favorise moins l'établissement d'une relation spécifique. Ceci suggère de prendre en compte la notion d'adulte référent dans les critères de qualité des modes d'accueil. Ensuite, un lien entre la qualité de l'attachement de l'enfant à la mère et à l'adulte du mode d'accueil a été mis en évidence, ce qui confirme des travaux antérieurs selon lesquels les enfants semblent reproduire le style de leurs interactions maternelles avec l'adulte de leur mode d'accueil.

Par ailleurs, les enfants sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil ne sont pas plus compétents socialement que les enfants insécurisés, lors des interactions observées. En effet, quelle que soit la qualité de l'attachement à leur mère, les enfants sécurisés et insécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil manifestent autant de comportements sociaux positifs, négatifs et solitaires les uns que les autres. Cependant les enfants insécurisés à leur mère et à l'adulte de leur mode d'accueil manifestent davantage de comportements affiliatifs que les enfants sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil et insécurisés à leur mère. Cette différence n'existe pas chez les enfants sécurisés à leur mère. Ces résultats rejoignent donc la théorie de la compensation développée par Montagner en 1988 et par Howes en 1999. Les enfants insécurisés à leur mère compensent leur manque d'attachement auprès de leurs amis et non pas auprès de l'adulte de leur mode d'accueil. De même, les enfants insécurisés

⁵ La qualité de l'attachement a été examinée au moyen du Q-Sort de Waters & Deane, adapté par Pierrehumbert : Pierrehumbert, B. & al. (1995). Étude de validation d'une version francophone du « Q-Sort » d'attachement de Waters et Deane. *Enfance*, 3, 293-315.

avec leur mère et l'adulte de leur mode d'accueil réalisent plus d'acceptations que les enfants sécurisés à l'adulte de leur mode d'accueil et insécurisés à leur mère. Cette différence ne se retrouve pas non plus chez les enfants sécurisés à leur mère. Ainsi, l'expression de l'attachement amical des enfants insécurisés peut se réaliser si leurs pairs prennent eux-mêmes l'initiative des interactions. Les enfants sécurisés à leur mère ont donc pu suffisamment explorer et développer une compréhension des échanges dyadiques pour ne pas être influencés par leur relation avec l'adulte de leur mode d'accueil. En revanche, les enfants insécurisés à leur mère réagissent différemment avec leurs amis en fonction de la qualité de leur attachement à l'adulte de leur mode d'accueil.

Ainsi, l'attachement constitue-t-il un véritable système dynamique. L'enfant établit plus facilement une relation d'attachement sécurisé avec l'adulte de son mode d'accueil si celui-ci constitue une figure de référence. De même, la relation de l'enfant avec sa mère lui sert de prototype lors de ses interactions avec l'adulte de son mode d'accueil. Enfin, les relations amicales permettent aux jeunes enfants insécurisés de compenser leur manque d'attachement sécurisé.

3.5. Les activités des différents modes d'accueil : discussion

L'analyse des activités proposées indique des différences sensibles d'un cadre institutionnel à l'autre, en relation avec des objectifs différents. Toutefois ce résultat doit être nettement relativisé, car la part de ce qui est commun est largement plus importante que ce qui distingue ces structures. Est-ce à dire que les classes de maternelle accueillant des tout-petits se sont transformées en crèches ou que les crèches ont adopté les objectifs des écoles maternelles ? Probablement pas. D'une part, il faut souligner la forte hétérogénéité intra-mode d'accueil, qui révèle l'absence de modèle unique de fonctionnement, tant dans les crèches que dans les classes de tout-petits. D'autre part, l'analyse des activités réalisées par les enfants, souvent en décalage avec ce qui leur est proposé, fait apparaître de fortes similitudes, indiquant que les enfants de 2-3 ans ont globalement les mêmes besoins, qu'ils soient dans un mode d'accueil ou dans un autre : ils se débrouillent pour faire ce qu'ils ont envie de faire... S'ils y parviennent, c'est probablement parce qu'il est difficile d'imposer à des jeunes enfants de réaliser des activités qui ne les intéressent pas (ce que les éducateurs et les psychologues savent bien). C'est aussi parce que les établissements qui les accueillent ont une latitude, ou se la donnent, pour adapter leur fonctionnement en tenant compte des besoins des tout-petits. D'une part, les connaissances sur le développement des jeunes enfants ont largement diffusé grâce à divers médias, au-delà des scientifiques spécialistes du domaine. D'autre part, les fonctions de ces structures concernant l'accueil des 2-3 ans ne sont pas définies de manière précise, et ce pour des raisons différentes. Les crèches n'ont pas un programme national détaillé qui préciserait les objectifs éducatifs et les activités à mettre en oeuvre : il leur appartient de définir leur projet local. Les écoles maternelles disposent d'un tel programme, mais il ne considère pas de manière spécifique l'accueil des 2-3 ans⁶. Les enseignants des tout-petits n'ont pas reçu de formation spécifique pour accueillir les tout-petits, et chaque équipe éducative aménage l'accueil comme elle l'entend, ou dans le cadre d'actions concertées au niveau de la circonscription lorsqu'elles existent.

Pour autant, ceci ne signifie pas forcément que les institutions sont en mesure de répondre entièrement aux besoins des jeunes enfants. On doit attirer l'attention sur le temps consacré à l'attente, à une certaine inactivité, voire à de la passivité. Certes, l'absence d'activité apparente, regarder et écouter peuvent correspondre au temps nécessaire pour rêver et imaginer, planifier une action, apprendre à différer une demande ou récupérer d'un effort antérieur. Mais si l'on additionne le temps consacré à ces non-activités spontanées à celui de l'attente demandée (plus fréquente en école qu'en crèche, en relation probable avec les différences de ratio adulte/enfants), on arrive à 27%

⁶ Des textes complémentaires ont été fournis par le Ministère de l'Education Nationale (2003) sur l'accueil des tout-petits : « Pour une scolarisation réussie des tout-petits » (Documents d'accompagnement des programmes).

du temps total en crèche et 41% en école maternelle. Ceci paraît beaucoup, pour des institutions qui, d'une manière ou d'une autre, prônent la mise en oeuvre d'une pédagogie active faisant une large place à l'action de l'enfant sur son environnement. Aménager le temps et l'espace pour donner plus de place aux jeux libres à l'école serait probablement une bonne solution, ce qui n'implique pas pour autant que les enseignantes y perdent leur rôle pédagogique.

Mais réaliser une même activité dans des cadres institutionnels différents n'implique pas qu'on s'y prenne de la même manière, ni qu'on vise des objectifs identiques. C'est ce que montre l'analyse des pratiques de guidage de l'action de l'enfant par l'adulte : si pour une part, il existe des similitudes qui relèvent des caractéristiques canoniques d'une interaction de tutelle avec de jeunes enfants, quels que soient le tuteur, l'enfant et la tâche à accomplir, des différences apparaissent, qui sont loin d'être négligeables. Plus l'adulte contrôle l'activité de l'enfant, moins celui-ci s'engage dans des activités métacognitives, ou de réflexion sur sa propre activité. Or, comparées aux mères et aux assistantes maternelles, les éducatrices de crèche et les enseignantes laissent plus de place à l'activité de l'enfant et développent davantage d'interventions d'ordre métacognitif, tout en s'ajustant à la tâche et à l'enfant, notamment pour les enseignantes.

3.6. Développement social et cognitif et début de la scolarisation : apports comparés de différents modes d'accueil

En France, B. Zazzo (1984) remarquait déjà que les enfants élevés en crèche s'adaptent beaucoup plus facilement à l'école (résultats confirmés par Boulanger-Balleyguier & Melhuish, 1995), sont beaucoup plus sociables avec leurs camarades même s'ils peuvent aussi se montrer plus agressifs que les autres. D'autre part, il apparaît que le cumul des fréquentations de la crèche et de l'école maternelle favorise nettement un parcours scolaire sans incident, en particulier pour les enfants de milieux populaires (Cohen, 1990, 1995). Le fait de fréquenter une collectivité avant l'entrée en maternelle permet en outre à l'enfant d'apprendre à entrer en relation avec plusieurs enfants et à s'intégrer dans un groupe (Boulanger-Balleyguier & Melhuish, 1995); cela favorise donc l'autonomie, la socialisation, la bonne communication avec les autres enfants, l'adaptation rapide et naturelle au groupe de la classe et au cours des repas à la cantine scolaire (Cohen, 1990, 1995). Hegland & Rix (1990) n'ont cependant pas trouvé de différence quant aux conduites sociales d'agressivité et d'affirmation de soi chez 32 enfants d'école maternelle âgés de 68 à 81 mois, selon qu'ils ont fréquenté une crèche ou qu'ils ont été gardés à la maison.

L'influence spécifique du mode d'accueil antérieur n'est pas durable. Elle s'atténue à la fin de la période préscolaire et disparaît en cours de scolarité (Balleyguier et al., 1991). Florin (1991) et Duru-Bellat et al. (1995) notent qu'il n'y a pas d'effet du mode d'accueil sur le fonctionnement psychologique à l'école maternelle.

L'objectif de Martinaud & Florin (2002) est de mettre en évidence l'apport différentiel de la crèche, de la halte d'enfants et de l'assistante maternelle dans le développement social et cognitif du jeune enfant. Ainsi, les comportements sociaux et les compétences cognitives de 65 enfants âgés de 32 à 43 mois ont été observés, dans ces différents modes d'accueil et peu de temps après la scolarisation, dans une étude longitudinale. On peut ainsi étudier plus spécifiquement l'impact, à l'entrée à l'école maternelle française, de la régularité de fréquentation du lieu d'accueil antérieur, du type (collectif vs individualisé) et du mode d'accueil (crèche, halte d'enfants et assistante maternelle) sur la participation verbale de l'enfant en séance de langage, ses comportements sociaux en situation de jeu libre avec les pairs, ses habiletés sociocognitives et la nature du jeu en situation de jeu seul avec un adulte non familial.

Les résultats montrent, d'une part, que l'expérience de la collectivité favorise la participation verbale (en termes de réponses à l'adulte) en séance de langage à l'école maternelle. D'autre part, les enfants qui sont allés dans un lieu d'accueil individualisé s'isolent plus souvent lorsqu'ils sont en situation de

jeu libre avec leurs pairs, mais imitent plus souvent un adulte non familial dans une situation de « modeling ⁷ » où l'adulte fournit un modèle d'action à l'enfant. En revanche il n'y a pas d'effet du mode d'accueil antérieur sur les comportements agressifs des enfants à l'école maternelle, ce qui confirme les résultats de Boulanger-Balleyguier (1995). Par ailleurs les enfants venant de collectivité réussissent mieux à imputer un état mental à autrui⁸ et à prendre en compte un point de vue autre que le leur. En revanche, l'expérience de collectivité ne semble pas favoriser le jeu symbolique en situation duelle avec un adulte non familial, contrairement à ce qu'avaient trouvé Auréli & Colecchia (1996) en situation duelle entre pairs. La fréquence du jeu symbolique en situation duelle est plutôt liée à sa fréquence en jeu seul, qui est indépendante du mode d'accueil antérieure.

La question de la stabilité des effets des modes d'accueil reste encore très ouverte, du fait de la rareté des études longitudinales en la matière.

⁷ Il s'agit d'une forme de tutelle qui consiste à démontrer une action, à encourager l'enfant à l'imitation ou plus s'il le souhaite. Un puzzle en mousse est présenté à l'enfant et démonté devant lui. Il est ensuite reconstruit en expliquant les différentes actions réalisées et enfin un bruit est produit à partir de l'objet. Puis le modèle est démonté et l'enfant est invité à le reconstruire (temps fixé : 10 mn).

⁸ L'épreuve consistait à placer devant l'enfant deux boîtes vides et à lui tendre une brosse à dents en lui demandant dans quelle boîte il préfère la ranger. On questionne ensuite un adulte compère dans les mêmes termes et il choisit la boîte non retenue par l'enfant. On demande ensuite à l'enfant quelle boîte il souhaite donner à l'adulte compère pour qu'il range la brosses à dents. La réponse suppose d'abstraire son point de vue pour prendre en compte celui de l'adulte compère.

4. LA SCOLARISATION A DEUX ANS ET SES EFFETS SUR LA SUITE DE LA SCOLARITÉ

4.1. La fréquentation de l'école maternelle par les enfants de 2 à 3 ans.

La possibilité d'accueillir les enfants dès 2 ans à l'école maternelle existe depuis 1881, mais la scolarisation massive en maternelle, et notamment pour les enfants les plus jeunes, est un phénomène récent, comme en attestent les dates auxquelles toute une classe d'âge a été scolarisée :

- 1970-71 pour les enfants de 5 ans ;
- 1980-81 pour ceux de 4 ans ;
- 1990-91 pour les 3 ans.

La scolarisation des enfants de deux ans augmente régulièrement à partir des années 60 : 10 % en 1960-61, 15 % en 1970-71, 36 % en 1980-81. La proportion est restée stable depuis cette date. La réglementation n'oblige pas les communes ni l'Etat à fournir des places à tous les enfants de deux ans, et on s'est plutôt intéressé à scolariser massivement les enfants plus âgés. Il a fallu attendre la loi sur l'éducation de 1989 pour voir la scolarisation des enfants de trois ans se généraliser : ils n'étaient que 36 % en 1960-61, avant de représenter 61 % en 1970-71, 90 % en 1980-81, 98 % en 1990-91 et 100 % en 1997-98. La même loi stipule que " L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne" (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, art. 2). En somme, le législateur affirme une volonté de développer la scolarisation des tout-petits dans les zones les plus défavorisées, sans préconiser un accueil généralisé. Ceci sera confirmé par les textes ultérieurs, jusqu'à la circulaire n° 92-216 du 20 juillet 1992, qui, elle, élargit les possibilités d'accueil : "Toutefois, les enfants qui atteindront cet âge dans les semaines suivant la rentrée et au plus tard au 31 décembre de l'année en cause pourront être admis, à compter de la date de leur anniversaire, dans la limite des places disponibles". Mais, depuis lors, le taux de scolarisation à deux ans n'a pas sensiblement progressé, et il existe de fortes disparités, selon les zones considérées. En outre, les aménagements de la carte scolaire ne tiennent pas compte, dans bien des cas, des élèves de moins de 3 ans, qui ne sont pas comptabilisés dans les effectifs, pour le calcul des créations ou des maintiens de postes d'enseignants.

La France est le seul pays, avec la Belgique, à scolariser des enfants de moins de 3 ans. Elle accueille 36% des enfants de 2 à 3 ans, avec de fortes disparités selon les régions : certains départements scolarisent à peine 15 % des enfants de deux ans, tandis que d'autres, qui ont commencé dans les années 50, en accueillent plus de 90 %. Il existe aussi des traditions culturelles en la matière : le nord scolarise plus tôt que le sud, et des disparités peuvent exister entre deux départements voisins, sans qu'on puisse bien les expliquer : la Savoie scolarise les tout-petits beaucoup plus que la Haute-Savoie. Les écarts sont liés aussi aux volontés politiques des communes responsables des locaux, de l'équipement et des personnels municipaux, et à l'action de l'Etat, responsable des postes d'enseignants : ils sont accentués par les efforts faits dans des communes rurales ou en zones d'éducation prioritaires. La demande reste supérieure à l'offre, principalement dans les grandes villes qui doivent gérer de nombreux bâtiments scolaires et dans les communes ayant des budgets limités, notamment en zone rurale. La demande est aussi fonction du milieu social des familles : ce sont surtout les milieux aisés qui ont souhaité scolariser leurs enfants précocement, à trois ans, puis à deux ans. Plusieurs raisons expliquent cette demande : plus les femmes sont diplômées, plus elles exercent une activité professionnelle et plus elles ont besoin d'un mode d'accueil

pour leurs enfants. Nous avons dans notre pays plus de 2,1 millions d'enfants de moins de 3 ans, et la moitié d'entre eux ont des parents qui travaillent (soit les deux, soit le parent unique). Le choix des parents d'enfants de cet âge peut se porter aussi sur la crèche, l'assistante maternelle, voire, plus rarement sur un personnel à domicile, mais il est vrai qu'il y a des écoles maternelles partout, qu'elles sont généralement proches du lieu d'habitation, que l'accueil y est gratuit et qu'elle permet aux tout-petits des contacts avec d'autres enfants, ce qui n'est pas fréquent dans des familles ayant un ou deux enfants en moyenne. Mais ces seules raisons n'expliquent pas tout, et il faut aussi considérer la réputation de l'école maternelle et de son offre d'éducation et d'enseignement. L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et lui donner les meilleures chances de réussir à l'école et dans la vie. Mais c'est aussi une école et la continuité éducative entre maternelle et primaire est affirmée dans une organisation en 3 cycles (premiers apprentissages jusqu'à la grande section ; apprentissages fondamentaux de grande section de maternelle jusqu'au CE1 ; cycle des approfondissements du CE2 au CM2).

Le développement de la scolarisation précoce a fait suite à l'enquête du Ministère de l'Éducation Nationale sur le taux de scolarité sans redoublement en fonction de la durée de préscolarisation des enfants entrés en sixième en 1980 (c'est-à-dire entrés à l'école au début des années 70, voire avant). D'après ces données, plus les enfants sont allés longtemps à l'école maternelle, moins ils redoublent à l'école primaire, et c'est principalement pour les milieux défavorisés que cette réduction de l'échec est la plus marquée. Mais le gain est bien minime -moins de 2 %-, lorsqu'on passe d'une préscolarisation de trois années (entrée à l'âge de trois ans) à une préscolarisation de quatre années (entrée à deux ans); il s'agit de statistiques très globales et donc difficilement interprétables, parce que bien d'autres facteurs peuvent intervenir, qui ne sont pas contrôlés, comme par exemple l'attitude des parents vis à vis de l'école et de l'éducation en général, dont le choix de l'école à deux ans ne constituerait qu'un élément ; on ne considère pas non plus ce que font les enfants non scolarisés : restent-ils à la maison ? sont-ils dans d'autres lieux d'accueil ?

Bref, on a développé la scolarisation à deux ans sur la base de données très globales et de comparaisons difficiles à interpréter. Un quart de siècle a passé depuis la publication de ces données statistiques ; que savons-nous aujourd'hui des effets de la scolarisation précoce ?

4. 2. Les effets de la scolarisation à deux ans sur la suite de la scolarité

Depuis la publication de ces données, plusieurs études ont été réalisées pour examiner les effets à moyen et long terme de la scolarisation précoce.

Baudonnière (1990) a étudié pour le Ministère de l'Éducation Nationale (DE3) les effets immédiats, à court et à moyen terme de la scolarisation des enfants de deux ans sur leur intégration, leur sociabilité et leur développement cognitif. La première évaluation, conduite sur 6 classes (3 homogènes avec des enfants de 2-3 ans ; 3 hétérogènes avec des enfants de 2-4 ans) a permis d'observer 24 enfants, soit 4 par classe. Les résultats montrent que les enfants de 2-3 ans ont plus de facilité à prendre l'initiative d'interagir avec les autres enfants en classe homogène. Toutefois, le faible taux d'échanges sociaux (13 à 14 % du temps d'observation), quel que soit le type de classe, s'avère très inférieur à celui observé en crèche pour des enfants de même âge. D'après la seconde étude, ces effets ne se maintiennent pas à court terme, et il semble même que les enfants de classes hétérogènes aient, en fin d'année scolaire, des acquisitions plus importantes du point de vue des compétences de communication : ils prennent plus d'initiatives et les interactions qu'ils initient sont plus longues. Deux ans plus tard, en comparant 70 enfants scolarisés avant 3 ans et 70 scolarisés après 9, Baudonnière

⁹ Les deux populations ont des caractéristiques comparables : sexe, mode de garde préalable, rang et type de fratrie, professions des parents.

ne trouve pas de déficit dans le développement cognitif des premiers par rapport aux seconds (quotient de développement mesuré au moyen de la Nouvelle Echelle Métrique d'Intelligence de Zazzo, Gilly et Verba), qu'ils l'aient été dans des classes homogènes ou hétérogènes (du point de vue de l'âge). L'auteur remarque par ailleurs qu'un accueil hors du milieu familial - crèche ou nourrice - constitue un facteur positif du développement cognitif à moyen terme, quel que soit l'âge d'entrée à la maternelle. Mais la population de référence est ici de taille limitée (24 enfants pour les deux premières études, 140 pour la troisième).

Jarousse, Mingat & Richard (1992) ont suivi en Côte d'Or un échantillon de 1900 enfants de l'entrée au CP jusqu'à la fin du CE1 ; parmi eux, 15 % avaient été scolarisés à 2 ans, 68,4 % à 3 ans et 16,6 % à 4-5 ans. Age, sexe, catégorie sociale, nationalité sont contrôlés. A l'entrée au C.P., les enfants scolarisés à deux ans ont des acquisitions supérieures à celles des enfants entrés à trois ans, principalement dans le domaine du langage. Mais comme ce sont surtout les classes moyennes et supérieures qui scolarisent avant 3 ans, les auteurs soulignent qu'à milieu familial équivalent (pas d'indication sur le contrôle de l'âge des enfants), l'avantage de l'entrée à deux ans, s'il reste positif, est néanmoins extrêmement ténu à l'entrée à l'école élémentaire. Les scores de tous les élèves apparaissent assez proches en fin de CP, quel que soit leur âge d'entrée en maternelle. Si des gains demeurent jusqu'en CM2, les données ne permettent pas d'attester des effets nets, une fois contrôlés des facteurs tels que le milieu social. Les auteurs concluent que, si la scolarisation précoce laisse des traces positives dans la suite de la scolarité, elle ne semble pas jouer le rôle de compensation qu'on lui prête souvent. Ils ajoutent que " le coût moyen d'une année de scolarisation à deux ans équivaut à celui qui correspondrait à une diminution de 5 élèves par classe sur l'ensemble des classes du primaire... Il semble donc qu'une stratégie de développement de la maternelle à deux ans présente un meilleur rapport " coût – efficacité " qu'une action de réduction de la taille des classes dans le primaire ".

Florin & al. (Florin & al, 1997 ; Florin, 2002) ont réalisé plusieurs études longitudinales sur les effets de la scolarisation à deux ans, en réponse à un appel d'offre de la Direction des Ecoles. Dans une étude prospective¹⁰ (Florin et al., 1997), a été examinée chaque année individuellement, de la petite section au CE1, une population d'enfants scolarisés à 2 ans ou à 3 ans. En début d'étude, ils étaient 750, soit 340 enfants scolarisés avant 3 ans et 410 scolarisés après 3 ans ; à la fin de l'étude, en CE1, il reste 308 enfants de l'échantillon initial, soit 142 scolarisés avant 3 ans et 166 scolarisés après 3 ans.

Les données recueillies sont les suivantes : renseignements sur la famille (profession des parents, dimension de la fratrie et rang de l'enfant), sexe, date de naissance, date de première scolarisation, mode de garde antérieure, zone de scolarisation (ZEP/non ZEP, urbain/rural) ; évaluation annuelle des comportements scolaires par questionnaire renseigné par les enseignants. Les questions, choisies en fonction de leur qualité prédictive de la réussite scolaire ultérieure, sont relatives au comportement langagier, à l'intégration de l'enfant dans la classe, à son attitude face aux tâches proposées (autonomie, attention, rapidité et efficacité, etc.), à la maîtrise des gestes ; évaluation du développement cognitif et langagier, à partir d'épreuves individuelles jusqu'en moyenne section, semi-collectives ensuite (compétences langagières en compréhension et en production ; compréhension des concepts de base, essentiellement spatio-temporels ; aptitudes numériques, batterie générale d'évaluation du fonctionnement cognitif K-ABC de Kaufman, 1983)¹¹, L'identification de mots

¹⁰ Il s'agit d'une étude interuniversitaire dirigée par Agnès Florin et réalisée à Nantes (Mohammed Bernoussi, Agnès Florin, Abdelhamid Khomsi), Poitiers (Michèle Guidetti et Catherine Tourrette) et Tours (Sabine Maciaszczyk et Christine Poirier), avec le concours d'étudiants de deuxième et troisième cycle en psychologie.

¹¹ Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*, American Guidance Service. [Adaptation française : Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant, 1993, Paris, Editions du CPA.]

présentés oralement (ECIM-O, dans ECS2 de Khomsi, 1997), prédictive de l'acquisition de la lecture, a été évaluée à partir de la grande section.

Les résultats obtenus sont les suivants : globalement, la scolarisation dès 2 ans semble avantager les enfants les années suivantes ; mais il s'avère que les enfants scolarisés à 2 ans et ceux qui le sont à 3 ans ne sont pas équivalents du point de vue du milieu social (d'autres études l'avaient constaté et contrôlé) et de l'âge. Or l'âge n'avait pas été contrôlé précédemment ; ici, plus de 70 % des enfants scolarisés à 2 ans sont nés aux 1er et 2ème trimestre de l'année civile ; ils sont moins de 28 % parmi les enfants scolarisés à 3 ans ; en d'autres termes, les scolarisés à 2 ans sont plutôt de début d'année, alors que les scolarisés à 3 ans sont plutôt de fin d'année ; or un trimestre d'écart à ce niveau d'âge correspond à des écarts de savoirs et de savoir-faire souvent considérable. A âge et milieu social équivalents, les différences globalement observées disparaissent, voire s'inversent ; cependant, il s'avère que les enfants d'ouvriers tirent bénéfice de la scolarisation à deux ans pour mieux développer leurs compétences langagières, au moins jusqu'en moyenne section de maternelle ; en grande section, ils gardent un avantage en compréhension orale. La politique de scolarisation précoce pour les enfants de milieu défavorisé reçoit donc ici une confirmation de sa pertinence, lorsqu'on sait l'importance des compétences langagières pour la réussite scolaire. Au-delà de la moyenne section ou pour d'autres groupes sociaux, les effets repérables sont plus diffus, voire quelque peu contradictoires, que l'on considère les niveaux de performance des enfants (évalués par l'équipe de recherche avec des outils standardisés) ou leurs comportements scolaires (évalués par les enseignants). Ceci ne signifie pas pour autant que la scolarisation à 2 ans n'a plus d'effet au-delà de la moyenne section ; il faut plutôt considérer que ses effets sont dilués parmi d'autres aspects des pratiques éducatives familiales (quelle attention à l'enfant et à son travail scolaire par exemple, compte tenu du mode de vie et des problèmes rencontrés par la famille ?) et des pratiques éducatives scolaires (par exemple : quelle a été la qualité d'accueil la première année de scolarisation ? quels sont les types d'incidents - positifs ou négatifs - rencontrés ensuite par les enfants ?).

En 1997, a été publié le rapport Moisan et Simon¹² sur « les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire (Z.E.P.). L'objectif général est de repérer les facteurs d'efficacité internes à l'école qui peuvent expliquer telle réussite ou tel échec, certaines ZEP étant plus efficaces que d'autres pour la réussite de leurs élèves. La méthodologie utilisée est double : une approche macroscopique et statistique permettant de construire un ensemble de référence de 410 ZEP ; une approche qualitative sous forme de 36 monographies. L'un des critères de réussite considérés est celui des résultats aux évaluations nationales de sixième. Plusieurs déterminants sont examinés, les auteurs considérant que la réussite en ZEP est le produit de multiples facteurs qu'il n'est guère possible de hiérarchiser : les caractéristiques de la population (taux de population défavorisée, de population étrangère, instabilité de la population scolaire, violence dans l'environnement), valeur ajoutée du département auquel appartient la ZEP (déterminants dépendant des autorités académiques et/ou départementales), progression de la valeur ajoutée de 1994 à 1996 (mesure de la dynamique d'évolution de la réussite), et taux de scolarisation à deux ans. S'y ajoutent de multiples facteurs, sans qu'ils soient directement inclus de manière quantifiable dans le modèle de performance retenu (l'urbanisme, l'état des locaux et l'investissement des collectivités locales, le tissu associatif, etc.). Les auteurs remarquent que dans les ZEP à valeur ajoutée très forte, le taux moyen de scolarisation à deux ans est de 62 %, alors que dans les ZEP les moins performantes, il n'est que de 32 % ; ils concluent que la scolarisation à deux ans est un déterminant puissant de l'efficacité des ZEP et doit être résolument développée dans les ZEP où elle ne l'est pas. Il faut toutefois noter que ces

¹² C.Moisan, de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, et J.Simon, de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale.

taux moyens cachent de fortes disparités : dans les ZEP « performantes », le taux varie de 40 à 85 % ; dans les moins performantes, il varie de 0 à 74 %. Ceci revient à dire qu'une ZEP peut faire réussir ses élèves avec un taux de scolarisation à deux ans de 40 % alors qu'une autre est peu performante, malgré un taux de scolarisation précoce de 74 %, ce qui confirme le point de vue des auteurs sur la difficulté à considérer le poids d'un facteur pris isolément sur des critères globaux de réussite d'une population d'élèves.

La Direction de la Prospective et du Développement (D.P.D.) a mis en place à la rentrée scolaire de 1997-98 un panel d'élèves du premier degré : la procédure consiste à suivre durant plusieurs années une cohorte d'élèves afin d'avoir des informations sur leur parcours au sein du système éducatif. Pour ce panel, la DPD a publié une première note d'information (Jeantheau & Murat, 1998 ; 98-40) sur l'observation de 10 000 élèves à l'entrée au CP13. Trois types d'instruments ont été utilisés : un questionnaire de recrutement rempli par le directeur d'école, permettant de mieux connaître les conditions de scolarisation de chaque élève sélectionné ; douze épreuves « papier - crayon », destinées à relever les performances des élèves à leur entrée en CP dans les domaines suivants : connaissances générales, culture technique, compréhension orale, connaissances de l'écrit, lecture, écriture, compétences numériques, concepts liés au temps et à l'espace, comportements socio-cognitifs et attention partagée ; une grille d'observation de l'élève, remplie par l'enseignant, et permettant d'apprécier ses comportements scolaires en début de CP. Dans la population étudiée (enfants ayant suivi une scolarité « normale », sans redoublement ni saut de classe), 29 % des enfants ont été scolarisés à 2 ans (65 % l'ont été à 3 ans et 6 % après cet âge), on observe une scolarisation à 2 ans plus faible pour les étrangers (19,7 %) et pour les enfants nés en fin d'année civile (14 % au lieu de 44,5 % pour les enfants nés au 1er trimestre).

Sur près de 10 000 élèves évalués à l'entrée de CP, on met en évidence certains aspects positifs de la scolarisation à 2 ans, surtout dans le cas des élèves scolarisés en ZEP. Le gain est compris, selon les domaines évalués et les populations considérées, entre 0,8 et 3 points ; à titre de comparaison, les effets bien connus du milieu social sont estimés à des écarts de 5,5 à 15 points, ceux du trimestre de naissance, moins pris en compte habituellement dans les statistiques nationales¹⁴, à des écarts de 1,7 à 8,5 points. Certes, la scolarisation à deux ans est loin de compenser l'effet bien connu de l'origine sociale ou celui de l'âge dans la classe, mais le système éducatif a la possibilité d'agir sur la date de première scolarisation, et beaucoup moins sur les inégalités sociales ou la date de conception des bébés... Une analyse croisant l'origine sociale et la date de début de scolarisation montre que ce sont globalement les élèves des catégories sociales défavorisées (ouvriers, retraités, chômeurs, inactifs) qui bénéficient le plus de la scolarisation précoce, au moins dans les domaines de la culture technique (épreuve basée surtout sur la connaissance du vocabulaire), de la compréhension orale, des épreuves numériques et logiques, de l'écriture, des concepts de temps. Les élèves de milieux défavorisés trouveraient à l'école maternelle davantage de stimulations quant au vocabulaire et d'aide pour la structuration de leur environnement temporel. Mais il apparaît aussi des bénéfices pour les élèves de catégories sociales favorisées ou plutôt favorisées (cadres supérieurs et enseignants), du moins pour la familiarité avec l'écrit, l'écriture, le calcul et la compréhension orale. Pour ces élèves, les auteurs considèrent que la scolarisation à 2 ans s'inscrirait davantage dans une stratégie éducative des familles comme un enrichissement supplémentaire de la variété des situations éducatives. L'avantage des enfants scolarisés avant 3 ans se maintient encore au CE2, puisqu'ils sont un peu

¹³ Les épreuves utilisées ont été élaborées avec le concours de diverses équipes de recherche, dont le Labécd de l'Université de Nantes, pour la moitié d'entre elles.

¹⁴ On peut en effet s'étonner que cet indicateur soit si rarement considéré, alors que chacun sait « intuitivement » que le fait d'être un élève de fin d'année ou de début d'année dans la classe a des incidences sur l'activité scolaire.

plus nombreux à y accéder sans redoublement, d'après les résultats de Caille en 2001 (88,1% au lieu de 85,9% pour les enfants scolarisés plus tard, soit un gain de 2,2%).

4.3. Discussion

En résumé, la scolarisation avant 3 ans (plutôt qu'à 2 ans, puisque très majoritairement ce sont les enfants de 2ans et demi à 3 ans qui sont scolarisés) trouve des justifications dans les résultats de plusieurs recherches utilisant des méthodologies différentes, au moins pour les enfants des milieux défavorisés et sur certains aspects de leur développement cognitif et langagier à moyen terme, même si ces effets peuvent quelquefois apparaître limités par rapport à ceux d'autres facteurs. Mais les résultats statistiques des évaluations cognitives et langagières ne sauraient être le seul critère à prendre en compte dans les choix des modes d'accueil des jeunes enfants. Il y a les demandes des familles, les souhaits des enfants et l'offre éducative proposée du fait des choix nationaux : la France a fait le choix de l'école maternelle ouverte aux enfants de 2 ans et elle est le seul également à scolariser la quasi-totalité des enfants de 3 ans. Il y a aussi les possibilités locales d'accueil : développement des crèches, halte - garderies, nombre d'assistantes maternelles agréées, etc. Il faut aussi considérer qu'on est passé, au cours des 20 dernières années, d'une problématique de l'échec scolaire concernant massivement les milieux sociaux défavorisés à une problématique de la réussite d'une large fraction de la population, qui ne saurait admettre de voir ses enfants en échec. Dès lors, autant commencer le plus tôt possible à préparer cette réussite scolaire, compte tenu de l'enjeu pour l'avenir professionnel. D'où l'intérêt qui s'est développé aussi (voire la pression ?) pour les apprentissages précoces de la lecture, d'une langue étrangère... etc. La scolarisation participe de ce phénomène. Même si le Ministère de l'Education Nationale a souhaité développer la scolarisation précoce, notamment pour les milieux sociaux défavorisés, sans pour autant la généraliser, la pression est venue surtout des milieux sociaux favorisés qui font massivement le choix de l'école à 2 ans, et les demandes tendent augmenter dans différents milieux sociaux.

5. MODES D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS DANS LE CONTEXTE INTERNATIONAL¹⁵

Si tous les pays manquent considérablement de structures d'accueil préscolaires pour répondre aux demandes des parents, il existe des disparités importantes entre ces pays et à l'intérieur d'un même pays. Ces différences s'expliquent par l'histoire, la culture et la politique menée vis-à-vis de la famille et de l'éducation par les différents gouvernements (Pierrehumbert, 1992). Les institutions préscolaires, notamment en Europe, peuvent être classées en trois grandes catégories, selon la Commission Européenne (1995) : les garderies / centres ludiques / crèches, les institutions dépendant du système scolaire, et les institutions ne dépendant pas du système scolaire mais à finalité éducative. Dans deux derniers types d'institutions, le personnel ayant la responsabilité éducative du groupe d'enfants possède toujours un diplôme spécialisé en éducation.

Les garderies / centres ludiques / crèches existent dans tous les pays d'Europe et aux Etats-Unis pour les enfants de 3 mois à 6 ans. Les institutions ne dépendant pas du système scolaire mais à finalité éducative existent dans les pays suivants: Danemark, Allemagne, Espagne, Portugal. Certaines acceptent les enfants à partir de 3 mois et toutes les accueillent jusqu'à 6 ans. Les institutions dépendant du système scolaire existent dans tous les pays d'Europe pour les enfants à partir de 3 ou 4 ans; la France et la Belgique sont les seuls pays à y accepter des enfants dès l'âge de 2 ans.

5.1. Les modes d'accueil et les taux de fréquentation pour les moins de 3 ans

Dans tous les pays européens (Moss, 1990 & 1992 ; Chambaz, 2003 ; Gilles, 2003 ; Ispa, 2002 ; Love & al., 2003 ; Petrogiannis, 2002 ; Rao & al., 2003 ; Sundell, 2000), le Danemark excepté, la majorité des enfants de moins de 3 ans sont gardés dans des structures d'accueil privées. Le mode de garde privé qui arrive en tête dans la plupart des pays est la garde par les grands-mères. Le placement familial (ou assistantes maternelles privées) se trouve en seconde position en Europe du Nord alors qu'en Espagne, en Italie et en Grèce, ce rang est occupé par la garde au domicile de l'enfant par une employée. En comparaison, les crèches privées ne prennent en charge qu'une faible proportion d'enfants. Les besoins sont partiellement comblés avec des structures subventionnées par des fonds publics, comme les crèches collectives ou encore - en France, au Danemark, en Belgique et au Portugal - les crèches familiales, avec des personnes salariées. C'est au Danemark que l'accueil subventionné des tout-petits est le plus développé puisque 50% des enfants de moins de 3 ans y ont une place. Toutefois, le Danemark a largement développé des centres pratiquant le mélange des âges, avec des enfants de moins de 3 ans et des enfants plus âgés. Pour les autres pays (Allemagne, Espagne, Grèce, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Russie, USA), le taux d'accueil est extrêmement bas : seuls 2 à 6% des enfants de moins de 3 ans trouvent une place en services publics d'accueil.

En France et en Belgique, de nombreux enfants de deux ans fréquentent une école maternelle, mais l'essentiel de la garde collective jusqu'à l'âge de 3 ans reste la crèche, qui précède l'école maternelle ou le jardin d'enfants. En France, 67% des enfants de moins de 3 ans sont gardés à domicile (60% sont gardés par leur mère et 7% par une tierce personne). Près de 9% sont scolarisés (36% de la population de 2 ans à 3 ans), 4% sont en crèche. A noter, concernant la préscolarisation, que les enfants ayant juste 2 ans ou 2 ans et 1 mois représentent seulement 1% des enfants scolarisés,

¹⁵ Sur ce sujet, Nadège Verrier (Labécd) avait réalisé une revue de question en 1999, centrée sur le contexte européen, dont on reprend ici des éléments. Solène Macé (Labécd) a contribué à la mise à jour des informations.

tandis que 85% ont plus de 2 ans et 6 mois. Les moins de 3 ans scolarisés sont essentiellement des enfants de 2ans et demi à 3 ans.

Pour la garde des enfants par une personne, 10% le sont par une nourrice agréée, plus de 6% par la famille et environ 4% par une nourrice non agréée, pour autant que l'on sache, puisque, par définition, la garde sans agrément n'est pas contrôlée. On note une croissance du nombre d'enfants inscrits en crèche ou confiés à une nourrice agréée. Les crèches se sont développées fortement mais leur nombre reste malgré tout insuffisant. Un accroissement annuel de 5% depuis 1982 quant au nombre de places a été enregistré, et cela suite aux efforts de la CNAF et des ministères spécialisés qui, par l'intermédiaire des "contrats crèche" puis des "contrats enfance", aident les communes à diversifier les structures d'accueil des enfants de moins de 6 ans.

5.2. Les modes d'accueil des enfants de plus de 3 ans

Aux États-Unis, très peu d'enfants de moins de 5 ans fréquentent l'école. Les enfants restants se partagent entre une garde parentale (40%), par un autre parent (21%), dans des crèches ou garderies (31%), dans des crèches familiales (14%), et par une nourrice au domicile de l'enfant (4%). 9% des enfants ont plusieurs modes de garde. En Europe, tous les enfants de plus de 3 ans ont la possibilité de passer deux ou trois ans en école maternelle, en crèche ou en jardin d'enfants, et ce pour une durée équivalente à la journée complète d'école, soit au moins six heures. Cela explique qu'au Danemark, en Belgique et en Italie, plus de 80% des enfants de 3 ans fréquentent déjà ce type de structures. En France, la quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans fréquentent l'école maternelle depuis 1990 (99% des 3 ans, 100% des 4 et 5 ans). En revanche, au Royaume-Uni, en Allemagne, en Grèce et en Italie, le pourcentage reste nettement plus faible (de l'ordre de 60%).

Les différences observées entre certains pays de l'Union européenne et les États-Unis sont en partie liées au fait que ces derniers n'ont pas une politique nationale fournissant un congé parental rémunéré. D'autre part, la garde des jeunes enfants reçoit est plus abordable financièrement au travers des services subventionnés par les pouvoirs publics dans les pays européens qu'aux États-Unis. Toutefois, il faut noter la présence de fortes disparités en Europe à la fois quant au congé parental, qui existe dans certains pays avec une durée et des modalités fort différentes ou qui n'existe pas (Irlande, Luxembourg, Royaume-Uni), et quant à l'étendue des services subventionnés par l'État au sein même de la communauté européenne. Ainsi, le Danemark se situe nettement en tête puisque les centres permettent d'y accueillir près de la moitié des enfants de moins de 3 ans. La France arrive loin derrière: elle ne fournit des places qu'à 20% des moins de 3 ans, mais est bien placée si l'on considère les structures de 3 à 6 ans. La Belgique se situe à 7% et le Portugal à 6%. Dans tous les autres pays, les centres subventionnés par l'État concernent à peine 5% -et même dans certains cas tout juste 2%- des moins de 3 ans. C'est le cas de l'Irlande, des Pays-Bas et du Royaume Uni, où l'accueil préscolaire a été remplacé par une admission précoce à l'école (à partir de 4 ans) et par des groupes de jeux (une forme d'accueil à bas prix et à temps très réduit pour des enfants âgés de 2 à 4 ans). De tels établissements ne sont pas destinés aux enfants dont les parents travaillent mais sont plutôt conçus comme un service social pour des enfants ou des familles ayant des besoins spécifiques. Ce point est à souligner car, dans tous les autres pays de la CEE, l'emploi parental est considéré comme un critère d'admission dans les structures subventionnées par l'État. Les systèmes d'accueil privés («nannies», assistantes maternelles et crèches à but lucratif) ont par conséquent connu une forte augmentation, notamment au Royaume-Uni.

Dans plusieurs pays d'Europe, les objectifs dépassent ceux de la garde de l'enfant pour répondre à un ensemble plus vaste de besoins: cognitifs, sociaux, physiques et psychologiques.

5.3. L'encadrement pédagogique et la formation des personnels

L'encadrement pédagogique dans les structures d'accueil du jeune enfant constitue une variable qui diffère considérablement entre les pays et selon les institutions à l'intérieur d'un même pays. Par exemple, les ratios adultes / enfants vont de 1 pour 30 dans les écoles préscolaires privées en Espagne à 1 pour 10 dans les institutions préscolaires publiques au Danemark et en Italie. En France, il y a deux adultes pour une classe de maternelle (26 enfants en moyenne) lorsque celle-ci dispose à temps complet de la présence d'une ATSEM, ce qui n'est pas toujours le cas, alors que dans les jardins d'enfants (finalité éducative) au Danemark et au Portugal, les ratios sont respectivement de 1 pour 4,9 et 1 pour 27. Dans les crèches, les ratios en France sont de 1 pour 8 et de 1 pour 3 au Danemark. Ainsi, les ratios diffèrent peu au Danemark selon que les institutions dépendent du système scolaire ou non, alors qu'en France l'écart est plus marqué.

Le personnel s'occupant d'enfants de moins de trois ans a généralement reçu une formation plus courte, ou centrée davantage sur les aspects sanitaires et sociaux de la garde que sur les aspects éducatifs. La formation du personnel peut être :

- universitaire : écoles maternelles en France, jardins d'enfants à mi-temps en Grèce, nouvelles "escuelas de educación infantil" en Espagne, structures de jour en Suède et Finlande, écoles maternelles et classes enfantines du Royaume-Uni;
- non universitaire mais dispensée par des instituts supérieurs d'éducation, d'une durée de trois ans pour la Belgique, le Luxembourg et le Portugal ou trois ans et demi pour le Danemark;
- ou enfin facultative et de 200 heures pour les animateurs de groupes de jeux en Irlande ou au Royaume-Uni, mode d'accueil le plus répandu dans ces deux pays avant l'entrée à l'école ; la formation des assistantes maternelles en France est de 60h.

La question de la formation du personnel et de son impact sur la qualité de la garde a fait l'objet de plusieurs recherches. Clarke-Stewart (1984, 1987), Mueller & Orimoto (1995), Munton, Mooney & Rowland (1995), Rhodes et Hennessy (2001), Burchinal & al. (2002) se sont intéressés au recrutement, à la formation, à la qualification professionnelle du personnel (expérience, niveau d'éducation, formation relative à la connaissance du développement de l'enfant) et à la stabilité du personnel de garde aux Etats-Unis et en Angleterre. Ces recherches montrent qu'il existe des corrélations positives entre l'ensemble de ces variables et le développement social et cognitif des enfants. Les recherches les plus récentes insistent sur l'importance de la stabilité du personnel dans les structures d'accueil ou de la nourrice en charge d'un enfant. Par ailleurs, l'effet de la formation du personnel, de son expérience professionnelle, de son âge ou du nombre d'enfants gardés peut s'avérer moins important que celui de sa sensibilité aux besoins de l'enfant (par exemple : Clarke-Stewart & al, 2002) ; mais ces variables sont-elles complètement indépendantes ? La prudence dans l'interprétation s'impose. En effet, les études récentes qui comparent les effets de plusieurs variables sur divers aspects du développement de l'enfant fournissent des résultats évidemment relatifs aux caractéristiques de ces variables. Si le nombre d'enfants gardés par les nourrices varie de 1 à 4 dans une étude, l'interprétation du poids de cette variable ne peut être le même que pour une variation de 7 à 20 dans une structure collective. De même, une formation de 60h versus une absence de formation ne peut s'interpréter comme une différence entre 60h et une formation universitaire de plusieurs années.

Les conceptions de l'enfance et des processus de développement, souvent différentes entre les pays, influent fortement sur le choix des modes de garde et sur l'importance accordée à leur qualité. Mais les politiques menées à l'égard de l'enfance restent trop souvent nettement dépendantes des facteurs économiques plutôt qu'idéologiques des pays et ce, quelle que soit la position défendue. Chaque pays mène une politique quant à la garde des jeunes enfants, certains étant partisans d'un mode de garde

non parentale, d'autres en étant de forts opposants. Ainsi, l'excellence des structures d'accueil préscolaires de la Suède qui a toujours défendu les modes de garde non parentale cache avant tout un facteur économique. Les Etats-Unis et le Royaume-Uni considèrent quant à eux que les problèmes de garde relèvent d'une responsabilité individuelle, c'est-à-dire des familles, ce qui représente un coût important pour elles, et réservent leurs programmes d'aide plutôt aux enfants de plus de 3 ans (Gilles, 2003). Il n'est donc pas surprenant que ces deux pays soient peu dotés de structures d'accueil et que celles-ci soient de médiocre qualité. Il semble malgré tout que les objectifs assignés aux différents modes de garde aient un impact quant à l'acquisition de subventions publiques. Ces dernières sont vraisemblablement plus faciles à obtenir si les structures d'accueil non parental relèvent d'un programme d'éducation précoce plutôt que d'un plan d'aide sociale, ce qui a des conséquences sur la qualité et le type de structures mises en place.

5.4. Evaluation de la qualité des modes d'accueil

Les recherches menées sur cette question ont conduit, au cours des années 1960-1970, à des conclusions peu encourageantes (les enfants dont la mère travaille auraient de moins bons résultats scolaires à l'école élémentaire, les enfants fréquentant une crèche seraient légèrement en retard sur le plan psychomoteur, etc.; voir Balleyguier, Meudec & Chasseigne, 1991; Norvez, 1990 pour une revue). Il nous faut néanmoins noter qu'à cette époque, la question posée était "la garde non parentale est-elle nuisible pour l'enfant?" et que le contrôle de variables importantes, relatives au milieu social par exemple, n'était pas pris en compte dans les recherches. Les années 1990-2000 ont vu une modification notable quant au questionnement et aux effets d'une garde non parentale, l'interrogation portant davantage sur "l'effet comparé de modes de garde sur le développement de l'enfant". Cette dernière question reste toujours d'un intérêt crucial, tant pour les politiques que pour les parents ou les chercheurs. Plus les études se sont multipliées sur cette question, plus est apparue la complexité des variables en jeu et de leurs interactions, notamment entre les caractéristiques du mode de garde et celles de l'enfant et de sa famille, comme en témoignent les recherches des dernières années.

Mais avant cela, il est nécessaire d'examiner une variable cruciale pour comprendre les recherches, à savoir la qualité des modes de garde.

La notion de qualité

Déterminer les effets des modes d'accueil sur le développement de l'enfant suppose préalablement d'évaluer leur qualité. Tous les chercheurs s'accordent pour dire que la difficulté de l'évaluation de la qualité commence par la définition même du terme de qualité (Moss & Pence, 1994). Toutefois, la qualité d'un mode d'accueil semble pouvoir se définir selon deux variables :

la structure : taux d'encadrement, taille des groupes, niveau d'expérience et de formation du personnel accueillant, stabilité de ce personnel, adéquation des locaux ;

le fonctionnement : qualité des interactions, qualité de la classe ou qualité de l'environnement éducatif et des pratiques éducatives observées, c'est-à-dire la sensibilité et les réponses du personnel aux intérêts et besoins des enfants et la mise en place d'activités appropriées à leur âge.

Bien que cette définition semble partagée par de nombreux chercheurs, plusieurs difficultés se présentent lorsqu'il est question de l'évaluation de ces variables et plus précisément des critères de cette évaluation.

Les instruments d'évaluation de la qualité

Plusieurs instruments d'évaluation ont été développés dans les années 1980, tous dans une perspective expérimentale, qui permettent d'évaluer la qualité des modes d'accueil collectifs américains (garderies ou crèches) : le Early Childhood Environment Rating scale (ECERS) de Harms

et Clifford (1980) pour les enfants de 2 à 6 ans et le Infant-Toddler Environment Rating Scale (ITERS) de Harms, Cryer & Clifford (1986). Ensuite, il existe le Family day Care Rating Scale (FDCRS) de Harms & Clifford (1989) pour l'évaluation des crèches familiales ou assistantes maternelles américaines, mais aussi anglaises (Rowland, Munton & Mooney, 1996) et le Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) de Caldwell & Bradley (1984) dont l'objectif est d'évaluer la qualité et la quantité des stimulations, ainsi que le soutien reçu par l'enfant de la part des adultes, à la maison. Il faut souligner que ces instruments sont d'origine anglo-saxonne et qu'un autre instrument a été développé, le Child Care Facility Schedule (CCFS) de Tsiantis, Caldwell, Fragonas, Jegede, Lambidi, Banaag & Orley (1991) qui s'appuie sur des critères minimaux communs à l'ensemble des cultures, l'idée des auteurs étant de neutraliser ce biais culturel anglo-saxon. Cette échelle a été validée notamment avec des populations de Grèce, des Philippines et du Nigeria et a été comparée de manière positive avec le ECERS (Fragonas, Tsiantis & Lambidi, 1995). Melhuish, Howes & Hamilton (1994) ont mis au point un instrument, destiné aux enfants de 18 mois à 3 ans, basé sur le principe d'échantillonnage temporel et se focalisant particulièrement sur l'interaction.

De nombreux chercheurs ont utilisé ou ont cherché à valider ces instruments de mesure de la qualité des structures d'accueil des enfants d'âge préscolaire dans leur pays. C'est notamment le cas pour le ECERS de Karrby & Giota (1994) en Suède, de Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard (1994) dans différents états des Etats-Unis, de Tietze, Bairrão, Barreiros Leal & Rossbach (1998) en Allemagne et au Portugal, de Lera (1996) en Espagne et enfin de Statham & Brophy (1992) en Angleterre. Le ECERS a été largement utilisé dans le domaine de la recherche et sa capacité prédictive sur le développement de l'enfant a été maintes fois démontrée, comme dans l'étude National Child Care Staffing Study (NCCSS): Howes, Phillips & Whitebook (1992) y montrent que, dans les crèches de bonne qualité (la qualité étant mesurée à l'aide du ECERS), les adultes sont davantage susceptibles de fournir des soins adéquats, ce qui renforce la sécurité émotionnelle de l'enfant et finalement ses compétences sociales. Or, il semble que l'indice de qualité dépend lui-même autant du ratio enfants/adulte et de la taille des groupes que du salaire du personnel ; en effet, meilleur est le salaire, plus il est probable d'avoir un personnel qualifié. Enfin notons que Hwang, Broberg & Lamb (1990) indiquent que cet instrument ne permettrait pas de différencier des lieux de vie de qualité élevée puisqu'ils ont dû renoncer à utiliser le ECERS, les structures suédoises obtenant des notes qui plafonnaient pour toutes les échelles.

L'échelle de Melhuish et al. (1994) a été utilisée en particulier dans le cadre du Projet Européen sur les garderies (European Child Care Project) portant sur onze pays européens et comparant leurs pratiques au niveau des modes d'accueil collectifs (comportements de l'enfant, de l'adulte, des enfants entre eux et type d'activité en cours). Les auteurs concluent que plus les pouvoirs locaux accordent de subventions aux lieux d'accueil collectifs, meilleure est la qualité de ces derniers. Mais l'attitude, la formation, l'imagination et la motivation de l'adulte importent également.

Parmi les instruments existants qui permettent l'évaluation du contexte familial, la grille du HOME est sans conteste la plus utilisée dans la recherche. Cependant, Ramstein & Pierrehumbert (1996) note que "si ce matériel offre la possibilité de se faire une idée relativement fiable de la qualité globale de l'environnement dans lequel l'enfant évolue, il ne permet pas de savoir ce qui s'y passe exactement (interactions)". Enfin, notons que certains auteurs (Palacios, Lera & Moreno, 1994) voient un biais à cette grille, dans le sens où elle permettrait de différencier effectivement des lieux peu stimulants de ceux qui le sont moyennement, mais pas de différencier de façon aussi précise les lieux moyennement stimulants de ceux qui le sont fortement. Enfin, Hwang et al. (1990) ont utilisé le HOME dans leur étude suédoise où 140 enfants ont été suivis depuis leur première année jusqu'à l'âge de 8 ans. Leurs résultats confirment ceux obtenus pour les études réalisées aux Etats-Unis, à savoir une forte association entre la qualité de la garde parentale et les variations de développement entre les enfants. Cette dernière tendrait à démontrer que la validité des échelles du HOME reste bonne, même

lorsque l'évaluation est effectuée dans un autre contexte culturel que celui des Etats-Unis, et du moins dans un contexte occidental.

Depuis 1994, s'est constitué aux USA un réseau de chercheurs de plusieurs universités américaines, qui s'est doté d'une méthodologie commune pour étudier la qualité de la garde des enfants, le « NICHD Early Child Care Research Network », soutenu par le National Institute on Child Health and Human Development (NICHD, 1994). Le réseau suit environ 1100 enfants de la naissance à 54 mois. La population a été contactée par l'intermédiaire de consultations pédiatriques après la naissance des enfants en 1991 dans 10 lieux différents des USA. Les mères sont interviewées lorsque leur enfant a 1 mois et tous les 3 ou 4 mois durant le suivi. Des mesures de l'environnement familial et des lieux de garde (pour les enfants gardés hors de chez eux) sont recueillies lorsque les enfants ont 6, 15, 24, 36, et 54 mois. Les comportements sont codés durant des observations des lieux d'accueil des jeunes enfants pendant des cycles de 44 minutes au moyen d'un instrument appelé ORCE (Observational Record of the Caregiving Environment). Diverses mesures de la qualité sont collectées ; quatre évaluent la relation de l'adulte avec les enfants : sensibilité au bien-être, détachement, stimulation du développement cognitif, intrusions (intrusiveness) ; quatre évaluent l'environnement du lieu d'accueil : chaos, contrôle, climat émotionnel positif, climat émotionnel négatif. Plusieurs aspects du développement de l'enfant sont considérés : cognition et langage, attention, comportement social, bien-être émotionnel, adaptation scolaire. Le réseau NICHD publie périodiquement des résultats partiels de ce suivi, dont la qualité des modes d'accueil constitue un élément important.

La qualité des modes d'accueil varie considérablement selon les pays où cette question a été étudiée. Aux Etats-Unis, les modes de garde non parentale ont un niveau de qualité relativement faible (Cost, quality, and child outcome in child care centers, 1995; Grubb, 1994; Howes et al., 1992; Jacobson & Owen, 1987; Phillips, Voran, Kisker, Howes & Whitebook, 1994) et les programmes fédéraux restent surtout ciblés sur les enfants de plus de trois ans (Gilles, 2003). Au Royaume Uni, les enfants de moins de trois ans sont surtout gardés dans la famille ou chez une assistante maternelle (Chambaz, 2003). A l'opposé, la Suède mène depuis longtemps une politique en faveur des structures d'accueil préscolaire, qui bénéficient d'un haut niveau de qualité par rapport à d'autres pays d'Europe ou aux Etats-Unis (Lamb, Sternberg, Hwang & Broberg, 1992). Dans la mesure où la qualité de la garde est contrôlée par les autorités publiques, il existe peu de corrélations entre la qualité de la garde reçue et l'arrière-plan socio-économique des enfants allant dans ces centres, ce qui par contre est observé aux Etats-Unis, au Canada ou en Grande-Bretagne (Goelman, 1992; Howes et al., 1992; Melhuish & Moss, 1992). Dans bien des pays, y compris en Europe, les possibilités de garde dans des structures collectives demeurent très réduites et localisées (par exemple en Grèce, les crèches ne sont disponibles que pour une petite partie de la population d'Athènes et il n'en existe guère dans les autres régions ; cf. Petrogiannis, 2002) et la recherche sur cette question est évidemment quasi inexistante.

L'importance des programmes

Compte tenu de la faible qualité de nombreux lieux d'accueil aux USA, des chercheurs tentent depuis les années 1990 de démontrer l'importance des programmes dans les structures d'accueil des enfants, en prônant notamment une philosophie "développementale appropriée" consistant en objectifs incluant tous les domaines du développement - social, émotionnel, cognitif et physique -, et en insistant sur le rôle des éducateurs dans la mise en place de tels programmes et l'implication des familles (Dodge, 1995; Harms, 1994 ; De Schipper & al., 2003 ; Ritchie & Howes, 2003). Ainsi, Phillips, Howes & Whitebook (1992) ont mené une étude aux Etats-Unis sur les effets du suivi de la réglementation des différents états quant aux structures d'accueil pour les enfants d'âge préscolaire (crèches ou garderies). La qualité a été évaluée dans 227 crèches ou garderies de 5 métropoles différentes, par observations et interviews. Il apparaît que, dans les états respectant les réglementations, les crèches ont tendance à avoir de meilleurs ratios adulte-enfants, du personnel

bénéficiant de plus de formation liée à l'enfant et une moindre rotation professionnelle. Les crèches conformes aux dispositions concernant le ratio, la taille des groupes et la formation du personnel ont un niveau significativement plus faible de rotation du personnel, plus d'activités appropriées à l'âge des enfants, moins d'enseignants sévères mais plus d'enseignants sensibles. D'autre part, les crèches à but lucratif s'avéraient être celles qui offraient aux enfants les soins de moindre qualité. Des résultats similaires ont été obtenus par Phillipsen, Burchinal, Howes & Cryer (1997) suggérant dès lors le besoin d'augmenter la rigueur des états quant à la réglementation des structures d'accueil des jeunes enfants. Barnett (1995) indique que les programmes préscolaires aux Etats-Unis peuvent être bénéfiques à long terme pour les enfants, notamment au niveau du quotient intellectuel, de la réussite scolaire ultérieure et de l'adaptation sociale. Toutefois, il note que des différences importantes sont trouvées selon la qualité et le financement des programmes, les deux ne pouvant certainement pas être dissociés. On peut également noter que jusqu'à une date récente (les attentats de septembre 2001), des groupes d'experts américains (experts dans le gouvernement fédéral, syndicalistes, chercheurs) venaient régulièrement en France s'informer sur nos modes d'accueil préscolaires (écoles maternelles pour les moins de 3 ans en ZEP et hors ZEP, crèches), dans le cadre de la French-American Fondation. Les objectifs étaient à la fois liés à un souci de qualité des modes d'accueil pour le bénéfice des jeunes enfants et à la demande du gouvernement fédéral de rentabiliser les investissements dans ce domaine, afin de doter les USA de modes d'accueil plus performants quant aux parcours scolaires ultérieurs des enfants.

La faible qualité des structures d'accueil ne concerne pas uniquement les Etats-Unis, mais également l'Espagne (Lera, 1996) et la Grèce (Pétrogiannis & Melhuish, 1996). Malgré une politique favorable aux structures d'accueil hors-domicile, il semble que le Danemark rencontre aussi des disparités quant à la qualité des crèches (Thyssen, 1995).

Le ratio adultes / enfants

Un facteur important de la qualité concerne le ratio adulte/enfants en tant que déterminant des interactions adulte/enfants. C'est ce qu'ont montré Howes & Rubenstein (1985) en observant les interactions entre des adultes et 78 enfants âgés de 17 à 22 mois, selon leur mode de garde (crèches ou garderies, assistante maternelle, parentale). Les résultats indiquent qu'un taux d'encadrement faible implique moins d'interactions harmonieuses. De même, Biemiller, Avis & Lindsay (1979) ont montré qu'un taux d'encadrement élevé dans les garderies était corrélé avec un niveau de compétence élevé chez les enfants de 2 ans, et inversement. Howes et al., (1992) se sont intéressés aux seuils de qualité et à leurs implications sur le développement social des enfants fréquentant une crèche. Ils ont ainsi étudié 414 enfants âgés de 14 à 54 mois. Les enfants ont été classés selon les recommandations du Federal Interagency Day Care Requirements (FIDCR) quant au ratio adulte/enfants et à la taille des groupes et selon le ECERS et le ITERS pour l'évaluation de la garde. Les enfants inscrits dans les classes respectant les ratios et les tailles de groupes préconisés par le FIDCR avaient plus de chances d'être dans des classes évaluées comme bonnes ou très bonnes pour l'adéquation des soins et les activités appropriées à l'âge des enfants. Les enfants bénéficiant d'une garde de bonne qualité avaient plus d'attachement sécurisant (secure) au personnel et il existait des liens entre cette qualité d'attachement et les compétences sociales. Mais le ratio adulte/enfants et la taille du groupe n'ont pas une influence directe sur la compétence sociale de l'enfant mais une influence indirecte en modulant l'adéquation des soins fournis par le personnel. Effectivement, les enfants appartenant aux classes en accord avec les recommandations du FIDCR avaient plus de chances de recevoir des soins appropriés de la part du personnel, et l'adéquation des soins permettait d'établir davantage de liens sécurisants avec les enfants, qui s'avéraient ainsi plus compétents dans les interactions avec leurs pairs.

Palmérus (1991,1995) a étudié l'impact du ratio enfants/adulte sur les interactions sociales, le type d'activités et les interactions verbales dans les crèches suédoises. Lorsque le nombre d'enfants par

adulte augmente, le personnel a tendance à passer moins de temps seul avec les enfants et travaille davantage à deux ou trois personnes. De même, les initiatives verbales de l'enfant adressées à l'adulte diminuent, alors que les adultes initient un plus grand nombre d'interventions et que la quantité d'interactions verbales entre les adultes diminue. En général, plus le personnel est nombreux dans l'unité, plus la proportion d'activités éducatives est grande et plus la proportion d'activités de soins de base est faible. Toutefois, Palmérus & Hagglund (1991) spécifient que les variations observées au niveau des interactions sociales et des activités ne peuvent pas être expliquées uniquement par les variations du ratio enfants/adulte. Un taux d'encadrement plus important augmente les activités orientées vers l'enfant et une interaction proche avec les enfants, seulement si le personnel est en accord avec les objectifs et les méthodes dans leur travail. De même, Sundell (2000) montre, en observant 32 crèches suédoises subventionnées ou non, que le ratio adulte/enfants n'a pas d'effet par rapport à d'autres variables sur le développement social et cognitif, mais il faut souligner que ce ratio ne varie que dans de faibles proportions dans ce pays.

La combinaison de plusieurs facteurs

Dunn (1993), dans une revue critique de la littérature sur l'influence du ratio et de la taille du groupe sur le développement de l'enfant en crèche, indique que lorsque ces deux variables sont mesurées séparément, elles ne sont pas toujours reliées au développement de l'enfant. D'autre part, la taille du groupe, comparée au ratio, semble influencer plus systématiquement le développement, ce que confirme Elicker & al. (1999) pour le développement émotionnel et affectif. Cette variable devrait davantage être considérée de la part des responsables politiques. Enfin, Phillips et al., (1994) ont indiqué que toutes les variables caractérisant la qualité des modes de garde doivent être réunies pour préserver au minimum le développement de l'enfant. Ces auteurs ont effectivement montré, dans le contexte nord-américain, que la qualité des structures d'accueil pour les enfants de milieux défavorisés était adéquate mais très variable. Ainsi, comparées à des structures plus favorisées, elles ont de fait des groupes plus petits et moins d'enfants par adulte, mais en même temps, elles ont le personnel le moins instruit et le moins indemnisé. Globalement, les centres accueillant de manière prédominante des enfants de milieux favorisés ont le plus fort niveau de qualité sur de multiples indices et ceux qui accueillent plutôt des enfants de milieux défavorisés ont presque uniformément la qualité la plus faible. Toutes les dimensions doivent donc être prises en considération, les unes n'ayant pas une influence moindre par rapport aux autres. Nous verrons plus loin que la qualité des modes d'accueil, déjà complexe à définir et non réductible à un petit nombre de variables, ne peut être considérée indépendamment de leurs bénéficiaires (les enfants et leur famille) : le temps passé hors de la maison, les caractéristiques personnelles de l'enfant et celles de la famille doivent être prises en considération.

5.5. L'impact des modes d'accueil sur le développement cognitif et social de l'enfant

Le développement cognitif

Les résultats des études sont loin d'être unanimes. En effet, des recherches menées aux Etats-Unis indiquent des effets négatifs ou une absence d'effet d'un mode de garde non-parentale (Belsky & Rovine, 1988; Melhuish, Moss, Martin, Hennessy & Mooney, 1992; Ramey, 1992; Thornburg, Pearl, Crompton & Ispa, 1990; Vandell & Corasaniti, 1990) sur les compétences cognitives, mais le statut socio-économique des familles n'a pas été contrôlé. Or, il semble indispensable de considérer le niveau de ressources disponibles déterminant les biens matériels (livres, disques et matériel éducatif), tout comme il est nécessaire de tenir compte des biens non-matériels (climat émotionnel, qualité et quantité de communication entre les parents et l'enfant...). D'autres travaux où l'éducation maternelle et le statut familial ont été contrôlés attestent de l'absence de différence entre modes de garde

parentale et non-parentale, notamment en Norvège (Hartman, 1991), en Nouvelle-Zélande (Smith, Inder & Ratcliff, 1993) et en Angleterre (Wadsworth, 1986).

Tout un ensemble de recherches menées en Angleterre par Melhuish et ses collaborateurs (Melhuish, Lloyd, Martin & Mooney, 1990; Melhuish, Mooney, Martin & Lloyd, 1990 et Melhuish et al., 1992) indique que le niveau de qualité semble moins bon pour les garderies (ou crèches) que pour les autres modes d'accueil (enfant gardé chez une personne de la famille, chez une assistante maternelle, par la mère). Selon les auteurs, les enfants fréquentant une crèche et observés aux âges de 5, 18, 36 et 72 mois, reçoivent moins d'affection, de sensibilité et d'interactions verbales de la part du personnel, comparés aux enfants gardés par leur mère, une nourrice ou une personne de la famille. Leurs résultats indiquent aussi que le développement langagier est plus pauvre pour les enfants en crèche (handicap en termes d'étendue du vocabulaire), comparés aux enfants dont le mode d'accueil, maternel ou par un membre de la famille, est de bonne qualité. Les auteurs soulignent que les effets sur le développement du langage, mis en évidence dans leur étude, sont certainement davantage liés à la qualité de l'accueil qu'à son type. De fait, la nature de l'expérience relationnelle s'avère le facteur conditionnant le plus fortement le développement du langage. Or, au Royaume-Uni, la qualité et le type d'accueil sont fortement liés, les crèches ayant en général un niveau de qualité plus faible, comme nous l'avons déjà indiqué. Par contre, aucune différence n'est trouvée quant au développement cognitif entre les différents types d'accueil. Enfin, il semble qu'un certain nombre de facteurs aient pu influencer ces résultats, notamment la taille du groupe, le ratio adulte/enfants (confirmé par Burchinal & al., 2000, dans une étude portant sur des enfants noirs américains), la stabilité du personnel d'accueil (confirmé par Ritchie & Howes, 2003, et par De Schipper & al., 2003, dans une étude réalisée aux Pays-Bas).

Toutefois, selon plusieurs auteurs, les enfants accueillis dans un mode de garde collective ont une production verbale plus étendue que celle des enfants gardés dans leur famille jusqu'à 3 ans. Ils produisent plus d'échanges complexes que les enfants gardés à la maison (Aureli & Procacci, 1992). McCartney (1984) a mis en évidence que la qualité du mode d'accueil affecte le développement langagier de l'enfant. Pour certains auteurs, les effets positifs des lieux d'accueil seraient temporaires (Clarke-Stewart, 1989). Mais, selon Kontos (1991), ce serait l'arrière-plan familial qui prédirait le développement cognitif et langagier de l'enfant.

Les recherches les plus récentes indiquent des effets limités du mode d'accueil en tant que tel (NICHD, 2000) et insistent sur l'importance de la sensibilité des éducateurs et leur capacité à stimuler les enfants (Burchinal & Cryer, 2003). Clarke-Stewart & al. (2002) confirment l'importance de ces qualités pour les nourrices aux USA : être attentive, répondante (« responsive ») et fournir un soutien émotionnel est plus important pour le développement cognitif et langagier des enfants que l'expérience professionnelle, l'âge de l'éducateur ou le nombre d'enfants gardés.

Les compétences sociales

Au cours des années 1980-1990, la majorité des recherches portant sur les effets des modes d'accueil se sont centrées sur le développement social des enfants. Les enfants gardés collectivement ont une meilleure compétence sociale, sont plus indépendants vis-à-vis des adultes, ont moins peur des étrangers, sont plus sûrs d'eux-mêmes et plus persistants dans leurs intérêts (Petitclerc & Saucier, 1985; Clarke-Stewart, 1989; Melhuish et al., 1992; Balleyguier, 1996). Mais certains auteurs trouvent que les enfants dans un mode d'accueil collectif sont plus agressifs physiquement et verbalement (Haskins, 1985), ce qui a été démenti depuis lors par plusieurs études (Love & al., 2003 ; NICHD, 2003). Clarke-Stewart et Gruber (1984) considèrent que le facteur le plus important est le ratio adulte-enfant.

D'autres travaux ont démontré qu'il était possible de prédire les habiletés linguistiques des enfants à 40 mois selon la sociabilité, la qualité de l'accueil et leurs scores précédents, mais pas selon le type

(garde à domicile, garde par un membre de la famille et garderie) ou la qualité du mode d'accueil hors domicile (Broberg, Hwang, Lamb & Bookstein, 1990; Lamb, Hwang, Bookstein, Broberg, Hult & Frodi, 1988; Lamb, Hwang, Broberg & Bookstein, 1988 ; NICHD, 2001, 2002, 2003). Mais les auteurs soulignent que la qualité peut s'avérer un facteur prédictif du développement cognitif à moyen terme. Ainsi, Lamb et al., (1988) ont étudié 100 enfants suédois dont la moyenne d'âge au début de l'étude était de 16 mois, et en attente d'une place en crèche. La qualité des soins à domicile a été évaluée et les enfants ont été observés chez eux en interaction avec des pairs familiaux. 53 enfants ont été admis en crèche, 33 ont eu des places en crèche familiale et 54 sont restés à la maison avec leurs parents. Peu de temps après leur inscription, puis un an après, la qualité des divers modes d'accueil a été évaluée. Dans les évaluations au bout d'un an, comme dans les observations initiales, les compétences sociales avec les pairs, la sociabilité avec des adultes étrangers et la personnalité de l'enfant (telle qu'elle est évaluée par les parents et le personnel de garde) étaient évaluées. Le type et la qualité des modes de garde non parentale n'ont pas eu d'effet significatif sur ces aspects du développement de l'enfant. Les déterminants majeurs étaient des variables du milieu: statut socio-économique familial élevé, qualité de la garde parentale et le tempérament agréable qui facilitait la maturité. La présence d'une aide des grands-parents avait un effet limité, mais significatif. Les compétences sociales antérieures et l'âge étaient les plus prédictifs des compétences sociales avec les pairs. Cette étude, déjà ancienne, a le mérite d'ouvrir sur la complexité des facteurs en jeu, complexité qui est prise en compte dans de nombreux travaux récents.

La combinaison de plusieurs facteurs

Il ressort de ces diverses recherches que la qualité des modes de garde tient une place essentielle dans les résultats observés. Or, les effets positifs d'une qualité satisfaisante sur le développement cognitif et langagier, quel que soit le type d'accueil, ont été démontrés dans un grand nombre d'études déjà citées. Pour exemple, la recherche menée par Burchinal et ses collègues (Burchinal, Roberts, Nabors & Bryant, 1996) avec des enfants afro-américains de 12 mois établit l'existence d'une corrélation positive entre la qualité des garderies et les scores obtenus à des épreuves mesurant le développement cognitif, langagier et les capacités à communiquer. De plus, les enfants de milieux défavorisés dont le mode d'accueil s'avère de qualité et qui reçoivent des interventions spécifiques en garderie progressent davantage à des tests de langage et de développement cognitif que les enfants sans expérience équivalente (Burchinal, Lee & Ramey, 1989; Roberts, Rabinowitch, Bryant, Burchinal, Koch & Ramey, 1989 ; Burchinal & al., 2000). De même, Hausfather, Toharia, Laroche & Engelsman (1997) ont comparé 155 enfants canadiens de 4-5 ans fréquentant des crèches de différents niveaux de qualité mesurée par l'ECERS : excellente qualité (51 enfants), qualité moyenne (60 enfants) et faible qualité (44 enfants). L'âge d'entrée en crèche était aussi considéré. Les résultats indiquent qu'une longue fréquentation d'une crèche de très bonne qualité (augmentation de l'intérêt et de la participation) a des effets positifs alors qu'on observe des effets négatifs d'une longue fréquentation d'une crèche de faible qualité (augmentation de la colère et de l'agressivité).

De plus, la qualité de l'accueil semble encore corrélée au développement durant l'enfance et l'adolescence (Campbell & Ramey, 1994; Doherty, 1991; Howes, 1990; Lazar & Darlington, 1982). Toutefois, Kontos (1991) note que la qualité de l'accueil des enfants est uniquement prédictive du développement social, mais pas du développement cognitif et langagier, ce que confirme l'étude du NICHD (2003). Selon Kontos, le milieu d'origine est davantage prédictif du développement cognitif et langagier et de la qualité de l'accueil (Kontos, 1991, 1994). De même, Schliecker, White & Jacobs (1991) arrivent à des conclusions similaires quant à l'effet bénéfique de la qualité sur les compétences langagières, tout en notant que le statut socio-économique est également corrélé avec la compréhension du vocabulaire et que la qualité semble avoir plus d'impact dans les familles monoparentales que dans les autres. Enfin, Dunn, Beach & Kontos (1994) indiquent que la qualité des crèches, mesurée par l'ECERS, a un impact sur le développement du langage chez des enfants de 3 à 5 ans les fréquentant à plein temps, mais pas sur le développement cognitif. Quoi qu'il en soit, il

paraît aujourd'hui indéniable que la qualité des modes d'accueil garantit, voire favorise le développement cognitif et social de l'enfant.

En ce qui concerne les effets de la garde non parentale sur le développement de l'enfant, Lamb (1992, 1996) et Lamb & Sternberg (1990) ont fait une revue critique de la littérature et concluent notamment qu'il n'y pas de résultats systématiques et que les effets dépendent de la qualité de la garde aussi bien que des caractéristiques individuelles des enfants, incluant leur âge, leur tempérament et leur milieu d'origine. Dans une autre revue, Van-Crombrugge & Vandemeulebroecke (1991) indiquent que les résultats des études ne sont pas univoques et parfois même contradictoires.

Selon les travaux de Clarke-Stewart aux USA (1984, 1987, 1991a,b), les enfants fréquentant des crèches ou garderies (à temps partiel ou complet), comparés à des enfants gardés chez eux, obtiennent de meilleurs résultats pour les compétences verbales (compréhension et production), la capacité à communiquer, la connaissance des rôles, les émotions et concepts, la mémoire, et les représentations visuelles et conceptuelles, sauf lorsque la durée hebdomadaire de la garde est supérieure à trente heures. Ces enfants sont aussi plus sociables avec des adultes inconnus; ils jouent, parlent et coopèrent plus facilement avec des enfants inconnus et montrent davantage d'indépendance vis-à-vis de leur mère. L'auteur suggère que ces différences sont dues au fait que les enfants de crèche ont davantage d'opportunités pour développer leurs connaissances et pour suivre des règles avec une variété de pairs et d'adultes qui ne sont pas leurs parents, et sont davantage encouragés à une indépendance par des enseignants qui ne sont pas autoritaires.

Andersson (1992) a tenté de vérifier si le lien constaté entre les performances cognitives et socio-émotionnelles à l'âge de 8 ans et l'entrée précoce en garde non parentale (mis en évidence par Andersson, 1989) se poursuivait jusqu'à l'âge de 13 ans. 128 enfants ont été ainsi suivis de 3-4 jusqu'à 13 ans. Une proportion plus importante d'enfants se trouvait en crèche ou garderie, les autres types d'accueil étant le recours à une famille d'accueil (assistante maternelle) et la garde au domicile de l'enfant. Les compétences cognitives (performances scolaires évaluées par les enseignants) étaient constamment meilleures pour les enfants qui avaient intégré une structure d'accueil avant l'âge de 1 an. A l'opposé, les enfants n'ayant pas connu de garde non parentale ont enregistré les scores les plus faibles. L'auteur souligne que "dans aucun cas, nous n'avons constaté d'effets négatifs d'une entrée précoce en garde non parentale". Evidemment, ces résultats doivent être interprétés en fonction du contexte particulier de la Suède où les structures d'accueil non parental sont d'une haute qualité et où, si l'on prend en compte la quantité de garde, les enfants vivant plus de trente heures de garde non parentale par semaine, tout comme ceux en garde parentale, obtiennent alors de moins bons résultats que ceux passant entre 10 et 30 heures en garde non parentale.

Aureli & Procacci (1992) ont comparé les compétences linguistiques et interactionnelles d'enfants italiens (38 à 42 mois) qui fréquentaient une crèche depuis au moins deux ans et d'enfants qui n'en avaient jamais fréquenté. Ils ont été observés durant plusieurs semaines au cours de sessions de jeu libre durant leur première année d'école maternelle et évalués sur leur participation sociale et leur langage. Les enfants ayant fréquenté une crèche ont montré une plus grande orientation positive envers leurs pairs, s'engageant davantage dans des jeux de coopération et montrant une plus grande capacité à adresser une initiative linguistique envers leurs pairs que les enfants n'ayant jamais fréquenté de crèche. Ces derniers préféraient jouer seuls ou en parallèle et produisaient moins d'initiatives linguistiques. Aureli & Colecchia (1996) ont comparé 40 enfants italiens âgés de 38 à 42 mois dont la moitié était gardée à la maison et l'autre moitié en crèche. Les enfants fréquentant la crèche jouaient davantage à un niveau symbolique, avec de longues unités thématiques et davantage en interaction avec leurs pairs que les enfants ne fréquentant pas la crèche.

Kontos, Hsu & Dunn (1994) ont tenté d'examiner en quoi les différences entre les assistantes maternelles et les crèches se retrouvaient dans les différences de compétences cognitives et sociales des enfants. Des mesures comparables quant à la structure (formation du personnel), au

comportement du personnel (attitudes de maternage et relations avec l'enfant) et la qualité globale de 30 crèches et 30 assistantes maternelles pour 117 enfants âgés de 30 à 60 mois ont été obtenues. Quatre mesures des compétences cognitives et sociales des enfants ont aussi été utilisées: le développement intellectuel, le jeu cognitif complexe, le jeu social et la sociabilité. Davantage de programmes éducatifs structurés, de jeux cognitifs complexes et sociaux entre les enfants et une meilleure formation du personnel ont été trouvés dans les crèches, influençant positivement les compétences cognitives et sociales des enfants.

Warash & Markstrom-Adams (1995) ont comparé les compétences scolaires d'enfants ayant fréquenté une crèche, une école maternelle et n'ayant fréquenté ni l'une ni l'autre. Les résultats indiquent que les deux derniers groupes obtiennent des scores significativement plus élevés quant à l'estime de soi scolaire que le groupe de crèche. Les enfants d'école maternelle obtiennent aussi des scores plus élevés en mathématiques que les deux autres groupes, et les enfants ayant fréquenté l'école maternelle et une crèche ont significativement moins d'absences à l'école que le troisième groupe.

Fabes, Hanish & Martin (2003) se sont intéressés à une variable peu considérée, celle du genre des pairs dans les lieux de garde, et trouvent un modelage différent des activités pour les garçons et les filles jouant plutôt avec des pairs de même sexe : les garçons développent plutôt des jeux d'action en grand groupe et des relations hiérarchiques, alors que les filles développent la coopération et les interactions verbales et ont des hiérarchies de dominance plus fluides et moins stables. Les groupes de filles jouent plus souvent près d'un adulte, ce qui permet des interactions plus orientées et structurées par les adultes, y compris en ce qui concerne le respect des règles.

5.5. L'impact sur le développement émotionnel et affectif de l'enfant

Les effets d'un mode de garde non parental sur le développement émotionnel ont été souvent examinés (voir Lamb & Sternberg, 1990; Matlock & Green, 1990, pour une revue). Il apparaît là encore des résultats souvent contradictoires ; certaines recherches mettant en avant des effets positifs (meilleure adaptation à l'école, meilleure socialisation) ou négatifs (les enfants en crèche se montreraient plus agressifs et moins obéissants avec les adultes). Ce dernier point a été avancé par Belsky (1988) qui notait en outre des effets négatifs sur l'attachement de l'enfant à sa mère. A l'opposé, Andersson (1992) a mené une étude longitudinale en Suède où il a examiné l'influence des expériences en crèche sur le comportement socio-émotionnel, en suivant 128 enfants à partir de 1 an jusqu'à 8 ans (110 enfants) et 13 ans (100 enfants). Il apparaît que les enfants ayant fréquenté une crèche ou ayant été gardés par une assistante maternelle avant l'âge de 1 an réussissent généralement mieux à l'école à l'âge de 8 ans et 13 ans et reçoivent davantage d'évaluations positives de la part des enseignants sur plusieurs variables socio-émotionnelles. Hagekull & Bohlin (1995) ont suivi longitudinalement 52 enfants de l'âge de 6 semaines à 4 ans et leurs résultats indiquent un effet significatif de la qualité de la garde sur l'expression d'émotions positives. De même, il apparaît que la qualité des structures d'accueil est corrélée avec les expressions émotionnelles d'enfants de 3 à 5 ans (Hestenes, Kontos & Bryan, 1993) : plus le personnel montre d'engagement dans les relations avec les enfants, plus les effets sont positifs. De plus, il semble qu'une bonne qualité permette aux enfants de milieux défavorisés d'avoir des conduites d'extériorisation. Ces résultats sont confirmés par Peisner-Feinberg & Burchinal (1997).

Balleyguier, Meudec & Chasseigne (1991) ont étudié en France des enfants à deux âges : 6-8 mois et 18-20 mois. Les auteurs les comparent selon cinq modes d'accueil (crèche traditionnelle, crèche "petites familles", assistantes maternelles d'une crèche familiale, halte-garderie traditionnelle et halte-garderie parentale) pour 39 enfants de 6-8 mois et selon quatre modes d'accueil pour 41 enfants de 18-20 mois (crèche traditionnelle, crèche "petites familles", assistantes maternelles d'une crèche familiale et halte-garderie traditionnelle) dont 20 avaient déjà été observés à 6 mois. Lorsque la

relation à l'adulte est plus individualisée, les enfants ont des réactions plus vives et sont plus orientés vers les personnes ; au contraire, ils sont plus passifs et centrés sur leur corps quand le mode de garde est collectif, sans relation particulière avec un adulte. Toutefois, si la façon d'être gardé dans sa première enfance influe sur le développement socio-émotionnel, il semble qu'une fois les enfants scolarisés, l'influence du mode d'accueil antérieur s'évanouisse tandis que le facteur le plus important devient le niveau socio-économique des parents. D'après le réseau NICHD (2001) qui a suivi 1100 enfants de 0 à 7 ans aux USA, c'est surtout la durée de la garde non parentale qui a un effet sur le développement émotionnel et social, davantage que le type de garde non parentale et la qualité du mode d'accueil, les effets n'étant perceptibles que pendant les trois premières années.

Le lien entre la qualité de l'attachement à la mère et la garde non parentale a également été largement examiné. Selon Belsky (1988), le fait de donner précocement son enfant à garder dans une collectivité entraînerait un attachement insécurisé à la mère. Ce résultat a été invalidé, notamment par Boulanger-Balleyguier & Melhuish (1995), Doyle & Somers (1978), NICHD (1997), Portnoy & Simmons (1978). Selon Vaughn, Deane & Waters (1985) qui ont fait deux études, une garde non maternelle n'a pas d'effet sur l'attachement mère-enfant, mais un effet négatif peut émerger si l'enfant connaît ce mode de garde avant l'âge d'un an. Mais Belsky & Rovine (1990) et Burchinal, Bryant, Lee & Ramey (1992) ont montré qu'une garde non maternelle n'était pas associée à un attachement insécurisé plus grand à l'âge d'un an. De manière identique, Pierrehumbert, Bettschart, Frascarolo, Melhuish & Plancherel (1991) indiquent que les enfants ayant fréquenté un mode de garde collectif avant l'âge d'un an tendent à moins manifester des comportements secure, comparés aux enfants ayant un mode de garde individualisé (mère ou famille d'accueil). Toutefois, les auteurs soulignent qu'une variable importante doit être prise en compte : le nombre de ruptures subies par l'enfant (changement de famille d'accueil, de crèche, etc.) ; en effet, cet indice de rupture s'est trouvé corrélé plus fortement que le taux de garde avec certaines variables, notamment le quotient de développement. Dans des études ultérieures concernant des enfants examinés à 2 et 3 ans, Pierrehumbert & al. (2002) considèrent que les représentations des professionnels (mais également des mères) quant à leur idéal de la garde d'un enfant ont plus d'impact sur les comportements des enfants que les caractéristiques du mode d'accueil, mais que cet impact se situe surtout sur les problèmes comportementaux (davantage que sur l'attachement ou le quotient de développement). Les valeurs de proximité, disponibilité, chaleur de l'adulte ont des effets positifs, tandis que les dimensions de stimulation, fermeté, réussite, organisation ont des effets négatifs.

Lamb, Sternberg & Prodromidis (1992) ont examiné 897 enfants de 11 à 24 mois et ont montré que la sécurité de l'attachement dépendait du temps passé dans le lieu d'accueil (plus d'enfants secure en mode de garde maternelle exclusive, c'est-à-dire moins de 5 heures de garde non maternelle par semaine, qu'en mode de garde non maternelle régulière, à savoir plus de 5 heures par semaine), de l'âge de l'enfant et de l'âge d'entrée en mode de garde non parentale (les attachements insecure étaient plus fréquents parmi les enfants évalués à plus de 15 mois et parmi ceux qui sont entrés dans un mode de garde non maternel entre 7 et 12 mois). L'importance de l'âge d'entrée en crèche sur les conduites d'attachement à la mère a aussi été soulignée par Varin, Riva Crugnola, Molina & Ripamonti (1996) auprès d'enfants italiens. Les différences de résultats entre ces diverses recherches peuvent être expliquées par l'étude de Roggman, Langlois, Hubbs-Tait, Rieser-Danner (1994). Ces auteurs ont répliqué quatre études qui montraient qu'il existait un risque d'attachement insecure pour les enfants en garderie. Ils ont analysé les données en utilisant trois types de mesures de l'attachement (sécurisant, évitant et résistant), quatre répartitions par groupe selon le temps de garde complet ou partiel (0, 4-5, 20 et 37 heures et plus par semaine) et quatre techniques d'analyse des données. Les 105 sujets avaient environ 1 an. Contrairement aux recherches antérieures, aucun résultat n'était suffisamment robuste pour émerger de manière consistante, malgré une tendance pour un attachement plus négatif associé à un temps faible ou partiel de garde plutôt qu'à un temps complet. Les auteurs suggèrent que les mesures spécifiques, les définitions de temps partiel et temps

complet, et les techniques statistiques utilisées dans les études examinant la relation entre garderie et attachement sont à même d'affecter les résultats.

Le NICHD (1997, 2000, 2001) conclue que les variables relatives au mode de garde non parentale expliquent moins de variance quant au développement de l'enfant que les variables relatives à la famille, mais il faut noter que ce suivi longitudinal de 1100 enfants n'utilise pas d'outils d'évaluation des représentations des adultes. On ne peut pas exclure que l'ajout des aspects représentationnels aux caractéristiques observées puisse accroître les marges de variation.

5.7. La complexité des variables en jeu

L'effet des modes d'accueil sur le développement cognitif de l'enfant est modulé par de nombreuses variables telles que la qualité de la structure, le type de mode de garde, la durée de garde non parentale, la qualité des relations avec l'adulte, mais aussi les caractéristiques familiales puisque la garde non parentale peut avoir des effets bénéfiques dans les milieux défavorisés (Burchinal, Lee & Ramey, 1989; Florin et al., 1997; Roberts & al., 1997), ou des effets moins favorables comparée à une garde assurée par la mère et lorsque celle-ci est diplômée. On peut aussi souligner que la durée de fréquentation (en nombre de mois) d'un mode de garde non parentale favorise le développement social, l'affirmation de soi, les compétences cognitives et la réussite scolaire (Field, 1991; Andersson, 1989, 1992 ; Broberg, Wessels, Lamb & Hwang, 1997 ; Creps & Vernon-Feagan, 2000 ; Cornell & Prinz, 2002).

En revanche, une durée élevée de garde non parentale au cours de la semaine est négativement corrélée avec plusieurs aspects du développement de l'enfant, quelle que soit la qualité du mode d'accueil. Des effets négatifs de cette durée sont mis en évidence sur le développement cognitif et langagier d'enfants de milieux défavorisés à 24, 30 et 36 mois (Spieker & al., 2003). Il en est de même pour des gardes dont les horaires varient en fonction des horaires de travail décalés des parents, comme le montre une étude récente aux Pays-Bas (De Schipper & al., 2003).

Lorsque des effets négatifs sont observés pour certains enfants et pas d'autres dans un mode d'accueil, il apparaît que les enfants les plus touchés ont par ailleurs d'autres difficultés. Par exemple, ce sont surtout les enfants manifestant des émotions négatives et peu d'auto-contrôle qui sont sensibles à la qualité de l'attention et des stimulations du mode d'accueil (Dettling & al., 2000). Il semble également que le tempérament de l'enfant et la qualité du mode d'accueil jouent en interaction, les garçons étant plus sensibles au stress dans le lieu d'accueil, selon Crockenberg (2003). Plusieurs recherches soulignent combien les effets de la qualité du mode d'accueil se combinent différemment selon les caractéristiques individuelles d'ethnie, de genre (Burchinal & al., 2000 ; Tonyan & Howes, 2003) ou les caractéristiques familiales (Clarke-Stewart & Allhusen, 2003). Peisner-Feinberg & al. (2001) montrent, dans un suivi longitudinal dans quatre états des USA de 733 enfants jusqu'à 8 ans que des effets d'un accueil préscolaire de qualité sont perceptibles à long terme sur le développement cognitif et socio-émotionnel des enfants ainsi que sur leurs performances scolaires, surtout pour les enfants considérés comme socialement à risque du fait de leur ethnie ou du faible niveau d'éducation de leur mère. Johnson & al. (2003) plaident pour un modèle d'intégration des enfants de couleur aux USA dans les structures préscolaires.

D'autres auteurs s'interrogent sur le sens des relations établies entre des caractéristiques des modes d'accueil et certaines difficultés des enfants. Il en est ainsi de la relation entre long temps de garde préscolaire et problèmes comportementaux observés à 5 ans, selon Langlois & Liben (2003) : ne serait-ce pas parce que leurs enfants ont déjà des problèmes comportementaux que les parents les laisseraient longtemps en garde préscolaire ?

Enfin, plusieurs études récentes soulignent la complémentarité des contextes familiaux et des modes de garde (NICHD, 2001 ; Burchinal & Nelson, 2000 ; Anme & Segal, 2003 ; Clarke-Stewart & Allhusen, 2003), la nécessité d'équilibrer la garde à la maison et dans le lieu d'accueil (Ahnert & Lamb, 2003), et l'intérêt pour l'enfant des interactions parents-éducateurs dans le respect des différences (Baldwin, DaRose-Voceles & Swick, 2003).

Les études concernant les enfants ayant des besoins spéciaux liés à un handicap ou à des facteurs de risques biomédicaux sont rares. Citons celle de Booth & Kelly (2002) qui, en utilisant la procédure du NICHD, a observé 166 enfants à 12 et 30 mois souffrant d'un handicap (syndrome de Down et autres étiologies) ou ayant des facteurs de risques biomédicaux (faible poids de naissance, syndrome de détresse respiratoire sévère, signes neurologiques anormaux, prise de drogues par la mère, etc.). Les enfants en garde non parentale ne diffèrent pas, comparés à ceux qui sont gardés par leur mère, dans leur fonctionnement mental, moteur ou leur adaptation, ni dans leurs problèmes comportementaux ou la qualité de leur attachement à 30 mois.

6. EN GUISE DE CONCLUSION

Au terme de cette synthèse, il n'est guère possible d'affirmer de manière péremptoire qu'un mode d'accueil en tant que tel est bon ou mauvais pour les enfants, ce qui serait particulièrement simpliste eu égard à la diversité des facteurs en jeu. Les modes d'accueil sont divers et il existe une grande hétérogénéité entre des lieux relevant d'une même appellation.

La première question est celle de la définition de la qualité et des valeurs qu'on lui associe, l'appréciation d'un lieu d'accueil variant selon la définition de la qualité qu'on se donne. Dans les années 1980, on définissait la qualité a priori en considérant comme éléments de définition le niveau de formation du personnel, son expérience et sa rémunération, le ratio adultes-enfants, les activités proposées, etc. Les résultats des recherches utilisant de tels indicateurs se sont avérés contradictoires. De plus, il est difficile d'interpréter les résultats d'études conduites dans des pays dont les modes d'accueil et leurs caractéristiques diffèrent considérablement. Par exemple des variations de ratio adultes-enfants peuvent avoir des effets ou pas ; leur interprétation doit tenir compte des marges de variation considérées : de 3 à 7 ou de 12 à 25 ? Il en est de même de la formation du personnel : 120h ou pas, ou bien formation universitaire versus niveau secondaire ? Que compare-t-on exactement, d'une étude à l'autre ?

Un consensus se dégage toutefois dans la littérature, grâce à de nombreuses travaux dans différents pays, qui trouvent des liens significatifs entre certaines caractéristiques des lieux d'accueil et des indicateurs de différents aspects du développement de l'enfant. On arrive ainsi, a posteriori, pourrait-on dire, à considérer comme éléments de qualité nécessaires à un bon développement cognitif, social et affectif des enfants l'attention qui leur est portée, l'adéquation aux besoins individuels, la stabilité du personnel, variables qui ne sont pas complètement indépendantes de la formation ou de l'expérience des professionnels ou du ratio adultes-enfants, mais qui ne peuvent s'y réduire. Ce consensus rejoint, pour le moins, les conclusions des travaux traditionnels en psychologie du développement. A contrario, il semble que des relations de faible qualité aient une plus forte incidence sur le comportement des jeunes enfants (agressions et non-respect des règles) que sur les aspects de leur développement mentionnés ci-dessus. Lorsque des effets positifs de la garde parentale sont trouvés, ils demeurent sur plusieurs années.

Il apparaît aussi qu'un mode d'accueil de qualité peut avoir des effets différents selon les enfants et leurs caractéristiques individuelles (âge, sexe, tempérament, antécédents) et leurs familles (groupe social ou ethnique, niveau d'éducation de la mère). Il peut avoir également des effets différents selon l'usage qu'en font les familles : une durée élevée de garde non parentale au cours de la semaine est souvent associée à des effets négatifs pour l'enfant, son développement et son bien être. Est-il besoin de rappeler que la famille est le premier lieu de socialisation de l'enfant, premier dans tous les sens du terme, comme le soulignait Wallon ?

Il apparaît aussi que les enfants considérés « à risque », de par leurs caractéristiques familiales, leur tempérament, ou leur bilan biomédical, sont plus sensibles aux effets, positifs ou négatifs, des modes d'accueil, d'après plusieurs études américaines. Ceci conduit à plaider pour un développement des recherches sur cette question dans le contexte français, en utilisant une perspective différentielle.

Enfin, il serait souhaitable de ne pas considérer uniquement les indicateurs classiques du développement social, cognitif ou affectif des enfants, mais aussi leur bien-être dans leur vie quotidienne, comme quelques recherches anglo-saxonnes commencent à le faire. Il est certes difficile d'interviewer de très jeunes enfants sur le sujet ! Quelques tentatives existent, telle celle de Wiltz & Klein (2001), mais avec des enfants de 4 à 5 ans et demi, qui semblent avoir une vision plutôt positive

de leur lieu d'accueil (crèche ou école) et s'expriment plus sur ce qu'ils aiment que sur ce qu'ils n'aiment pas, que leur lieu d'accueil soit de qualité élevée ou faible ! Ce qu'ils détestent, c'est être interrompus dans leur activité favorite, le jeu, et la méchanceté des pairs et des adultes. Les dessins, les conversations entre enfants, des histoires en images peuvent être utilisées pour de telles recherches, parmi diverses techniques d'observation. La tâche est complexe et implique de considérer non seulement le lieu d'accueil de l'enfant, mais aussi son rythme de vie quotidienne et les modalités de passage de la famille à la garde non parentale au cours de la journée. Ces derniers éléments ne sont évidemment pas indépendants de la composition familiale des conditions de travail des (ou du) parent(s) et des prestations familiales dont ils disposent pour l'éducation de leurs jeunes enfants.

Au terme de ce travail, nous espérons avoir montré que la question de la garde des enfants de 2 ans ne saurait se réduire à celle de « l'école à 2 ans : oui ou non ? », et que la qualité de vie des jeunes enfants et leur bien être dans notre pays progresseraient si on s'inspirait davantage des résultats des recherches internationales dans le domaine, en tenant compte des interactions complexes entre les caractéristiques personnelles de l'enfant, les variables familiales et sociales et la qualité des modes d'accueil. De même les enfants ayant des besoins spécifiques devraient mieux être pris en compte dans les études souvent trop générales et peu différentielles.

REFERENCES

- Ahnert, L. & Lamb, M.E. (2003). Shared care : establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74, 4, 1044-1049.
- Andersson, B.E. (1989). Effects of public care: a longitudinal study. *Child Development*, 60, 857-866.
- Andersson, B.E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of 13-year-old Swedish school children. *Child Development*, 63 (1), 20-36.
- Anne, T. & Segal, U.A. (2003). Center-based evening child care : implications for young children's development. *Early Childhood Education Journal*, 30, 3, 137-143.
- Aureli, T. & Colecchia, N. (1996). Day care experience and free play behavior in preschool children. *Journal of applied developmental psychology*, 17, 1-17.
- Aureli, T., Procacci, M. A. (1992). Day-care experience and children's social development. *Early child development and care*, 83, 45-54.
- Balleyguier, G. (1981). Le caractère de l'enfant en fonction de son mode de garde pendant les premières années. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique.
- Balleyguier, G. (1996) Le développement émotionnel et social du jeune enfant. Une introduction. Paris, PUF.
- Balleyguier, G., Meudec, M. & Chasseigne, G. (1991). Modes de garde et tempérament chez le jeune enfant. *Enfance*, 1-2, 153-159.
- Baldwin, V.G., DaRos-Voseles, D.A. & Swick, K.J. (2003). Creating a caring community : the University of Arkansas Nursery School Experience. *Early Childhood Education Journal*, 30, 3, 157-162.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early-childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5 (3), 25-50.
- Baudonnière, P.M. (1990). Scolarisation en maternelle des enfants de deux ans : effets immédiats, à court et à moyen terme sur leur intégration, leur sociabilité et leur développement cognitif. Rapport pour le ministère de l'éducation nationale, DE3, Document ronéotypé.
- Belsky, J. & Rovine, M. (1990). Q-Sort security and first-year nonmaternal care. *New Directions for Child Development*, 49, 7-22.
- Belsky, J. (1988). The "effects" of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 235-257.
- Berrard, E., Paget, A., Tourneur, P. (1988). Guide de l'assistante maternelle. Paris, CNFPT.
- Biemiller, A., Avis, C. & Lindsay, A. (1979). Application of Watts's Human Interaction Scale to the study of competence-supporting aspects of day care environments. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 11 (4), 356-360.
- Booth, C.L. & Kelly, J.F. (2002). Child care effects on the development of toddlers with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 171-196.
- Boulanger-Balleyguier, G. & Melhuish, E.K. (1995). Le développement socio-émotionnel d'enfants âgés de 3-4 ans, selon leur mode de garde antérieur. *Bulletin de Psychologie*, 48 (421), 716-721.

- Boysson-Bardies, B. de (1996). Comment la parole vient aux enfants. Paris, Odile Jacob.
- Broberg, A.G., Hwang, C.P., Lamb, M.E. & Bookstein, F.L. (1990). Factors related to verbal abilities in Swedish preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 8 (4), 335-349.
- Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E. & Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33 (1), 62-69.
- Bruner, J.S. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir Faire savoir Dire. Textes traduits et présentés par M. Deleau, Paris, Presses Universitaires de France.
- Burchinal, M.R., Bryant, D.M., Lee, M.W. & Ramey, C.Y. (1992). Early day care, infant-mother attachment, and maternal responsiveness in the infant's first year. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (3), 383-396.
- Burchinal, M.R. & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burchinal, M.R., Howes, C. & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Burchinal, M.R., Lee, M.W. & Ramey, C.T. (1989). Type of day-care and preschool intellectual development in disadvantaged children. *Child Development*, 60 (1), 128-137.
- Burchinal, M.R. & Nelson, L. (2000). Family selection and child care experiences : implications for studies of child outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 3, 385-411.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins Jr, R., Zeisel, S.A., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, 2, 339-357.
- Caille, J.P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Education et formations*, n°60, 718.
- Caldwell, B.M. & Bradley, R.H. (1984). Home Observation for Measurement of the Environment. Little Rock, Arkansas.
- Campbell, F.A. & Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Chambaz, C. (2003). L'accueil des enfants au Royaume-Uni. Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité (DREES), Etudes et résultats, 234, 1-8
- Clarke-Stewart, K.A. (1984). Day care: a new context for research and development. In M. Perlmutter (ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, Volume 17, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 61-100.
- Clarke-Stewart, K.A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago study. In D.A. Phillips (ed.), *Quality in child care: what does research tell us ?*, (Research Monographs of the National Association for the Education of Young Children) Volume 1, Washington, DC, NAEYC, pp. 21-42.
- Clarke-Stewart, K.A. (1989) Infant day care. Maligned or malignant? *American psychologist*, 44, 2, 266-273.

- Clarke-Stewart, K.A. (1991a). Does day care affect development. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 9 (2-3), 67-78.
- Clarke-Stewart, K.A. (1991b). A home is not a school: the effects of child care on children's development. *Journal of Social Issues*, 47 (2), 105-123.
- Clarke-Stewart, K.A. & Allhusen, V.D. (20003). Nonparental caregiving. In M.H.Bornstein (ed), *Handbook of parenting*, vol.3 : Being and becoming a parent. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke-Stewart, K.A., Vandell, D.L., Burchinal, M., O'Brien, M. & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development ? *Early Childhood Quarterly*, 17, 52-86.
- Cohen, S. (1990). *Crèche et devenir scolaire*. Thèse, Paris VIII.
- Cohen, S. (1995). *De la crèche à l'école*. Collection Les repères pédagogiques, Editions Nathan, Paris.
- Collectif (1998). *Collectivités locales et accueil des jeunes enfants en Europe*. Paris, Centre international de l'enfance et de la famille.
- Commission Européenne (1995). *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union Européenne, un état de la question*. Etudes de la commission Européenne.
- Connell, C.M. & Prinz, R.J. (2002). The impact of chidcare and parent-child interactions on school readiness and social kills development for low-income african american children. *Journal of School Psychology*, 40, 2, 177-193.
- Cost, quality, and child outcome in child care centers (1995). University of Colorado at Denver, Economics Department.
- Creps, C.L. & Vernon-Feagans, L. (2000). Infant daycare and otitis media : multiple influence on children's later development. *Journal of Applied developmental Psychology*, 21, 4, 357-378.
- Corockenberg, S.C. (2003). Rescuing the baby from the bathwater : how gender and temperament (may) influence how child care affects child development. *Child Development*, 74, 4, 1034-1038.
- Davidson F. & Maguin P.(1986). *Les crèches, réalisation, fonctionnement, vie et santé de l'enfant*. Paris ESF.
- Decreux, C. (1998). Les interrelations entre politiques nationales et politiques locales en France. In Collectif, *Collectivités locales et accueil des jeunes enfants en Europe*. Paris, Centre international de l'enfance et de la famille.
- Delhaxhe, A. (1991). *L'école maternelle au pluriel: étude descriptive de la gestion du temps et de son influence sur les activités réalisées par les enfants*. Université de Liège, Belgique, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de G. De Landsheere.
- De Schipper, J.C., Tavecchio, L.W.C., Van Ijzendoorn, M.H. & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning : a survey and observational study. *Infant Behavior and development*, 26, 300-325.
- Dettling, A.C., Parker, S.W., Sebanc, A. & Gunnar, M.R. (2000). Quality of care and temperament determine changes in cortisol concentrations over the day for young children in childcare. *Psychoneuroendocrinology*, 25, 819-836.
- Dodge, D.T. (1995). The importance of curriculum in achieving quality child day care programs. *Child Welfare*, 74 (6), 1171-1188.
- Doherty ,G. (1991). *Quality matters in child care*. Ontario: Jesmond.

- Doyle, A.B. & Somers, K. (1978). The effects of group and family day care on infant attachment behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 10 (1), 38-45.
- Dragonas, T., Tsiantis, J. & Lambidi, A. (1995). Assessing quality day care : the Child Care Facility Schedule. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (3), 557-568.
- Dunn, L. (1993). Ratio and group size in day care programs. *Child and Youth Care Forum*, 22 (3), 193-226.
- Dunn, L., Beach, S.A. & Kontos, S. (1994). Quality of the literacy environment in day care and children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 9 (1), 24-34.
- Duru-Bellat, M., Mombrun, J. & Tatre, S. (1955) Les effets spécifiques des différents modes de garde et de la maternelle précoce chez les enfants de moins de 3 ans. Dijon, IREDU.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C. & Noppe, I. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 2, 319-336.
- Fabes, R.A., Hannixh, L.D. & Martin, C.L. (2003). Children at play : the role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*, 74, 4, 1039-1043.
- Field, T.M. (1991). Quality infant day-care and grade school behavior and performance. *Child Development*, 62 (4), 863-870.
- Florin, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, PUF.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, Ellipses.
- Florin, A. (1997) (sous la dir. de). *La scolarisation des enfants de deux ans. Rapport terminal à la Direction des écoles (Ministère de l'éducation nationale), Université de Nantes, Labécd*.
- Florin, A. (1999) (sous la dir. de). *Modes d'accueil et développement du jeune enfant. Rapport terminal à la CNAF. Université de Nantes, Labécd*.
- Florin, A. (2002). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris, Editions INRP.
- Gilles, C. (2003). L'accueil et l'éducation des jeunes enfants aux Etats-Unis. Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, (DEES), Etudes et résultats, 233, 1-8.
- Goelman, H. (1992). Day care in Canada. In M.E. Lamb, K.J. Sternberg, C.P. Hwang & A.G. Broberg (Eds.), *Child care in context: cross-cultural perspectives* (pp. 223-263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grubb, P.D. (1994). An evaluation of self-certified compliance with minimum standards in regulated family day care homes. *Child and Youth Care Forum*, 23 (2), 135-151.
- Hagekull, B. & Bohlin, G. (1995). Day are quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10 (4), 505-526.
- Harms, T. (1994). Humanizing infant environments for group care. *Children's environments*, 11 (2), 155-167.
- Harms, T. & Clifford, R.M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York : Teachers College Press.
- Harms, T. & Clifford, R.M. (1989). *Family Day Care Rating Scale*. New York : Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R.M. (1986). *Infant-Toddler Environment Rating Scale*. New York : Teachers College Press.

- Hartman, E. (1991). Effects of day care and maternal teaching on child educability. *Scandinavian Journal of Psychology*, 32, 325-335.
- Haskins, R. (1985) Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child development*, 56 , 689-703.
- Hausfather, A., Toharia, A., Laroche, C. & Engelsmann, F. (1997). Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38 (4), 441-448.
- Hegland, S.M. & Rix, M.K. (1990). Aggression and assertiveness in kindergarten children differing in day care experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (1), 105-116.
- Hestenes, L.L., Kontos, S. & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (3), 295-307.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds). *Handbook of attachment : theory, research and clinical implications*.(671-687). The Guilford Press, London.
- Howes, C., Phillips, D.A. & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63 (2), 449-460.
- Howes, C. & Rubenstein, J.L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care : age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly*, 14 (2), 140-151.
- Hwang, P., Broberg, A. & Lamb, M. (1990). Swedish childcare research. In E. Melhuish & P. Moss (Eds.), *Day care for young children : international perspectives ; Policy and research in five countries*. London : Routledge.
- Ispa, J.A. (2002). Russian child goals and values : from Perestroika to 2001. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 393-413.
- Jacobson, A.L & Owen S.S. (1987). Infant-caregiver interactions in day care. *Child Study Journal*, 17 (3), 197-209.
- Jarousse, J.P., Mingat, A. & Richard, M. (1992). La scolarisation à deux ans: effets pédagogiques et sociaux. *Education et Formation*, 31, 3-9.
- Jeantheau, J.P. & Murat, F. DPD D1 (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 ». Note d'information du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 98-40.
- Johnson, D.J., Jaeger, E., Randolph, S.M., Cauce, A.M., Ward, J. & NICHD (2003). Studying the effects of early child care experiences on the development of children of color in the United States : toward a more inclusive research agenda. *Child Development*, 74, 5, 1227-1244.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1983). Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC), American Guidance Service. Adaptation française : Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant (1993). Paris, Editions du C.P.A.
- Khoms, A. (1997). Batterie d'évaluation des compétences scolaires en cycle 2 (ECS2). Paris, Editions du C.P.A.
- Kontos, S., Hsu, H.C. & Dunn, L. (1994). Children's cognitive and social competence in child care centers and family day-care homes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15 (3), 387-411.

- Kontos, S.J. (1991). Child-care quality, family background, and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 6 (2), 249-262.
- Kontos, S.J. (1994). The ecology of family day care. *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (1), 87-110.
- Lamb, M.E. (1992). Les effets de la garde non parentale : que savons-nous au juste? *Apprentissage et Socialisation*, 15 (3), 195-207.
- Lamb, M.E. (1996). Effects of nonparental child care on child development : an update. *Canadian Journal of Psychiatry*, 41 (6), 330-342.
- Lamb, M.E., Hwang, C.P., Bookstein, F.L., Broberg, A.G., Hult, G. & Frodi, M. (1988). Determinants of social competence in Swedish preschoolers. *Developmental Psychology*, 24 (1), 58-70.
- Lamb, M.E., Hwang, C.P., Broberg, A.G. & Bookstein, F.L. (1988). The effects of out-of-home care on the development of social competence in Sweden: a longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 379-402.
- Lamb, M.E., Sternberg, K.J., Hwang, C.P. & Broberg A.G. (1992). *Child care in context: cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M.E., Sternberg, K.J. & Prodromidis, M. (1992). Nonmaternal care and the security attachment : a reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*, 15 (1), 71-83.
- Langlois, J.H. & Liben, L.S. (2003). Child care research : an editorial perspective. *Child Development*, 74, 4, 969-975.
- Lazar, I. & Darlington, R.B. (1982). Lasting effects of early education: a report from the Consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (2-3, Serial N°. 195).
- Lecuyer, R., Pecheux, M.G., Srieri A. (1994). *Le développement cognitif du nourrisson*. Paris, Nathan Université.
- Lera, M.J. (1996). Education under five in Spain: a study of preschool classes in Seville. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 2, 169-176.
- Love, J.M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van Ijzendoorn, M.H., Ross, C., Ungerer, J.A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E.E., Paulsell, D. & Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters : how conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 4, 1021-1033.
- Macé, S. Florin, A. (2003). Amitié et attachement à la crèche et à l'école maternelle. *Actes du Colloque international « Constructivisme et éducation », Service de la recherche en éducation, Genève.*
- Martinaud, K. & Florin, A. (2002). Comportements à l'entrée à l'école maternelle d'enfants venant de différents modes d'accueil. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31, 1, 143-164.
- Matlock, J.R. & Green, V.P. (1990). The effects of day care on the social and emotional development of infants, toddlers and preschoolers. *Early Child Development and Care*, 64, 55-59.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D. & Grajek, S. (1985). Day care as intervention: comparisons of varying quality programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 247-260.

- Melhuish, E.C., Howes, C. & Hamilton C.E. (1994). An observational measure of interactions in child care. School of Education, University of Wales, Cardiff, UK.
- Melhuish, E.C., Lloyd, E., Martin, S. & Mooney, A. (1990). Type of child care at 18 months: II. Relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (6), 861-870.
- Melhuish, E.C., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E. (1990). Type of child care at 18 months: I. Differences in interactional experience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (6), 849-8600.
- Melhuish, E.C. & Moss, P. (1992). Day care in the United Kingdom in historical perspectives. In M.E. Lamb, K.J. Sternberg, C.P. Hwang & A.G. Broberg (Eds.), *Child care in context: cross-cultural perspectives* (pp. 157-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Melhuish, E.C., Moss, P., Martin, S., Hennessy, E. & Mooney, A. (1992). Une recherche sur l'accueil non parental à Londres. In B. Pierrehumbert, *L'accueil du jeune enfant : politiques et recherches dans les différents pays*. Paris, Editions Sociales Françaises, 202-214.
- Ministère de l'Education Nationale (1986). *L'école maternelle, son rôle, ses missions*. Paris, CNDP, Le Livre de Poche.
- Ministère de l'Education Nationale (1989). Loi d'orientation sur l'Education n°89-486 du 10.07.1989. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, du 31.08.1989.
- Ministère de l'Education Nationale (1990). Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. Décret n° 90-788 du 06.09.1990. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, du 06.09.1990.
- Ministère de l'Education Nationale (1991). *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Direction de l'évaluation et de la prospective
- Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle. Les nouveaux programmes*. Paris, CNDP et XO Editions.
- Ministère de l'Education Nationale (2003). *Pour une scolarisation réussie des tout-petits. Document d'accompagnement des programmes*. Direction de l'enseignement scolaire.
- Ministère de la Solidarité entre les générations (1995). *Confier ou accueillir un enfant, guide pratique à l'usage des parents et des assistantes maternelles*.
- Moisan, C. & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris, MENRT, Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale.
- Montagner, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Paris.
- Montanaro G. (1998). Placer l'enfant au coeur de la politique de la petite enfance. In: J. Clerget, H. Dutertre Le Poncin, C. Fleury, A. Konicheckis, H. Montagner & G. Montanaro, *L'accueil des tout-petits*. Ramonville Saint-Agne, Editions Erès.
- Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Moss, P. (1990). *Child care in the european communities, 1985-1990*. Bruxelles, Commission européenne.
- Moss, P. (1992). Les perspectives européennes en matière de politique d'accueil de la petite enfance. In B. Pierrehumbert, *L'accueil du jeune enfant: politiques et recherches dans les différents pays*. Paris: Editions sociales de France.

- Mueller, C.W. & Orimoto, L. (1995). Factors related to the recruitment, training and retention of family child care providers. *Child Welfare*, 74 (6), 1205-1221.
- Muller, J.L. (1986). Caractéristiques individuelles, pratiques éducatives familiales et performances scolaire au cours préparatoire. Thèse pour le doctorat de psychologie. Université de Nancy 2.
- Munton, A.G., Mooney, A. & Rowland, L. (1995). Helping providers to improve quality of day-care provisions : theories of education learning. *Early Child Development and Care*, 118, 15-25.
- NICHD Early child Care Research Network (1994). Child care and child development. The NICHD Study of Early Care. In S.L.Friedman & H.C. Haywood (eds). *Developmental follow-up : concepts, domains and methods*. New York : Academic Press, pp. 377-396.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security : results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68 (5), 860-879.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71,4, 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Nonmaternal care and family factors in early development : an overview of the NICHD study of early child care. *Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months : the NICHD study of early child care. *Child Development*, 72,5, 1478-1500.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure -> process -> outcome : direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13-3, 199-206.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten ? *Child Development*, 74, 4, 976-1005.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Social functioning in first grade : associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74, 6, 1639-1662.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2 ? *Developmental Psychology*, 39-3, 451-469.
- Norvez, A. (1990). De la naissance à l'école: santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. Travaux et documents. Cahier n° 126, PUF, INED.
- OCDE (1996). Apprendre à tout âge: Réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996. Paris : Author
- OCDE (2001). Petite enfance, grands défis : Education et structures d'accueil. Paris : Author.
- Palacios, J., Lera, M.J. & Moreno, M.C. (1994). Evaluacion de los contextos familiares y extrafamiliares en los anos preescolares : escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- Palmérus, K. & Hagglund, S. (1991). The impact of children/caregiver ratio on activities and social interaction in six day care center groups. *Early Child Development and Care*, 67, 29-38.
- Palmérus, K. (1991). The impact of ratio of children/caregiver on social interaction and activity pattern in a day care center. *Early Child Development and Care*, 71, 97-103.
- Palmérus, K. (1995). Child/caregiver ratios in day care center groups: impact on verbal interactions. *Early Child Development and Care*, 118, 45-57.

- Peisner-Feinberg, E.S. & Burchinal, M.R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development : the cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 5, 1534-1553.
- Petitclerc, L., Saucier, J. F. (1985) Adaptation aux pairs à la garderie, in R. E Tremblay, M. A. Provost, F. F. Strayer (Eds). *Ethologie et développement de l'enfant*. Paris, Stock-Laurence Pernoud.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centres' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education*. 10, 2 137-148.
- Petrogiannis, K. & Melhuish, E.C. (1996). Aspects of quality in Greek day care centers. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 2, 177-192.
- Phillips, D.A., Howes, C. & Whitebook, M. (1992). The social policy context of child care : effects on quality. *American Journal of Community Psychology*, 20 (1), 25-51.
- Phillips, D.A., Voran, M., Kisker, E., Howes, C. & Whitebook M. (1994). Child care for children in poverty: opportunity or inequity ? *Child Development*, 65, 472-492.
- Phillipsen, L.C., Burchinal, M.R., Howes, C. & Cryer, D. The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'accueil du jeune enfant: politiques et recherches dans les différents pays*. Paris: Editions sociales de France.
- Pierrehumbert, B., Bettschart, W., Frascarolo, F., Melhuish, C.E. & Plancherel, B. (1991). A longitudinal study of infant's socio-emotional development and the implications of extra-parental care. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 9 (2-3), 91-103.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R. & Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years : a comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 5, 385-396.
- Portnoy, F.C. & Simmons, C.H. (1978). Day care and attachment. *Child Development*, 49 (1), 239-242.
- Pouthas, V., Jouen, F. (1993). *Les comportements du bébé: expression de son savoir?* Bruxelles, Mardaga.
- Ramey, C.T. (1992). High-risk children and IQ: altering intergenerational patterns. *Intelligence*, 16, 239-256.
- Ramstein, T. & Pierrehumbert, B. (1996). Les techniques d'évaluation de la qualité des lieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire. In S. Rayna, F. Larvers & M. Deleau. *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques*. Collection Les repères pédagogiques, Editions Nathan, Paris
- Rao, N., Koong, M., Kwong, M. & Wong, M. (2003). Predictors of preschool process quality in a Chinese context. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 331-350.
- Rayna, S., Larvers, F. & Deleau, M. (1996). *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques*. Nathan, Collection Les repères pédagogiques, Paris (ouvrage issu du Cinquième Congrès Européen sur la Qualité de l'Education des Jeunes Enfants, Paris, La Sorbonne, 7, 8, 9 septembre 1995).

- Rhodes, S. & Hennessy, E. (2001). The effects of specialized training on caregivers and children in early-years settings : an evaluation of the foundation course in playgroup practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 559-576.
- Ritchie, S. & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Applied developmental Psychology*, 24, 497-516.
- Roberts, J.E., Rabinowitch, S., Bryant, D.M., Burchinal, M.R., Koch, M.A; & Ramey, C.T. (1989). Language skills of children with different preschool experiences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 773-786.
- Roggman, L.A., Langlois, J.H., Hubbs-Tait, L. & Rieser-Danner, L.A. (1994). Infant day-care, attachment, and the "file drawer problem". *Child Development*, 65 (5), 1429-1443.
- Rowland, L., Munton, A.G. & Mooney, A. (1996). Can quality of family day care provision in England be assessed accurately using the Family Day Care Rating Scale? A report on reliability. *Educational Psychology*, 16 (3), 329-334.
- Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (2), 131-151.
- Schliecker, E., White, D.R. & Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23 (1), 12-24.
- Smith, A.B., Inder, P.M. & Ratcliff, B. (1993). Relationships between early childhood center experience and social behaviour at school. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28, 13-28.
- Spiecker, S.J., Nelson, D.C., Petras, A., Jolley, S.N. & Barnard, K.E. (2003). Joint influence of child care and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers. *Infant Behavior and Development*, 26, 326-344.
- Statham, J. & Brophy, J. (1992). Using the "Early Childhood Environment Rating Scale" in playgroups. *Educational Research*, 34 (2), 141-148.
- Sundell, K. (2000). Examining swedish profit and nonprofit child care : the relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care classes, teaching and children's social and cognitive achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15-1, 91-114.
- Thornburg, K.R., Pearl, P., Crompton, D. & Ispa, J.M. (1990). Development of children kindergarten based on child care arrangements. *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (1), 27-42.
- Thyssen, S. (1995). Care for children in day care centers. *Child and Youth Care Forum*, 24 (2), 91-106.
- Tietze, W., Bairrão, J., Barreiros Leal, T. & Rossbach, H.-S. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: a cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (2), 283-298.
- Tonyan, H.A. & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities : associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18-1, 121-142.
- Tsiantis, J., Caldwell, B., Fragonas, T., Jedge, R.O., Lambidi, A., Banaag, C. & Orley, J. (1991). Development of a WHO child care facility schedule (CCFS) : a pilot collaborative study. *Bulletin of the World Health Organization*, 69, 51-57.
- Van-Crombrugge, H. & Vandemeulebroecke, L. (1991). Family and center day care under three : the child's experience. *Community Alternatives International Journal of Family Care*, 3 (2), 35-58.

- Vandell, D.L. & Corasaniti, M.A. (1990). Variations in early child care: do they predict subsequent social, emotional and cognitive differences ? *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (4), 555-752.
- Vaniscotte, F. (1989). 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation. Paris, Hatier.
- Varin, D., Riva Crugnola, C., Molina, P. & Ripamonti, C. (1996). Sensitive periods in the development of attachment and the age on entry into day care. *European journal of Psychology of Education*, 11 (2), 215-229.
- Vaughn, B.E., Deane, K.E. & Waters, E. (1985). The impact of out-of-home care on child-mother attachment quality : another look at some enduring questions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), 110-135.
- Wadsworth, M.E.J. (1986). Effects of parenting style and preschool experience on children's verbal attainment: results of a British longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 237-248.
- Wallon, H. (1934). Les origines du caractère. Paris, Alcan.
- Warash, B.G. & Markstrom-Adams, C. (1995). Preschool experiences of advantaged children. *Psychological Reports*, 77 (1), 89-90.
- Wiltz, N.W. & Klein, E.L. (2001). « What do you do in child care ? » Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood research Quarterly*, 16, 209-236.
- Zazzo, B. (1978). Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris, Presses Universitaires de France.
- Zazzo, B. (1984). L'école maternelle à deux ans : oui ou non ? Paris, Stock/Laurence Pernoud.

