

# Effets de la fréquentation d'un service de garde éducatif sur le développement langagier des enfants négligés : état des connaissances

Catherine Julien, Université Laval, Québec, Canada

*Résumé: La négligence est la forme de maltraitance la plus répandue au Canada. Le développement des enfants confrontés à ces conditions adverses est largement compromis, particulièrement le langage. Or, il est reconnu que les services de garde éducatifs (SGÉ) exercent un rôle protecteur sur le développement langagier (DL) des enfants hautement vulnérables. Quelques chercheurs ont étudié le rôle de l'expérience en SGÉ sur le DL d'enfants négligés selon trois composantes (type, quantité, qualité). Cet article présente un état des connaissances à ce sujet. Les types de SGÉ accrédité et structuré et le niveau de qualité élevé sont associés à des retombées positives sur le DL des enfants négligés. Cependant, les connaissances disponibles offrent un portrait fragmentaire du rôle de l'expérience en SGÉ sur le DL de ces enfants. Il est impératif d'approfondir notre compréhension à ce sujet afin de soutenir le DL des enfants parmi les plus démunis de notre société.*

*Abstract: Neglect is the most common type of maltreatment across Canada. The development of children exposed to these adverse life conditions is compromised, particularly language. It is acknowledged that early childhood education (ECE) is associated with better language outcomes, especially for highly vulnerable children including neglected children. Some researchers have studied the associations between ECE and language development of neglected children. This review highlights these associations for different components of ECE experience (type, quantity, quality). Accredited and structured ECE and high quality ECE are positively associated with language development of neglected children. However, actual knowledge does not cover all components of ECE experience. Therefore, this review accentuates the importance to deepen our comprehension of the role of ECE on language development of neglected children.*

*Mots clés: Développement langagier; Langage, Petite enfance; Négligence; Services de garde éducatifs.  
Keywords: Language development, Language, Early childhood, Neglect, Early childhood education*

## Introduction

La négligence parentale, définie comme une réponse inadéquate du parent aux besoins fondamentaux de l'enfant sur les plans physique, éducatif et de la santé (Loi sur la protection de la jeunesse, 2015), est la forme de maltraitance la plus répandue chez les enfants de 5 ans et moins au Québec et au Canada (Association des Centres jeunesse du Québec [ACJQ], 2015; Blumenthal, 2015). Le développement des enfants confrontés à ces nombreuses conditions adverses est largement compromis, particulièrement la sphère langagière (Sylvestre, Bussières & Bouchard, 2015; Sylvestre & Mérette, 2010). Or, les habiletés langagières sont centrales dans la préparation à l'école, elle-même associée à la réussite éducative (Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008).

Les socio-interactionnistes soutiennent que l'enfant développe son langage en fonction de ses interactions avec les personnes significatives de son entourage (Vygotsky, 1934/1986). C'est en étant exposé à ces modèles langagiers qu'il développe son vocabulaire, apprend à former des énoncés complets et ajuste sa communication au contexte (Goodman, Dale & Li, 2008; Hart & Risley, 1995). Les parents sont des interlocuteurs privilégiés pour soutenir le développement langagier (DL) de leur jeune enfant. Or, les parents négligents fournissent peu d'opportunités d'apprentissage positives et offrent une stimulation langagière moins ajustée aux besoins développementaux de leurs enfants (Eigsti & Cicchetti, 2004), ce qui est susceptible de compromettre le DL.

Il serait raisonnable de croire que ces lacunes peuvent être compensées par l'expérience en services de garde éducatifs (SGÉ), puisque ces milieux offrent aux enfants des expériences d'apprentissage et des interactions positives dans un environnement sécurisant (Weiland, Ulvestad, Sachs & Yoshikawa, 2013).

Des chercheurs se sont effectivement questionnés sur le rôle qu'exercent les SGÉ sur le DL d'enfants négligés (Dinehart, Katz, Manfra & Ullery, 2013; Dinehart, Manfra, Katz & Hartman, 2012; Ellenbogen, Klein & Wekerle, 2014; Kovan, Mishra, Susman-Stillman, Piescher & LaLiberte, 2014; Merritt & Klein, 2015). Les faits saillants tirés de ces études sont présentés dans cet article. Les écrits à ce sujet étant très limités, il apparaît pertinent d'inclure ceux concernant les enfants issus de milieux défavorisés (EIMD) sur le plan socioéconomique pour compléter notre compréhension du phénomène.

Il importe de préciser qu'il n'y a pas de relation causale entre la défavorisation et la négligence. Toutefois, les familles défavorisées partagent certaines caractéristiques avec les familles négligentes, comme la monoparentalité, le faible statut socioéconomique et le faible niveau de scolarité des parents (Brousseau, Beaudry, Simard & Charbonneau, 2009). Il est donc possible que les effets observés chez les EIMD soient transposables chez les enfants négligés.

D'ailleurs, des chercheurs québécois ont récemment démontré que les EIMD qui ont fréquenté un SGÉ sont moins susceptibles d'être vulnérables dans au moins une sphère de leur développement, dont le langage, comparativement aux EIMD n'ayant jamais fréquenté de SGÉ (Laurin, Guay, Bigras & Fournier, 2015). Cependant, le fait de fréquenter un SGÉ ne suffit pas à expliquer le niveau de DL d'un enfant. Des chercheurs du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2006) ont identifié trois composantes devant être considérées dans l'étude de ces relations : (1) le type de SGÉ, (2) la quantité d'expérience en SGÉ et (3) la qualité du SGÉ. Les connaissances sur le rôle de l'expérience en SGÉ sur le DL sont présentées par composante, d'abord pour les enfants négligés puis les EIMD.

Afin de soutenir l'égalité des chances en regard de la préparation à l'école des jeunes enfants (Conseil de la famille et de l'enfance, 2007), il est impératif de se questionner sur le rôle de l'expérience en SGÉ sur le DL des enfants parmi les plus démunis de notre société. Mieux connaître ces relations s'avère précieux, non seulement sur le plan scientifique, mais aussi pour orienter les meilleurs services à offrir en vue de favoriser leur préparation scolaire et leur réussite éducative.

## Objectifs

Cette recension a pour objectif général de faire un état des connaissances du rôle de l'expérience en SGÉ sur le DL d'enfants négligés et d'EIMD. Deux objectifs spécifiques sont poursuivis : (1) décrire les effets des SGÉ sur le DL d'enfants négligés et d'EIMD, et (2) identifier les composantes de l'expérience en SGÉ qui produisent des effets positifs sur le DL de ces enfants. Deux recherches documentaires ont été menées.

## Méthode

Pour la recherche portant sur les enfants négligés, les bases de données CINAHL et PsycINFO ont été consultées. Les critères d'inclusion suivants ont été appliqués : (1) avoir été publié dans un journal avec comité de pairs; (2) avoir été publié entre janvier 2000 et avril 2015; (3) inclure des enfants âgés de 5 ans et moins; (4) inclure un échantillon d'enfants négligés; (5) inclure au moins une mesure spécifique du langage ou avoir produit une recension des écrits ou une méta-analyse. Les articles étaient exclus si les enfants avaient une condition biologique associée à un retard ou à un trouble de langage (p. ex. trisomie). Les mots clés suivants ont été utilisés : (« early child education » OU « early child care » OU « child care » OU « day care center attendance ») ET (« neglect » OU « maltreatment »). Les références bibliographiques ont été consultées pour compléter la recension. Cette recherche a permis d'identifier cinq articles.

Les EIMD âgés entre 0 et 5 ans ont été inclus dans la seconde recherche documentaire pour les raisons mentionnées précédemment. Les mêmes critères d'inclusion ont été appliqués, à l'exception du quatrième (échantillon d'enfants négligés). Les mots clés suivants ont été utilisés dans les bases de données mentionnées précédemment : (« early child education » OU « early child care » OU « child care » OU « day care center attendance ») ET (« low-income » OU « low SES »). Dix-neuf études ont été ajoutées à la recension, pour un total de 24 articles (voir le tableau 1).

## Résultats

Les résultats sont présentés par composante de l'expérience en SGÉ dans l'ordre suivant : type, quantité et qualité. La présentation suit une logique inductive; d'abord de façon spécifique pour les enfants négligés, puis plus globale pour les EIMD.

### *Type de SGÉ et DL*

Au Québec, le type plus structuré correspond aux SGÉ en installation, en milieu familial et aux garderies privées (Bigras, Pomerleau, Malcuit & Blanchard, 2008). Ces milieux organisent la routine des enfants autour d'activités structurées et ont un horaire de fréquentation stable (Bigras *et al.*, 2008). Dans les milieux moins structurés, qui correspondent aux haltes-garderies et la garde par une gardienne ou un

proche, il n'y a souvent pas de structure particulière et la fréquentation peut être moins régulière (Bigras *et al.*, 2008). De façon plus précise, les Centres de la petite enfance (CPE), lesquels sont fréquentés par plus du tiers des enfants québécois âgés de 5 ans et moins (Gouvernement du Québec, 2015), sont reconnus comme étant de qualité supérieure par rapport aux autres SGÉ structurés régis par le gouvernement (Gingras, Lavoie & Audet, 2015).

Des chercheurs ont rapporté que les enfants négligés qui fréquentaient un SGÉ accrédité avaient un vocabulaire réceptif et expressif supérieur à leurs pairs qui fréquentaient un SGÉ non accrédité (Dinehart *et al.*, 2012). Les auteurs mentionnent que l'accréditation est une approximation valide de la qualité des SGÉ américains, car ces SGÉ s'engagent à promouvoir la qualité du programme éducatif et des interactions, à respecter un ratio éducatrice par enfants et à soutenir la formation continue du personnel (Dinehart *et al.*, 2012). Ce type de SGÉ s'apparenterait au type plus structuré. D'autres chercheurs ont observé que les enfants négligés qui avaient intégré un SGÉ structuré (âge moyen = 17 mois) performaient mieux à une mesure d'expression et de compréhension orale 18 mois après leur entrée que leurs pairs n'ayant pas intégré de SGÉ (Merritt & Klein, 2015). Les enfants négligés en SGÉ structuré performaient également mieux que leurs pairs en SGÉ structuré pris en charge pour un autre motif que la négligence (Merritt & Klein, 2015). Ce sont donc précisément les enfants négligés qui bénéficient des SGÉ sur le plan langagier. Ces résultats s'expliquent par le fait que ces enfants ont le plus à gagner de l'expérience en SGÉ, puisqu'ils présentent une forte prévalence de retards langagiers (Sylvestre & Mérette, 2010).

Loeb, Fuller, Kagan & Carrol (2004) ont observé que les EIMD âgés entre 2,5 et 4 ans qui fréquentaient un SGÉ structuré s'amélioraient davantage à une mesure globale du langage et du niveau de préparation scolaire que leurs pairs gardés par un proche. D'autres chercheurs ont observé une relation similaire (Geoffroy *et al.*, 2010) auprès d'enfants âgés de 5 ans dont la mère avait un niveau de scolarité faible ( $\leq$  diplôme d'études secondaires). Ceux qui étaient en milieu structuré avaient un meilleur vocabulaire réceptif et de meilleures habiletés de lecture en comparaison à ceux ayant fréquenté un milieu non structuré (Geoffroy *et al.*, 2010). Malgré le constat des effets bénéfiques du type structuré sur le DL des EIMD, ces derniers ont plus tendance à fréquenter des milieux non structurés, en comparaison à leurs pairs mieux nantis qui fréquentent davantage des milieux structurés (Guay & Laurin, 2014; NICHD, 2006).

### ***Quantité d'expérience en SGÉ et DL***

Aucune étude n'a permis d'étudier les effets de la quantité d'expérience en SGÉ sur le DL d'enfants négligés. Dans un contexte de défavorisation, les auteurs reconnaissent qu'une fréquentation à temps complet (>30 heures par semaine), en comparaison à une fréquentation à temps partiel (<30 heures par semaine), est favorable entre 8 et 30 mois pour le vocabulaire réceptif (Blain-Brière, Bouchard, Eryasa & Boucher, 2012; Geoffroy *et al.*, 2007) et expressif (Blain-Brière *et al.*, 2012; Bouchard, Trudeau, Bigras & Sutton, 2008), les habiletés de lecture (Loeb, Bridges, Bassok, Fuller & Rumberger, 2007) et les habiletés verbales à 5 ans (Hahn *et al.*, 2014). Les auteurs observent aussi qu'une entrée précoce en SGÉ (<1 an) est favorable pour le développement du vocabulaire réceptif d'enfants âgés de 5 ans et moins issus de milieux défavorisés (Belsky *et al.*, 2007; Blain-Brière *et al.*, 2012; Geoffroy *et al.*, 2007).

### ***Qualité du SGÉ et DL***

De façon générale, il semble que la qualité soit la composante la plus influente de l'expérience en SGÉ sur le DL (Laurin *et al.*, 2015; NICHD, 2006). Le concept de qualité est généralement défini en deux grandes catégories de variables: la qualité structurelle et la qualité des processus (Dowsett, Huston, Imes & Gennetian, 2008). La qualité structurelle réfère aux variables règlementées, comme le ratio éducatrice par enfants, la taille des groupes, la formation initiale et continue du personnel éducateur et leurs années d'expérience. Ces variables sont reconnues comme des facteurs soutenant la qualité de l'expérience vécue par l'enfant et sa famille dans le SGÉ (Bigras *et al.*, 2010). La qualité des processus renvoie plutôt à l'expérience quotidienne en SGÉ, incluant la diversité des pratiques du personnel éducateur, comme leurs actions éducatives posées auprès des enfants et leurs parents. Parmi ces pratiques, la qualité des interactions est la plus déterminante pour le développement des enfants (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Sabol, Soliday Hong, Pianta & Burchinal, 2013).

D'ailleurs, des chercheurs ont démontré que le niveau de qualité des interactions, mesuré par le Classroom Assessment Scoring System Pre-K (CLASS Pre-K) (Pianta *et al.*, 2008), constituait le meilleur prédicteur des apprentissages en maternelle (Sabol *et al.*, 2013), du DL et de la préparation scolaire à 4 ans

(Mashburn *et al.*, 2008). C'est principalement le fait que l'éducatrice interagisse de façon sensible et ajustée aux besoins développementaux de l'enfant qui favorise son développement et sa réussite éducative ultérieure (Mashburn *et al.*, 2008). Le CLASS Pre-K évalue spécifiquement la qualité des interactions dans le groupe sur une échelle de 1 à 7, 7 étant le niveau de qualité le plus élevé.

D'autres outils évaluent la qualité des SGÉ : (1) Le Early Childhood Environment Rating Scale Revised (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998) évalue différents éléments de la qualité structurelle et des processus des SGÉ ayant un programme éducatif (p. ex. environnement physique et matériel, routine de soins personnels, interactions, etc.). (2) Le Family Day Care Rating Scale (FDCRS) (Harms, Clifford, & Cryer, 1989) est une version similaire à l'ECERS-R qui s'applique aux milieux familiaux (p. ex. environnement physique et matériel, soutien au raisonnement et au langage, etc.). (3) Le Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE) (NICHD, 1996) peut être utilisé dans tous les types de SGÉ. Cet outil évalue la qualité des processus en mesurant la fréquence et la qualité des comportements de l'adulte envers l'enfant (p. ex. attention et sensibilité, activités faisant la promotion du développement cognitif et social, etc.). (4) Le Quality Rating and Improvement System (QRIS) est une initiative mise en place par le gouvernement américain dont l'objectif est de favoriser l'augmentation ou le maintien de la qualité dans les SGÉ (Mitchell, 2009). Le score, sur une échelle de 1 à 4, où 4 étant le plus élevé, est établi à partir des notes obtenues à une mesure du respect d'éléments administratifs et à une mesure d'évaluation de la qualité (p. ex. ECERS-R, CLASS Pre-K).

La qualité des interactions avec l'éducatrice serait déterminante pour compenser les effets de la négligence (Dinehart *et al.*, 2013). Dans l'étude de Kovan *et al.* (2014), le vocabulaire réceptif d'enfants négligés s'améliorait significativement entre l'âge de 4 et 5 ans lorsqu'ils fréquentaient un SGÉ de qualité élevée (3 ou 4 au QRIS). Cependant, leur niveau de vocabulaire était inférieur à celui de leurs pairs non négligés à l'âge de 4 et de 5 ans (Kovan *et al.*, 2014). Donc, malgré une amélioration significative du vocabulaire réceptif, l'expérience dans un SGÉ de qualité élevée n'était pas suffisante pour que les enfants négligés rattrapent le niveau de leurs pairs non négligés. Cela s'explique notamment par la forte prévalence de retards langagiers chez les enfants négligés (Sylvestre & Mérette, 2010). Un soutien supplémentaire serait alors nécessaire pour soutenir leur DL (Kovan *et al.*, 2014).

Des effets positifs de la qualité du SGÉ sur le DL ont aussi été observés par Dearing, McCartney et Taylor (2009). Dans leur étude, plus la qualité des SGÉ fréquentés par des enfants âgés de 6 à 54 mois était élevée, telle que mesurée par l'ORCE (NICHD, 1996), moins l'association entre la réussite scolaire et le statut socioéconomique était importante. La qualité du SGÉ agissait donc à titre de facteur de protection sur la réussite scolaire, puisqu'elle atténuait les retombées négatives d'un facteur de risque (Sameroff & Feise, 2000), soit le faible statut socioéconomique. De façon similaire, des chercheurs ont observé que plus la qualité des SGÉ fréquentés par des EIMD augmentait, telle que mesurée par l'ECERS-R, meilleures étaient leurs habiletés langagières expressives et réceptives entre l'âge de 12 et 36 mois (Burchinal *et al.*, 2000).

Différents chercheurs ont observé une relation positive (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Logan, Piasta, Justice, Schatschneider & Petrill, 2011) entre la qualité du soutien à l'apprentissage, un des domaines mesurés par le CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008), et le DL d'EIMD. Burchinal *et al.* (2010) ont observé que, dans un SGÉ de qualité moyenne du soutien à l'apprentissage (>3,25/7), les EIMD âgés de 4 ans avaient de meilleures habiletés expressives que leurs pairs fréquentant un milieu de qualité inférieure (<3,25/7). Les auteurs expliquent que la qualité de ces pratiques éducatives influence de façon positive les habiletés langagières, car l'éducatrice offre un soutien à l'apprentissage ajusté aux besoins développementaux des enfants (Burchinal *et al.*, 2010). Logan *et al.* (2011) ont quant à eux observé un effet simultané de la fréquentation à temps complet et de la qualité du soutien à l'apprentissage. Les EIMD âgés de 3 à 5 ans qui fréquentaient à temps complet un SGÉ de qualité de niveau moyen à élevé (>4,53/7) progressaient davantage au niveau de la complexité des énoncés, en comparaison à leurs pairs qui étaient dans des milieux de qualité faible (<2,57/7) (Logan *et al.*, 2011). La qualité des interactions, précisément du soutien à l'apprentissage, est donc particulièrement bénéfique pour le DL des EIMD.

Ces constats sont toutefois nuancés par d'autres chercheurs. Dans un essai contrôlé randomisé, Cabell et ses collaborateurs (2011) ont mesuré l'effet d'un programme basé sur la qualité du soutien à l'apprentissage. Ce dernier consistait en une adaptation du Learning Language Loving It (Weitzman & Greenberg, 2002), un programme fondé sur les données probantes qui s'adresse aux SGÉ. Celui-ci regroupe des stratégies pour soutenir le DL et social des enfants âgés de 5 ans et moins. Vingt-cinq éducatrices travaillant auprès de 168 EIMD (âge moyen = 52 mois) ont reçu une formation sur le programme, alors que 24 autres éducatrices ne l'ont pas reçue. Huit mois plus tard, aucun effet du programme n'a été constaté par les chercheurs, et ce pour toutes les variables langagières à l'étude

(vocabulaire expressif et réceptif, structure de phrase et de mot). Les auteurs soulèvent différentes raisons pour expliquer cette absence d'effet : la courte fenêtre de temps durant laquelle le programme a été appliqué, le fait que les éducatrices du groupe contrôle avaient accès à un expert en stratégies de soutien au DL, et finalement, le fait que peu d'éducatrices aient eu recours aux stratégies enseignées malgré la formation reçue.

Finalement, la qualité globale du SGÉ ne permettrait pas à elle seule de compenser la faible stimulation offerte à la maison, contrairement à ce qu'ont soulevé d'autres chercheurs (Burger, 2010; Guay & Laurin, 2014). La combinaison d'un environnement familial stimulant et d'un SGÉ de qualité élevée, telle que mesurée par l'ECERS-R (Harms *et al.*, 1998) ou le FDCRS (Harms *et al.*, 1989), permettrait de maximiser les habiletés de lecture des jeunes EIMD âgés de 4 ans (Keys *et al.*, 2013; Votruba-Drzal, Coley & Chase-Lansdale, 2004).

## Discussion

En somme, cette recension établit que l'expérience SGÉ est associée à des retombées positives dans de rares études effectuées auprès d'enfants négligés. Les types de SGÉ accrédités et structurés et la qualité élevée du SGÉ induisent un meilleur DL chez les enfants négligés, plus précisément sur le plan du vocabulaire (réceptif et expressif). Le type structuré, la fréquentation à temps complet (>30 heures par semaine), l'entrée précoce (<1 an) et la qualité élevée des SGÉ, précisément du soutien à l'apprentissage, sont tous associés à des retombées positives importantes sur le vocabulaire (réceptif et expressif) et les habiletés de lecture des EIMD âgés de 5 ans et moins.

Le peu d'études recensées sur le rôle de l'expérience en SGÉ sur le DL d'enfants négligés démontre un manque criant de connaissances scientifiques en lien avec cette problématique. Puisque la négligence parentale est le motif principal de maltraitance au Québec et au Canada (ACJQ, 2015; Blumenthal, 2015), il apparaît nécessaire d'identifier les facteurs de protection pouvant soutenir le DL de ces enfants, comme l'expérience en SGÉ.

Les données de recherche disponibles à ce jour offrent également un portrait fragmentaire du rôle des SGÉ sur le DL d'enfants négligés. Peu de chercheurs se sont intéressés au DL, et encore moins ont étudié l'ensemble des composantes de l'expérience en SGÉ. Ceci fait qu'il est difficile d'identifier avec précision la composante la plus déterminante pour expliquer un meilleur niveau langagier chez les enfants négligés. Les futures recherches devraient s'intéresser à l'ensemble des composantes de l'expérience en SGÉ afin de déterminer laquelle contribue le plus significativement au DL de ces enfants.

## Limites méthodologiques

Les études incluses dans cette recension comportent des limites méthodologiques à considérer. D'abord, seulement trois études (Cabell *et al.*, 2011; Dinehart *et al.*, 2012; Kovan *et al.*, 2014) ont privilégié un devis avec groupe de comparaison. L'absence de ce dernier fait en sorte qu'il est difficile de déterminer si les effets observés sur le DL sont attribuables à l'expérience en SGÉ ou s'ils s'expliquent par des variables confondantes.

Également, la composante de la qualité de l'expérience en SGÉ a été évaluée par différents outils, ce qui complexifie la comparaison des résultats. De plus, dans la recension des écrits de Dinehart *et al.* (2013), les auteurs s'accordent pour dire que la qualité du SGÉ est déterminante pour soutenir le développement des enfants négligés. Or, aucune étude ayant porté sur le rôle de l'expérience en SGÉ sur le DL des enfants négligés n'a mesuré de façon objective cette composante. Les auteurs se sont fiés à l'accréditation du milieu (Dinehart *et al.*, 2012) ou à des données secondaires (Kovan *et al.*, 2014), plutôt qu'à une mesure empirique, ce qui constitue une limite considérable.

## RÉFÉRENCES

Les références précédées d'un astérisque correspondent aux études utilisées aux fins de l'état des connaissances.

- Association des Centres jeunesse du Québec (ACJQ). (2015). *Avec l'énergie du premier jour : bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux 2014*. En ligne : <http://www.centrejeunessedequebec.qc.ca/publications/Bilan%20DPJ/Bilan%20DPJ%202013-2014.pdf>.
- \*Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., & Owen, M.T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care?. *Child Development*, 78(2), 681-701.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C., & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., & Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de psychoéducation*, 37(1), 1-25.
- \*Blain-Brière, B., Bouchard, C., Eryasa, J., & Boucher, I. (2012). Relation entre le développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un service de garde éducatif. In N. Bigras L. Lemay, & M. Tremblay (Eds.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (pp. 83-134). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blumenthal, A. (2015). Child Neglect I : Scope, consequences, and risk and protective factors. *Canadian Child Welfare Research Portal*. En ligne : <http://cwrrp.ca/sites/default/files/publications/en/141E.pdf>.
- \*Bouchard, C., Trudeau, N., Bigras, N. et Sutton, A. (2008). Vocabulaire des enfants âgés entre 8 et 30 mois qui fréquentent un service de garde structuré. In N. Bigras & G. Cantin (Eds.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques* (pp. 167-180). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brousseau, M. Beaudry, M., Simard, M., & Charbonneau, C. (2009). *Le « Projet famille » en contexte de négligence: Développement et expérimentation d'une intervention familiale*. Québec, Qc : Centre jeunesse de Québec – Institut universitaire sur les jeunes en difficulté.
- \*Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins, 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.
- \*Burchinal, M.R., Vandergrift, N., Pianta, R.C., & Mashburn, A. (2010). Treshold analysis between child care quality and outcomes for low-income children in pre-kindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176.
- \*Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- \*Cabell, S.Q., Justice, L.M., Piasta, S.B., Curenton, S.M., Wiggins, A., Turnbull, K.P., & Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315-330.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2007). *La politique familiale au Québec : visée, portée, durée, rayonnement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- \*Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B.A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle school?. *Child Development*, 80(5), 1329-1349.
- \*Dinehart, L.H., Katz, L.F., Manfra, L., & Ullery, M.A. (2013). Providing quality early care and education to young children who experience maltreatment: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 41(4), 283-290
- \*Dinehart, L.H., Manfra, L., Katz, L.F., & Hartman, S.C. (2012). Associations between center-based care accreditation status and the early educational outcomes of children in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1072-1080.

- Dowsett, C.J., Huston, A.C., Imes, A.E., & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 69-93.
- Eigsti, I.M. & Cicchetti, D. (2004). The impact of child maltreatment on expressive syntax at 60 months. *Developmental Science, 7*(1), 88-102.
- \*Ellenbogen, S., Klein, B., & Wekerle, C. (2014). Early childhood education as a resilience intervention for maltreated children. *Early Child Development and Care, 184*(9-10), 1364-1377.
- \*Geoffroy, M.C., Côté, S.M., Borge, A.I., Larouche, F., Séguin, J.R., & Rutter, M. (2007). Associations between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(5), 490-497.
- \*Geoffroy, M.C., Côté, S.M., Giguère, C.-E. Dionne, G., Zelazo, P.D., Tremblay, R.E., Boivin, M., & Séguin, J.R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1359-1367.
- Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE) (tome 2)*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Goodman, J.C., Dale, P.S., & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language, 35*, 515-531.
- Gouvernement du Québec. (2015). *Profil des utilisateurs – Situation 2013*. En ligne : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/profil-utilisateurs/Pages/index.aspx>.
- \*Guay, D. & Laurin, I. (2014, novembre). *Que nous apprend l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle sur l'effet protecteur de la fréquentation d'un service de garde éducatif?*. Communication présentée à la 18es Journées annuelles de santé publique, Montréal.
- \*Hahn, R.A., Rammohan, V., Truman, B.I., Milstein, B., Johnson, R.L., Muntaner, C., Jones, C.P., Fullilove, M.T., Chattopadhyay, S.K. Hunt, P.C., & Abraido-Lanza, A.F. (2014). Effects of Full-Day Kindergarten on the Long-Term Health Prospects of Children in Low-Income and Racial/Ethnic-Minority Populations: A Community Guide Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine, 46*(3), 312-323.
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1989). *The Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale (édition révisée)*. New York: Teachers College Press.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Justice, L.M., Mashburn, A., Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 51-68.
- \*Keys, T.D., Farkas, G., Burchinal, M.R., Duncan, G.J., Vandell, D.L., Li, W., Ruzek, E.A. & Howes, C. (2013). Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics. *Child Development, 84*(4), 1171-1190.
- \*Kovan, N., Mishra, S., Susman-Stillman, A., Piescher, K.N., & LaLiberte, T. (2014). Differences in the early care and education needs of young children involved in child protection. *Children and Youth Services Review, 46*, 139-145.
- \*Laurin, I., Guay, D., Bigras, N., & Fournier, M. (2015). *Quel est l'effet de la fréquentation d'un service éducatif sur le développement de l'enfant à la maternelle selon le statut socioéconomique*. Montréal, Qc: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- \*Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S.L., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development, 75*(1), 47-65.
- \*Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review, 26*, 52-66.
- \*Logan, J.A., Piasta, S.B., Justice, L.M., Schatschneider, C., & Petrill, S. (2011). Children's attendance rates and quality teacher-child interactions in at-risk preschool classrooms: contributions to children's expressive language growth. *Child Youth Care Forum, 40*, 457-477.

- Loi sur la protection de la jeunesse*, LRQ 2015, c 4, art 38 (b)(1)(2).
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D.M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- \*Merritt, D.H. & Klein, S. (2015). Do early care and education services improve language development for maltreated children? Evidence from a national child welfare sample. *Child Abuse and Neglect*, 39, 185-196.
- Mitchell, A. (2009). Quality rating & improvement systems as the framework for early care and education system reform. En ligne : [http://www.earlychildhoodfinance.org/downloads/2009/ORISasSystemReform\\_2009.pdf](http://www.earlychildhoodfinance.org/downloads/2009/ORISasSystemReform_2009.pdf).
- National Institute of Child Health and Human Development. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- \*National Institute of Child Health and Human Development. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (Pre-K)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co.
- Sabol, T.J., Soliday Hong, S.L., Pianta, R.C., & Burchinal, M.R. (2013). Can rating Pre-K programs predict children's learning?. *Science*, 341, 845-846.
- Sameroff, A.J. & Feise, B.H. (2000). *Transactional regulation : The developmental ecology of early intervention*. In J.P. Shonkoff, & S.J. Meisels, (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (2<sup>e</sup> éd.). (pp.135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sylvestre, A., Bussi eres,  .L., & Bouchard, C. (2015). Language problems among abused and neglected children: A meta-analytic review. *Child Maltreatment*, 21(1), 47-58.
- Sylvestre, A., & M erette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors?. *Child Abuse and Neglect*, 34(6), 414-428.
- \*Votruba-Drzal, E., Coley, R.L., & Chase-Lansdale, P.L. (2004). Child Care and Low-Income Children's Development: Direct and Moderated Effects. *Child Development*, 75(1), 296-312.
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J., & Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199-209.
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings* (2<sup>e</sup>  d.). Toronto: The Hanen Centre.



**Annexe I**

**Tableau 1**  
*Articles inclus dans la recension des écrits (n = 24)*

Auteurs (année de publication)	Population	Devis	Mesure	Groupe de comparaison	Composante(s) de l'expérience en SGÉ étudiée(s)		
					Quantité	Type	Qualité
Belsky <i>et al.</i> (2007)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale		x		
Blain-Brière <i>et al.</i> (2012)	EIMD	Monographie	-		x		
Bouchard <i>et al.</i> (2008)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Transversale		x		
Burchinal <i>et al.</i> (2000)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale				x
Burchinal <i>et al.</i> (2010)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Transversale				x
Burger (2010)	EIMD	Revue systématique	-				x
Cabell <i>et al.</i> (2011)	EIMD	Essai contrôlé randomisé	Longitudinale	x			x
Dearing <i>et al.</i> (2009)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale				x
Dinehart <i>et al.</i> (2012)	Enfants négligés	Descriptif-corrélationnel	Transversale	x		x	
Dinehart <i>et al.</i> (2013)	Enfants négligés	Recension des écrits	-				x
Ellenbogen <i>et al.</i> (2014)	Enfants négligés	Revue critique des écrits	-			x	
Geoffroy <i>et al.</i> (2007)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale		x		
Geoffroy <i>et al.</i> (2010)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Transversale			x	
Guay et Laurin (2014)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Transversale				x
Hahn <i>et al.</i> (2014)	EIMD	Recension des écrits	-		x		
Keys <i>et al.</i> (2013)	EIMD	Méta-analyse	-				x
Kovan <i>et al.</i> (2014)	Enfants négligés	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale	x			x
Laurin <i>et al.</i> (2015)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Transversale				x
Loeb <i>et al.</i> (2004)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Transversale			x	
Loeb <i>et al.</i> (2007)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale		x		
Logan <i>et al.</i> (2011)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale		x		x
Merritt et Klein (2015)	Enfants négligés	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale			x	
NICHD (2006)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale			x	
Votruba-Drzal <i>et al.</i> (2004)	EIMD	Descriptif-corrélationnel	Longitudinale				x

---

**<sup>i</sup> Remerciements**

Je tiens à remercier Dre Audette Sylvestre (Université Laval) et Dre Caroline Bouchard (Université Laval), ainsi que le Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale et l'Équipe de recherche qualité éducative des services de garde et petite enfance pour leur soutien dans la réalisation de mon doctorat.