

Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire
Relationship Between Types of Day-Care Services and Language Development Among Pre-School Children
Relación entre los tipos de servicio de guardería y el desarrollo del lenguaje entre los niños en preescolar

Claire Maltais

Volume 33, numéro 2, automne 2005

Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079108ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079108ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Maltais, C. (2005). Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire. *Éducation et francophonie*, 33(2), 207–223. <https://doi.org/10.7202/1079108ar>

Résumé de l'article

Cette étude visait à évaluer les effets de quatre types de services de garde sur le développement langagier de 306 enfants qui suivaient un programme de maternelle quatre ans à demi-temps, dans un conseil scolaire de langue française de l'Ontario. Les enfants étaient répartis selon les quatre types de services de garde : la garde à la maison par un des parents (N=136), la garde à la maison par une gardienne (N=34), la garde chez une gardienne (N=81) et la fréquentation d'un service de garde (N=55). L'évaluation du langage s'est faite à l'aide de l'Échelle de vocabulaire en images Peabody, la version canadienne française du Test for Auditory Comprehension of Language, de questionnaires destinés aux enseignantes (l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance) et aux parents (Échelle d'utilisation du français). Les résultats indiquent que les enfants qui fréquentent une garderie ou qui sont gardés à leur domicile par une gardienne ont acquis un niveau de développement du vocabulaire et du langage global supérieur à celui des enfants qui se font garder à la maison par un parent ou qui vont chez une gardienne. Les facteurs pouvant contribuer à expliquer ces différences entre les groupes sont : le temps d'attention et de stimulation; le type d'attention et de stimulation; l'environnement et le type d'activités; ainsi que le type de langage utilisé.

Relation entre les types de services de garde et le développement du langage chez les enfants du préscolaire

Claire MALTAIS

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude visait à évaluer les effets de quatre types de services de garde sur le développement langagier de 306 enfants qui suivaient un programme de maternelle quatre ans à demi-temps, dans un conseil scolaire de langue française de l'Ontario. Les enfants étaient répartis selon les quatre types de services de garde : la garde à la maison par un des parents (N=136), la garde à la maison par une gardienne (N=34), la garde chez une gardienne (N=81) et la fréquentation d'un service de garde (N=55). L'évaluation du langage s'est faite à l'aide de l'Échelle de vocabulaire en images Peabody, la version canadienne française du Test for Auditory Comprehension of Language, de questionnaires destinés aux enseignantes (l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance) et aux parents (Échelle d'utilisation du français). Les résultats indiquent que les enfants qui fréquentent une garderie ou qui sont gardés à leur domicile par une gardienne ont acquis un niveau de développement du vocabulaire et du langage global supérieur à celui des enfants qui se font garder à la maison par un parent ou qui vont chez une gardienne. Les facteurs pouvant contribuer à expliquer ces différences entre les groupes sont : le temps d'attention et de stimulation; le type d'attention et de stimulation; l'environnement et le type d'activités; ainsi que le type de langage utilisé.

ABSTRACT

Relationship Between Types of Day-Care Services and Language Development Among Pre-School Children

Claire Maltais, University of Ottawa, Ontario, Canada

The goal of this study was to evaluate the effects of four kinds of day-care services on the language development of 306 children in a half-time junior kindergarten program in a French language Ontario school board. The children attended four types of child-care services: home day-care by one of the parents (N=136), home day-care by a babysitter (N=34), day-care at the home of a babysitter (N=81) and day-care services (N=55). Language was evaluated with the Peabody Picture Vocabulary Test, the French Canadian version of the Test for Auditory Comprehension of Language, questionnaires geared to the teachers (Early Development Instrument) and parents (French usage scale). The results show that children who go to a day-care centre or who stay at home with a babysitter acquire a level of language and vocabulary development globally superior to that of children who stay at home with a parent or who go to a babysitter's home. Some factors that may explain the differences among these groups are the amount and type of attention and stimulation, the environment and types of activities, and the type of language used.

RESUMEN

Relación entre los tipos de servicio de guardería y el desarrollo del lenguaje entre los niños en preescolar

Claire Maltais, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este estudio pretende evaluar los efectos de cuatro tipos de servicios de guardería sobre el desarrollo del lenguaje de 306 niños que seguían un programa preescolar para niños de cuatro años a tiempo parcial, en una comisión escolar de lengua francesa en Ontario. Los niños fueron repartidos según los tipos de guardería: la guarda en la casa por uno de los padres (n = 136), la guarda en la casa atendida por una asistente (n = 34), la guardería privada en una casa (n = 81), y un servicio de guardería (n = 55). La evaluación del lenguaje se hizo utilizando la Escala del vocabulario en imágenes Peabody, la versión francesa del Test for Auditory Comprehension of Language, los cuestionarios destinados a las maestras (el Instrumento de medida del desarrollo de la infancia) y a los padres de familia (Escala de utilización del francés). Los resultados indican que los niños que frecuentan una guardería o que se quedan en sus casas pero que reciben los servicios de una asistente, adquirieron un desarrollo del vocabulario y del lenguaje global superior al de los niños que se quedan en la casa al cuidado de los padres o que van a una guardería privada. Los factores que pueden contribuir a explicar las diferencias entre los grupos son: el tiempo de atención y de estímulo, el tipo de atención y de estímulo, el entorno y el tipo de actividades así como el lenguaje utilizado.

Cette étude veut évaluer les effets de quatre types de services de garde sur le développement langagier d'enfants qui suivaient un programme de maternelle quatre ans à demi-temps, dans un conseil scolaire de langue française de l'Ontario.

Introduction

Cette étude veut évaluer les effets de quatre types de services de garde sur le développement langagier d'enfants qui suivaient un programme de maternelle quatre ans à demi-temps, dans un conseil scolaire de langue française de l'Ontario. Puisque les enfants fréquentaient la maternelle un jour sur deux, les parents devaient avoir recours à différents services de garde le reste du temps. Selon les renseignements obtenus auprès des parents, ils faisaient appel à quatre types de services de garde : la garde à la maison par un des parents, la garde à la maison par une gardienne, la garde chez une gardienne et la fréquentation d'un service de garde. Les parents, les intervenants scolaires et les psychologues se demandent souvent quelle est l'influence de ces divers types de services de garde sur le développement de l'enfant.

La recension des écrits

Les recherches qui se sont intéressées à cette question (Clarke-Stewart, 1984, 1987a, 1987b, 1991; Clarke-Stewart et Gruber, 1984; Dunn, Beach et Kontos, 1994; Wessels, Lamb et Hwang, 1996; Loeb, Fuller, Kagan et Carroll, 2004) ont comparé le développement langagier d'enfants qui restaient à la maison (soit avec l'un de leurs parents, un membre de la famille ou une gardienne) à celui d'enfants qui fréquentaient un service de garde (de type public, familial, agréé ou non agréé).

Clarke-Stewart (1984; 1987a, 1987b, 1991) a suivi et observé, à six reprises pendant un an, 150 enfants de Chicago âgés de 2 à 4 ans. Ils étaient répartis selon six types de services de garde. L'évaluation du langage portait sur la compréhension du langage, la mémoire verbale, le langage expressif et la connaissance de concepts. Les résultats démontrent que les enfants qui fréquentaient une garderie (à l'occasion, à mi-temps ou à temps plein) avaient un niveau de langage supérieur à celui des enfants gardés à la maison (par un de leurs parents ou par une gardienne) ou qui allaient chez une gardienne. Clarke-Stewart explique les différences observées, en faveur des enfants qui fréquentaient une garderie, par des facteurs tels que la présence d'activités axées sur le langage et sur le jeu, la pratique d'habiletés sociales avec une variété d'enfants de leur âge et l'encouragement à être autonomes dans un contexte non autoritaire. Ces expériences seraient qualitativement différentes de celles que vivent les enfants gardés à la maison.

Dunn, Beach et Kontos (1994) ont évalué 117 enfants de 3 à 5 ans inscrits à 24 garderies agréées (dont huit sans but lucratif et 16 à but lucratif) et 30 garderies de type familial (dont 26 étaient agréées et quatre non agréées). L'évaluation du langage chez les enfants se faisait à l'aide de la sous-échelle *Intelligence verbale* du *Classroom Behavior Inventory* (Schaefer et Edgerton, 1978). Les analyses statistiques ont tenu compte du niveau socioéconomique. Les résultats démontrent, tout comme ceux de Clarke-Stewart (1984, 1987, 1991), que le langage des enfants qui fréquentaient les

garderies est plus développé, et ce, de façon significative que celui des enfants ayant fréquenté les garderies de type familial.

D'autres chercheurs, Wessels, Lamb et Hwang (1996) ont comparé, pendant plusieurs années, trois groupes d'enfants dont le premier fréquentait la garderie, le deuxième, une garderie familiale et le troisième demeurait à la maison. L'évaluation des enfants s'est faite en cinq phases (à 16, 28, 40, 80 mois et 8 ans et demi). Les instruments d'évaluation incluaient le *Griffiths Developmental Scales* (Griffiths, 1970) (à 16, 28 et 40 mois), une échelle d'habileté verbale tirée d'un test utilisé dans les écoles suédoises (Ljungblad, 1967-1989) (à 80 mois) et un test suédois standardisé (Haggström et Lundberg, 1990) (à huit ans et demi). Les auteurs n'ont pas observé de différences significatives sur le plan langagier entre les trois groupes pendant les quatre premières étapes de la recherche. Cependant, au cours de la cinquième phase (à huit ans et demi), ils ont noté qu'en évaluation du langage, les enfants ayant fréquenté la garderie obtenaient des résultats supérieurs à ceux qu'obtenaient les enfants des deux autres groupes (ceux gardés à la maison et ceux en garderie familiale). Selon eux, l'influence de la garderie se ferait sentir davantage à long terme qu'à court terme.

Loeb, Fuller, Kagan et Carroll (2004) ont suivi pendant cinq ans 451 jeunes enfants provenant de familles monoparentales de niveau socioéconomique faible. Au cours de la première évaluation, les enfants étaient âgés de deux ans et demi et lors de la deuxième, ils avaient quatre ans. Les auteurs ont comparé un groupe d'enfants de milieux défavorisés qui étaient gardés à la maison par une voisine ou un membre de la famille autre que la mère (136) à un groupe d'enfants qui fréquentaient une garderie agréée (158). L'évaluation du langage des enfants se faisait à l'aide du McArthur Communicative Development Inventory (CDI; Fenson et al., 1994) et du Bracken Basic Concept Scale (Psychological Corporation, 1998). Les résultats indiquent des différences significatives et positives dans le développement du langage et des compétences cognitives en faveur des enfants qui fréquentaient une garderie agréée au cours des deux étapes de l'évaluation.

Des recherches ont aussi comparé des groupes d'enfants fréquentant divers types de service de garde sans inclure de groupes d'enfants qui étaient gardés à la maison (McCartney, 1984; McCartney et Scarr, 1984; Goelman et Pence, 1987). Les recherches de McCartney (1984) et de McCartney et Scarr (1984) ont comparé un centre gouvernemental des Bermudes ayant un programme structuré qui accueillait des enfants de trois à six ans d'un niveau socio-économique défavorisé à huit autres centres privés ayant des programmes moins structurés et qui accueillait des enfants de milieux variés. Les évaluations de langage comportaient quatre types d'évaluation: des tests standardisés que subissaient les enfants tels le *Peabody Picture Vocabulary* (PPVT) (Dunn, 1979), le *Preschool Language Assessment Instrument* (PALI) (Blank, Rose et Berlin, 1978), le *Feagans et Farran: Adaptive Language Inventory* (ALI) et des échantillons de langage enregistrés pendant une tâche de communication. Les résultats indiquent que le milieu de garde a des effets importants sur le niveau de développement langagier chez les enfants et plus particulièrement chez ceux qui proviennent de milieux défavorisés. Ils révèlent aussi que

les enfants fréquentant le centre gouvernemental font preuve d'un développement langagier supérieur à celui des enfants fréquentant des centres dont les programmes étaient moins structurés.

Goelman et Pence (1987) ont comparé les résultats de l'évaluation du langage de 105 enfants de trois à six ans de l'ouest canadien qui fréquentaient trois types de milieu de garde : des garderies familiales agréées, des garderies familiales non agréées et des garderies agréées. Les instruments de mesure étaient le *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) (Dunn, 1979) et l'*Expressive One-Word Picture Vocabulary Test* (EOWPVT) (Gardner, 1979). Ces tests étaient effectués trois fois à six mois d'intervalle chaque fois. Les enfants fréquentant des garderies familiales non agréées ont obtenu des résultats moins élevés en langage réceptif et expressif que ceux qui ont fréquenté les types de garde agréés (garderie et garderie en milieu familial).

Ces résultats concordent avec les conclusions de deux études menées dans plusieurs états aux Etats-Unis : Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers (COQ) (Peisner,-Feinberg et coll.,1999) et National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care (NICHD Early Child Research Network, 1994). Ces deux études montrent l'influence que peuvent avoir des services de garde de bonne qualité sur le développement langagier des enfants. La première des deux, COQ, a regroupé 826 enfants de toutes les strates socio-économiques fréquentant 183 garderies situées dans quatre états américains. La deuxième, NICHD, regroupait 852 enfants issus de divers milieux socio-économiques et habitant dix états différents. Les résultats indiquent que la compétence linguistique des enfants ayant fréquenté des services de garde de qualité était supérieure à celle des enfants ayant fréquenté des services de garde de moins bonne qualité (Clarke-Stewart, 1999; Peisner,-Feinberg et Burchinal, 1997).

Nous avons relevé une étude qui n'a pas trouvé de différence significative entre le développement langagier de jeunes enfants qui ont suivi un programme préscolaire et ceux qui sont restés à la maison (Ackerman-Ross et Khanna, 1989). Ces auteurs ont évalué le langage réceptif et expressif de 40 enfants de trois ans de milieu socio-économique moyen à l'aide du *Zimmerman Preschool Language Scale* (PLS) et du *Stanford-Binet scales of Intelligence Form L-M*. Ils ont comparé les résultats de 22 enfants qui fréquentaient une garderie à ceux de 17 autres qui demeuraient à la maison. Les analyses ne démontrent aucune différence significative entre les deux groupes aux trois échelles de langage du PLS, que ce soit en matière de langage expressif ou de langage réceptif. Cela pourrait s'expliquer par le petit nombre de sujets ou par le fait que les enfants provenaient d'un milieu socio-économique moyen. Selon les auteurs, ce sont les enfants issus de milieu socio-économique faible qui bénéficieraient le plus des effets des services de garde.

La majorité des recherches indique donc que la fréquentation d'une garderie a une influence positive sur le développement du langage chez les jeunes enfants et plus particulièrement chez ceux qui proviennent des milieux défavorisés. Chez les enfants de milieu socio-économique moyen ou bien nanti, ces résultats seraient moins évidents et les progrès n'apparaîtraient qu'à plus long terme.

En Ontario français, les services de qualité pour les jeunes enfants représentent

En Ontario français, les services de qualité pour les jeunes enfants représentent un moyen important de freiner l'assimilation des Franco-ontariens et de leur permettre de mieux réussir à l'école.

un moyen important de freiner l'assimilation des Franco-ontariens et de leur permettre de mieux réussir à l'école (Masny, 1998). Les conseils scolaires de langue française accueillent une population étudiante très variée. Elle est composée d'enfants qui parlent le français, mais dont les niveaux de langue varient beaucoup, d'enfants « ayant droit », c'est-à-dire des enfants qui parlent peu ou pas du tout français, mais qui ont le droit de fréquenter les écoles de langue française et, finalement, d'enfants pour qui le français est une troisième langue (clientèle multiethnique). Ils offrent depuis plusieurs années la maternelle à demi-temps aux enfants de quatre ans afin de leur permettre de fréquenter un milieu de vie qui favorise la langue et la culture françaises. Cependant, pour combler la période pendant laquelle les enfants ne sont pas à la maternelle, les parents ont recours à plusieurs types de service de garde.

Dans la présente étude, tous les enfants fréquentaient, à demi-temps, la maternelle dont le programme est prescrit par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les intervenantes étaient des enseignantes titulaires d'un baccalauréat en enseignement. Les recherches antérieures ont démontré que la fréquentation d'un service éducatif de qualité favorisait le développement du langage. De plus, elles ont indiqué que la garde à la maison par un parent était le type de garde qui favorisait le moins ce développement. Cependant, aucune étude n'a porté sur les effets de la combinaison d'un service de garde de qualité offert à demi-temps et d'autres types de services de garde. La présente étude offre la possibilité d'analyser ces effets puisque les enfants, lorsqu'ils n'étaient pas à la maternelle, fréquentaient quatre types de services de garde : la garde à la maison par l'un des parents, la garde à la maison par une gardienne, la garde chez une gardienne et la fréquentation d'un service de garde.

La question est importante dans le contexte canadien actuel pour plusieurs raisons. Compte tenu des recherches qui confirment que, dans plusieurs pays, la qualité des programmes de la petite enfance influe de façon significative sur le développement des enfants, les gouvernements aussi bien au niveau fédéral que provincial procèdent à la refonte des programmes de la petite enfance afin de les rendre plus efficaces et plus accessibles à tous les enfants. De plus, les études antérieures ne portaient pas sur une population vivant dans un contexte linguistique minoritaire. Pour ce type de population, l'apprentissage de la langue est une préoccupation importante. Finalement, les résultats d'études comme celles-ci pourraient encourager les conseils scolaires de langue française en milieu minoritaire à offrir des programmes de maternelle à temps plein.

La présente recherche veut donc évaluer les effets de quatre types de services de garde sur le développement langagier d'enfants qui fréquentaient un programme de maternelle quatre ans à demi-temps, dans un conseil scolaire de langue française de l'Ontario.

La méthodologie

L'étude a recours à un modèle de recherche qui compare le développement langagier de quatre groupes d'enfants qui fréquentaient un programme quatre ans à demi-temps. La section méthodologie présente les participants, les instruments de mesure utilisés pour évaluer le développement langagier des enfants et le déroulement de la collecte des données.

Le choix des écoles et les participants à l'étude

La recherche a porté sur 306 enfants fréquentant le programme de maternelle quatre ans à mi-temps. Les enfants, dont l'âge moyen était de 59,2 mois, provenaient de 13 des 39 écoles d'un conseil scolaire d'Ottawa. Le choix des écoles reposait sur une représentation proportionnelle des écoles du centre-ville, des banlieues et des extrémités du territoire du conseil scolaire. Les enfants se répartissaient en quatre groupes en fonction du type de service de garde utilisé par les parents les jours où l'enfant ne fréquentait pas la maternelle. Nous avons identifié quatre types de services de garde : un des parents garde l'enfant à la maison (N=136), une gardienne garde l'enfant à domicile (N=34), l'enfant se rend chez une gardienne (N=81) et l'enfant fréquente un service de garde (N=55). En plus des évaluations directes menées auprès des enfants, 16 enseignantes et 306 parents ont répondu aux questionnaires qui leur étaient destinés. Le tableau 1 présente certaines caractéristiques des enfants et des parents.

Tableau 1 : **Caractéristiques et informations sur les participants à l'étude**

| | Parent domicile | Gardienne à domicile | Garderie | Va chez une gardienne | Total |
|--|-----------------|----------------------|----------|-----------------------|-------|
| Nombre d'enfants | 136 | 34 | 55 | 81 | 306 |
| Nombre de parents participant au projet | 136 | 34 | 55 | 81 | 306 |
| Nombre d'enseignants participant au projet | s/o | s/o | s/o | s/o | 16 |
| Âge moyen des enfants (en mois) | 59,2 | 59,5 | 59,1 | 59,0 | 59,2 |
| Pourcentage de filles | 50 | 50 | 45 | 49 | 49 |
| Pourcentage d'enfants membres d'une minorité raciale | 20 | 18 | 13 | 7 | 15 |
| Pourcentage d'enfants qui vivent avec leurs deux parents | 92 | 74 | 80 | 79 | 84 |
| Pourcentage des mères ayant un diplôme universitaire | 34 | 40 | 41 | 29 | 30 |

Les domaines évalués et les instruments utilisés

Cette section présente les domaines évalués et les instruments de mesure utilisés. Ils portaient sur le développement langagier. Le tableau 2 présente les modes d'évaluation retenus en fonction des répondants.

Tableau 2 : **Les modes d'évaluation retenus en fonction des répondants**

| | Sources d'information | | |
|------------------------|--|---|---|
| | Enfant | Personnel enseignant | Parent |
| Langage | Échelle de vocabulaire en images Peabody et Test for Auditory Comprehension of Language (version canadienne-française) | 8 énoncés ($\alpha=0,94$) Instrument de mesure de la petite enfance (IMPE) | Utilisation du français 6 énoncés ($\alpha=0,85$) 1 énoncé (IMPE) |
| Données démographiques | | Date de naissance, sexe de l'enfant, etc. | Niveau d'éducation, âge, sexe, appartenance à une minorité ethnique, etc. |

L'évaluation du langage s'est faite à l'aide des tests effectués auprès des enfants ainsi que des questionnaires destinés aux enseignantes et aux parents. Les tests de langage utilisés auprès des enfants incluaient l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP) (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993) et la version canadienne française du Test for Auditory Comprehension of Language (TACL) (Groupe coopératif en orthophonie, 1995).

L'ÉVIP évalue le langage réceptif des enfants. Elle demande aux enfants de montrer du doigt, laquelle des quatre images présentées illustre le mot que dit l'examineur. Ce test inclut des normes de performance francophones pancanadiennes. Le résultat brut de l'enfant est transformé en rang centile qui varie entre 1 et 99. L'ÉVIP est fréquemment utilisé dans les recherches et évalue principalement la compréhension du vocabulaire.

La version française du Test for Auditory Comprehension of Language (TACL) (Groupe coopératif en orthophonie, 1995) évalue le langage réceptif des enfants. Elle porte sur trois composantes du langage : le vocabulaire, la forme et la syntaxe. Elle fournit un résultat (maximum 40) pour chacune des trois composantes du test : Classes de mots et relations (ex. : « Oiseau »); Morphèmes grammaticaux (ex. : « Le garçon est à côté de l'auto »); Phrases complexes (ex. : « Les filles mangent et regardent la télévision ») et un résultat global (maximum 120). Ce test demande aux enfants de montrer du doigt laquelle des trois images présentées illustre le mot ou la phrase que dit l'examineur.

Pour chaque enfant, les enseignantes ont aussi rempli l'échelle de développement du langage de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMPE) (Centre canadien d'études sur les enfants à risque, 1999). Les énoncés por-

taient sur des compétences telles que la capacité de l'enfant de raconter une histoire, de comprendre ce qu'on lui dit et d'articuler clairement. Les parents devaient remplir une échelle portant sur l'utilisation du français à la maison. Les résultats de chaque échelle utilisée ont été soumis à des analyses factorielles avec rotation orthogonale Varimax. Les coefficients de saturation de tous les énoncés étaient supérieurs à 0,30 et la structure factorielle était la même que celle présentée par le test original.

La collecte des données

La collecte de données a eu lieu à la fin de l'année scolaire, pendant les deux dernières semaines du mois de mai. Quatre étudiantes inscrites à la maîtrise en orthophonie étaient responsables de l'évaluation du langage et du concept de soi des enfants. Une consultante en orthophonie leur a donné une formation de deux jours et a supervisé la passation des tests et l'interprétation des résultats. Les parents et les enseignantes ont rempli leurs questionnaires au cours de la même période.

Les résultats

L'évaluation de programme avait pour but de comparer le développement langagier de quatre groupes d'enfants qui suivaient un programme quatre ans à mi-temps; chaque groupe était établi à partir du type de service de garde adopté par les parents lorsque l'enfant n'était pas à la maternelle. Les moyennes obtenues par les enfants des quatre groupes ont été soumises à des analyses de covariance univariées inter-sujets ANCOVA. Le seuil de confiance a été établi à $p < ,05$. La variable indépendante était le type de service de garde adopté par les parents lorsque l'enfant n'était pas à la maternelle (quatre groupes) et la variable dépendante était le développement du langage. Les analyses portaient sur 306 enfants et parents; elles ont tenu compte des covariables suivantes: le nombre d'enfants par classe, le sexe des enfants, l'âge des enfants, l'appartenance à une minorité raciale, la langue parlée à la maison, la structure familiale (biparentale ou monoparentale), le niveau de scolarité des parents et le statut socio-économique de la famille (établi à partir du type d'emploi). Le tableau 3 présente les covariables qui affectent significativement les domaines évalués. Les moyennes obtenues par les sujets ont été ajustées en fonction de cette analyse de covariance afin de limiter l'effet des covariables sur les variables dépendantes.

Tableau 3 : Les covariables qui affectent significativement les domaines évalués (variables dépendantes) et dont nous avons tenu compte lors de la comparaison entre quatre groupes (ANCOVA)

| Composantes du langage évaluées | Sexe de l'enfant | Âge de l'enfant | Membre d'une minorité raciale | Langue parlée à la maison |
|--|------------------|-----------------|-------------------------------|---------------------------|
| Classes de mots et relations | p<,05 | p<,001 | ns. | p<,0001 |
| Morphèmes grammaticaux | p<,05 | p<,0001 | ns. | p<,0001 |
| Phrases complètes | ns. | p<,0001 | ns. | p<,0001 |
| Résultat global TAACL | p<,01 | p<,0001 | ns. | p<,0001 |
| Résultat du ÉVIP en fonction des rangs centiles | ns. | p<,01 | ns. | p<,0001 |
| Langage expressif et réceptif (selon les enseignantes) | p<,0001 | p<,0001 | ns. | p<,0001 |
| Utilisation du français à la maison | ns. | ns. | p<,01 | p<,0001 |

N.B. : Le nombre d'élèves par classe, la structure familiale (biparentale ou monoparentale), l'emploi et la scolarité des parents n'affectent pas les variables dépendantes. ns. = La variable n'influence pas significativement le domaine évalué.

Le tableau 4 présente les moyennes obtenues par les quatre groupes d'enfants pour chacun des domaines évalués. L'examen de ces moyennes permet de constater que les enfants qui se font garder à la maison par un parent sont ceux qui ont le niveau de développement langagier le plus faible. Toutefois, la performance langagière de ces enfants s'apparente à celle des enfants qui se rendent au domicile d'une gardienne. Les enfants qui fréquentent la garderie ou qui ont une gardienne à domicile obtiennent les résultats les plus élevés.

Tableau 4 : Moyennes obtenues par les quatre groupes d'enfants lors de l'évaluation du langage

| Composantes du langage évaluées | Parent domicile N=136 | Gardienne à domicile N=34 | Garderie N=55 | Va chez une gardienne N=81 | Ancova |
|--|--------------------------|------------------------------|------------------|-------------------------------|--------|
| Classes de mots et relations (max. 40) | 26,60 | 30,50 | 29,60 | 27,10 | p<,01 |
| Morphèmes grammaticaux (max. 40) | 17,50 | 19,30 | 19,70 | 18,60 | ns. |
| Phrases complètes (max. 40) | 13,60 | 15,40 | 16,20 | 13,80 | ns. |
| Résultat global TAACL (max. 120) | 58,75 | 64,59 | 64,79 | 58,75 | p<,01 |
| Résultat du ÉVIP en fonction des rangs centiles | 21,80 | 40,40 | 42,80 | 28,40 | p<,01 |
| Langage expressif et réceptif (selon les enseignantes)(max. 5) | 3,70 | 4,20 | 4,10 | 4,00 | p<,01 |
| Utilisation du français à la maison (max. 40) | 23,70 | 27,40 | 26,30 | 25,30 | ns. |

Les analyses de covariance univariées inter-sujets ANCOVA tendent à confirmer cette première analyse tout en y apportant des nuances. Dans un premier temps, elles permettent de préciser que le type de service de garde utilisé lorsque l'enfant n'est pas à l'école est en corrélation avec le développement du vocabulaire. Ce résultat est confirmé par deux sources d'évaluation, soit le sous-test classes de mots et relations du TACL-R ($F(3,297) = 5,2, p < .01$) et l'Échelle de vocabulaire en images Peabody ($F(3,293) = 4,6, p < .01$). Il est également en corrélation avec le développement global du langage confirmé par le résultat global du TACL-R ($F(3,294) = 3,9, p < .01$) et par l'évaluation des enseignantes (IMPE) ($F(3,294) = 4,3, p < .01$). Cependant, l'acquisition des morphèmes grammaticaux ($F(3,297) = 0,7, ns$) et des phrases complètes ($F(3,297) = 0,7, ns$), de même que l'utilisation du français à la maison ($F(3,206) = 0,2, ns$) ne sont pas en corrélation avec le type de service de garde utilisé.

Les résultats des tests *post hoc* de type Tukey confirment que les enfants qui fréquentent une garderie ont acquis un niveau de développement du vocabulaire (TACL-R et Évip) et du langage global supérieur (TACL-R et IMPE) à celui des enfants qui se font garder à la maison par un parent. De plus, pour trois de ces mesures (Classes de mots et relations du TACL-R; résultat global du TACL-R et langage global du IMPE), les enfants qui bénéficient d'un service d'une gardienne à domicile obtiennent également des résultats supérieurs à ceux qu'obtiennent les enfants qui se font garder à la maison par un parent. La comparaison entre le groupe d'enfants qui fréquentent un service de garde et le groupe de ceux qui bénéficient d'un service d'une gardienne à domicile révèle que le premier groupe obtient de meilleurs résultats que le deuxième à l'ÉVIP : c'est la seule différence observée à ce test.

Les enfants qui fréquentent un service de garde font donc preuve d'un meilleur développement du langage et disposent d'un léger avantage sur les enfants qui bénéficient d'un service d'une gardienne à domicile. Il n'existe pas de différence significative entre le développement langagier des enfants qui se font garder à la maison par un parent et celui des enfants qui vont au domicile d'une gardienne. On peut donc répartir les enfants en deux groupes : le premier inclut à la fois les enfants qui fréquentent un service de garde et ceux qui bénéficient d'un service d'une gardienne à domicile; le second comprend les enfants qui se font garder à la maison par un parent et ceux qui vont au domicile d'une gardienne. Il faut noter que les différences de performance entre ces deux grands groupes sont importantes : les enfants qui fréquentent un service de garde obtiennent un rang centile moyen de 43, alors que ceux qui se font garder à la maison par un parent obtiennent un rang centile de 22 et ceux qui vont au domicile d'une gardienne un rang centile de 28.

Les enfants qui fréquentent la garderie ou qui bénéficient du service d'une gardienne à domicile lorsqu'ils ne sont pas à la maternelle, ont un rendement supérieur sur le plan langagier que ceux qui se font garder par un de leurs parents ou qui vont chez une gardienne.

Résumé et discussion

Cette étude avait pour but d'évaluer les effets de quatre types de services de garde sur le développement langagier de 306 enfants qui suivaient un programme de maternelle quatre ans à demi-temps, dans un conseil scolaire de langue française de l'Ontario. Puisque les enfants étaient à l'école une journée sur deux, les parents

devaient avoir recours à différents services de garde pendant les journées au cours desquelles l'enfant n'était pas à la maternelle. Ils faisaient appel à quatre types de services de garde : la garde à la maison par un des parents (N=136), la garde à la maison par une gardienne (N=34), la garde chez une gardienne (N=81) et la fréquentation d'un service de garde (N=55).

L'évaluation du langage s'est faite à partir de tests auprès des enfants (l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP) et la version canadienne française du Test for Auditory Comprehension of Language, TACL-R), ainsi qu'à l'aide de questionnaires destinés aux enseignantes (l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance, IMPE) et aux parents (Échelle d'utilisation du français). Les résultats des analyses de covariance univariées inter-sujets ANCOVA indiquent que les enfants qui fréquentent une garderie ont acquis un niveau de développement du vocabulaire (TACL-R et Évip) et du langage global supérieur (TACL-R et IMPE) à celui des enfants qui se font garder à la maison par un parent. De plus, pour trois de ces mesures (Classes de mots et relations du TACL-R; résultat global du TACL-R et langage global du IMPE), les enfants qui bénéficient du service d'une gardienne à domicile obtiennent également des résultats supérieurs à ceux qui se font garder à la maison par un parent. La comparaison entre le groupe d'enfants qui fréquentent un service de garde et le groupe de ceux qui bénéficient du service d'une gardienne à domicile obtiennent un niveau supérieur à l'ÉVIP.

Dans le cadre de la discussion des résultats, nous retenons un certain nombre d'éléments susceptibles d'expliquer pourquoi les enfants qui fréquentent la garderie ou qui bénéficient du service d'une gardienne à domicile lorsqu'ils ne sont pas à la maternelle, ont un rendement supérieur sur le plan langagier que ceux qui se font garder par un de leurs parents ou qui vont chez une gardienne. Ces éléments sont : le temps d'attention et de stimulation; le type d'attention et de stimulation; l'environnement et le type d'activités; et le type de langage utilisé.

Le temps d'attention et de stimulation accordé aux enfants par les adultes à la garderie et à la maison pourrait être un facteur expliquant cette différence. Selon plusieurs auteurs, il existe une corrélation positive entre le développement intellectuel (dont le langage) et le temps d'attention que reçoivent les enfants de la part des adultes (Clarke-Stewart, 1991, Phillips, Scarr et McCartney, 1987; Whitebook, Howes, et Phillips, 1990). Cependant, la majorité des recherches sur le sujet ont démontré que les enfants reçoivent plus d'attention à la maison que dans les garderies (McCartney, 1984; Melhuish, 1990). Comment se fait-il alors qu'en évaluation du langage, les enfants gardés à la maison par un de leurs parents obtiennent des résultats inférieurs à ceux qui fréquentent une garderie ou qui sont gardés à la maison par une gardienne. Le type d'attention et de stimulation accordé à l'enfant pourrait constituer un élément d'explication. En effet, lorsqu'un parent garde son enfant à la maison, il continue de vaquer à ses occupations sans nécessairement passer tout son temps ou la majorité de son temps à jouer, à parler ou à s'occuper de l'enfant. Il en est de même lorsque l'enfant va chez une gardienne. Dans ces deux situations, l'enfant s'occupe seul (joue, regarde la télévision, etc.) ou avec d'autres enfants. À la garderie, même si l'attention n'est pas individuelle, les éducatrices ont comme

responsabilité de s'occuper d'un petit groupe d'enfants et communiquent verbalement avec eux dans toutes sortes de situations. La gardienne qui vient au domicile de l'enfant reçoit souvent des directives des parents qui l'embauchent : ils désirent qu'elle s'occupe particulièrement de l'enfant et qu'elle contribue à son développement. Cette exigence pourrait encourager la gardienne à communiquer verbalement avec l'enfant sur différents sujets dans diverses situations.

L'environnement et les types d'activités proposés à l'enfant pourraient aussi contribuer à expliquer la différence entre les deux milieux. À la garderie, l'enfant peut communiquer avec d'autres enfants de son âge, avec des enfants plus vieux ainsi qu'avec plusieurs adultes. À la maison, il sera soit seul, soit avec un petit nombre d'enfants du même âge ou plus jeunes (frères ou sœurs), mais en présence d'un seul adulte (parent ou gardienne). Le nombre de communications langagières avec d'autres enfants ou avec des adultes est ainsi plus limité.

L'environnement physique et le matériel constituent une autre des grandes différences qui existent entre la garderie et la maison. À la maison, l'enfant est dans son milieu habituel. Il a accès à un certain nombre de jouets choisis par les parents ou il joue avec les objets de la maison qu'il n'a pas besoin de partager, sauf s'il est gardé avec d'autres enfants. À la garderie, le milieu est organisé en fonction des enfants. Ils sont répartis par groupes d'âge et supervisés par un adulte. L'environnement comprend souvent des centres d'intérêt : coin du livre, coin des jeux de construction, etc. Le matériel est varié, adapté à leur âge et choisi en fonction de sa qualité pédagogique (casse-tête, jeux mathématiques, matériel d'arts, jeux de lettres, jeux de construction, etc.). Cet environnement et ce matériel poussent les enfants à acquérir du vocabulaire et leur fournissent des sujets de conversation différents et variés. De plus, étant donné qu'ils doivent partager cet espace et ce matériel avec d'autres enfants, ils développent une forme de langage social qui leur sert à entrer en relation, à demander, à exiger ou à expliquer. Cela pourrait favoriser l'émergence d'un langage plus élaboré chez les enfants qui fréquentent ce type d'environnement.

Le type d'activités auxquelles les enfants participent dans les garderies diffèrent aussi de celles qu'offre la maison. Dans les garderies, l'horaire est fixé en fonction du groupe et non de l'individu. L'emploi du temps inclut, en plus des activités de jeux libres, des activités dirigées dans les centres, des activités de groupe (sous forme de leçons portant sur des apprentissages spécifiques comme les nombres, les formes...), l'apprentissage de chansons ou de comptines. Les enfants apprennent à reconnaître et à adapter de façon abstraite les règles générales et les informations présentées de façon formelle. Ils sont encouragés par les éducatrices à être autonomes et indépendants. À la maison, les activités se déroulent plutôt dans un contexte informel et naturel (ex. : faire des biscuits avec maman) dans lequel les règles et les leçons sont limitées. Les enfants ont plus de temps libre et se livrent à des occupations solitaires. En manipulant les objets de la maison, en aidant la gardienne ou le parent, ils apprennent à réaliser les tâches de la vie quotidienne.

Finalement, le type de langage utilisé dans les deux milieux est aussi très différent. En effet, lorsque le parent ou la gardienne à la maison discute avec l'enfant,

les conversations sont plus longues, elles incluent des phrases plus complexes et offrent aux enfants l'opportunité de poser des questions, d'exprimer leur opinion et de faire plus d'inductions (Tyler et Dittman, 1980). Dans les garderies, les conversations sont plus déductives et convergentes; elles prennent la forme de questions-réponses comme en classe; l'éducatrice pose des questions et les enfants sont encouragés à répondre (Tyler et Dittman, 1980; Wittmer et Honig, 1989). Selon plusieurs auteurs, les sortes de conversations qui ont lieu dans les garderies sont celles qui préparent les enfants à mieux répondre au test d'intelligence standardisé dont une importante composante est langagière (Clarke-Stuart, 1991).

Le temps d'attention et de stimulation, le type d'attention et de stimulation, l'environnement et le type d'activités, ainsi que le type de langage utilisé constituent donc des facteurs qui peuvent influencer le développement langagier des enfants et contribuer à expliquer les différences observées entre les groupes d'enfants fréquentant les quatre types de services de garde. Les recherches ultérieures devraient s'intéresser au maintien à long terme de ces différences et à leurs effets sur les apprentissages scolaires comme la lecture, l'écriture et les mathématiques. Les questions de recherche pourraient être formulées comme suit: Est-ce que les différences observées chez les quatre groupes d'enfants sur le plan langagier s'atténuent au cours des premières années du primaire? Le niveau supérieur de développement observé chez les enfants qui fréquentaient la garderie ou qui se faisaient garder par une gardienne à la maison favorise-t-il de meilleurs apprentissages scolaires?

Références bibliographiques

- ACKERMAN-ROSS, Susan., et KHANNA, Prabha. « The relationship of high quality day care to middle-class 3-year-old's language performance » *Early Childhood Research Quarterly*, no 4, 1989, 97-116.
- BLANK, Marion, ROSE, Susan. A. et BERLIN, Laura. *J. Preschool Language Assessment Instrument: The language of learning in practice*. New York : Grune and Stratton. 1978.
- BRADLEY, Robert H., et CALDWEL, Bettye « The relation of infant's home environments to achievement test performance in first grade: a follow-up study » *Child development*, vol. 55, no 5, 1984, 803-809.
- CENTRE CANADIEN D'ÉTUDES SUR LES ENFANTS À RISQUE. *Instrument de mesure du développement de la petite enfance*. Hamilton, Ontario : Université McMaster, Hamilton Sciences Corporation, 1999.
- CLARKE-STUART, K. Alison. "Day care: A new context for research and development", dans *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, sous la direction de M. Perlmutter. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1984, 61-100.

- CLARKE-STUART, K. Alison et GRUBER, C.P. « Day care forms and features », dans *The child and the day care setting*, sous la direction de R. C. Ainslie. New York : Praeger, 1984, 35-62.
- CLARKE-STUART, K. Alison. « In search of consistencies in child care research », dans *Quality indicators of child care*, sous la direction de D. Phillips. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children, 1987a, 21-41.
- CLARKE-STUART, K. Alison. « Predicting child development child care forms and features: The Chicago study », dans *Quality indicators of child care*, sous la direction de D. Phillips. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children, 1987b, pp. 105-120.
- CLARKE-STUART, K. Alison. « A home is not a school: The effects on child care on children's development » *Journal of Social Issues*, vol. 47, no 2, 1991, pp. 105-123.
- CLARKE-STUART, K. Alison « How children care relates to children cognitive and language development: NICHD Study » Exposé présenté aux rencontres de l' American Association for the Advancement of Science: Anaheim, California, 1999.
- DUNN, Lloyd. M. et Dunn, Leota. *Peabody Picture Vocabulary-Revised*. Minesota : American Guidance Service, Circle Pines. 1979.
- DUNN, L. M., THÉRIAULT-WHALEN, C. M. et DUNN, L. M. *Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP). Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Toronto : Psycan, 1993.
- DUNN, Loraine, BEACH, Sara Ann, et KONTOS, Susan. « Quality of literacy environment in day care and children's development » *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 9, no 1, 1994, 24-31.
- FENSON, Larry, DALE, Philip S., REZNICK, J. Steven, BATES, Elizabeth, THAL, Donna J. ET PETHICK, Stephen J. « Variability in early communicative development. McArthur Communicative Development Inventory » *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Vol. 5, no 59, 1994, 1-173.
- GARDNER, Morrison F. *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato CA : Academic Therapy Publications, 1979.
- GOELMAN, Hillel., et PENCE, Alan. R. « Effects of child care, family, and individual characteristics on children's language development: The Victoria Day care research project » Dans *Quality in Child Care: What does research tell us?* Sous la direction de D. Phillips. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children, 1987, 89-104.

- GRIFFITHS, Ruth. *The Abilities of Young Children*. London : London University Press, 1970, GROUPE COOPÉRATIF EN ORTHOPHONIE. Épreuve de compréhension de CARROW-WOOLFOLK, *Version canadienne française du Test for Auditory Comprehension of Language* de Carrow-Woolfolk, E. Montréal, 1995.
- HAGGSTRÖM, S. et LUNDBERG, Leif. *Prov i svenska för den nationella utvärderingen av kunskaper och färdigheter i den svenska skolan*. Umea Psykologiska Institutionen Umea Universitet, 1970.
- LJUNGBLAD, Tage. *Höstproven*. Stockholm : Psykologoförlaget. 1967/1989.
- LOEB, Susanna, FULLER, Bruce., KAGAN, Sharon Lynn et CARROLL, Bidemi. « Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality and stability » *Child development*, vol. 75, no 1, 2004, 47-65.
- MASNY, Diana. « Literacy learning in multilingual contexts: A Canadian perspective » *The Dong-eui International Journal*, no 4, 1998, 1-21.
- MELHUIISH, Edward C. « Research on day care for young children in the United Kingdom » dans *Day care and young children: Research and policy implications*, sous la direction de P. Moss et E. C. Melhuish, London : Department of Health, 1990.
- MCCARTNEY, Kathleen. « Effects of quality day care environment on children's language development » *Development Psychology*, vol. 20, no 2, 1984, pp. 244-260.
- MCCARTNEY, Kathleen., SCARR, Sandra, « Day care as language intervention » *First language*, vol.13 no 5, 1984, 75-77.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK, « Child care and child development: The NICHD Study of Early Child Care » dans *Developmental follow-up: Concepts, domains and methods*, sous la direction de S. L. Friedman et H. C. Haywood. San Diego, CA : Academic Press, 1994, 377-396.
- PEISNER-FEINBERG, Ellen S. et BURCHINAL, Margaret. R. « Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: the cost, quality, and outcomes study » *Merrill-Palmer Quarterly*, vol.43, no 3, 1997, 451-477.
- PEISNER-FEINBERG, Ellen S., BURCHINAL, Margaret R., CLIFFORD, Richard M., CULKIN, Mary L., HOWES, Carollee et KAGAN, Sharon Lynn. « The children of the cost, quality and outcomes study go to school » résumé, Chapel Hill, NC, Frank Porter Graham Child Development Center, North Carolina University, Chapel Hill. 1999.

- PHILLIPS, Deborah. A., SCARR, Sandra et MCCARTNEY, Kathleen. « Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda Study », dans *Quality in Child Care: What does research tell us?*, sous la direction de D.A. Phillips. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children, 1987, 43-56.
- PSYCHOLOGICAL CORPORATION. *Bracken Basic Concept Scale, Revised*. San Antonio, TX : Harcourt Brace, 1998.
- SHAEFER, Earl et EDGERTON, Marianna. *Classroom Behavior Inventory, preschool form*. Princeton, NJ : Educational Testing Service, 1978.
- TYLER, Bonnie et DITTMANN, Laura. « Meeting the toddler more than halfway: The behavior of toddlers and their caregivers » *Young Child*, vol. 35, no 2, 39-46.
- WESSELS, Holger, LAMB, Michael. E. et HWANG, Carl-Philip. « Cause and causality in daycare research: an investigation of group differences in Swedish child care » *European Journal of Education*, Vol. XI, no 2, 1996, 231-245.
- WHITEBOOK, Marcy, HOWES, Carollee, et PHILLIPS, Debora. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Berkeley, CA : Child Care Employee Project, 1990.
- WITTMER, Donna Sasse et HONIG, Alice Sterling. « Convergent or divergent? Teacher's questions to three-year-old children in day care » Paper presented at Society for research in Child Development meeting, Kansas City, M.O, 1989.