

LES EFFETS ATTENDUS DES MESURES SUR LES MODES D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE : QUELQUES ÉLÉMENTS DE LITTÉRATURE

Par Arthur Heim, conseiller scientifique à France Stratégie

Les éléments de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté ayant trait à la petite enfance peuvent être résumés en deux ensembles : l'un vise à faciliter l'accès des enfants défavorisés aux modes d'accueil et l'autre vise à améliorer la qualité des modes d'accueil. Avec ces deux types d'actions, la Stratégie fait le pari que les enfants qui en bénéficient poursuivront une trajectoire de développement cognitif, socio-émotionnel plus favorable et pourront, au terme d'une chaîne de conséquences et d'actions complexe, s'extraire d'un schéma de reproduction sociale et être ainsi mieux insérés dans la société à l'âge adulte.

La littérature académique internationale est abondante sur la thématique des relations entre interventions précoces et développement de l'enfant. Dans cette note, nous passons en revue un certain nombre de recherches – toutes publiées dans des revues à comité de lecture ou documents de travail que nous jugeons de grande qualité — et synthèses étudiant le lien entre mode d'accueil formel et développement des compétences et réussite éducative des jeunes enfants en particulier issus de milieu défavorisés. Nous présentons également des travaux portant sur le lien entre qualité des modes d'accueil et développement des enfants.

L'objectif de ce travail n'est pas de proposer une revue de littérature systématique et exhaustive mais, en quelque sorte, de confronter le modèle logique que nous avons défini dans l'annexe 12 aux résultats de recherches. Certains pans de la littérature sont mieux couverts que d'autres et ont fait l'objet de recensions systématiques avec (ou sans) méta-analyse. Nous les présentons alors avec plus d'assurance que d'autres où – par exemple pour l'effet des modes d'accueil avant 3 ans en France – la littérature est beaucoup plus lacunaire et où la méthodologie ne permet pas d'interpréter leurs résultats comme un lien de cause à effet.

La suite du document se divise comme suit : une première section est consacrée aux effets des modes d'accueil sur le développement des enfants, distinguant l'accueil

précoce (avant 3 ans) de celui de l'âge préscolaire (3 à 6 ans). Ensuite, nous interrogeons le lien entre qualité des modes d'accueil et développement des enfants en analysant les mécanismes possible et l'hétérogénéité des effets qui peuvent en découler.

En conclusion :

La littérature académique liant interventions précoces et développement de l'enfant est abondante et plusieurs résultats émergent de façon relativement stabilisée dans les méta-analyses mobilisées ici :

- Bénéficier d'un mode d'accueil de qualité entre 3 et 6 ans a des effets positifs sur le développement des enfants ; ces effets sont plus forts chez les enfants défavorisés et lorsque les dispositifs intègrent une composante pédagogique explicite et renforcée.
- Les résultats sur les enfants plus jeunes sont nettement moins consensuels et apparaissent tantôt positifs, négatifs ou sans effets. Cependant, il semble que la qualité des modes d'accueil soit déterminante dans ces résultats et les travaux qui identifient des effets positifs concernent en général des modes d'accueil de qualité.
- Une qualification plus élevée des professionnels de la petite enfance est corrélée à une meilleure qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.

Il existe peu de travaux en France susceptibles d'attester de la validité de ces résultats dans ce contexte institutionnel par manque de données et d'expérimentations permettant d'élever le niveau de preuve des effets des modes d'accueil.

L'accès à un mode d'accueil formel favorise-t-il le développement des compétences et la réussite éducative des jeunes enfants, en particulier défavorisés ?

La littérature académique¹ internationale est très abondante sur l'impact de l'accès à des modes d'accueil formels mais des distinctions doivent être faites. En effet, la plupart des

¹ Dans ce texte nous utilisons les termes de recherches/littératures académiques et scientifiques comme synonymes, étant entendu qu'il ne s'agit pas ici de présenter des « dire d'experts » mais bien des recherches ou synthèses de recherches ayant toute été établies en suivant la démarche scientifique et, à l'exception des documents de travail, été validées par d'autres chercheurs. Voir

travaux s'intéressent à l'effet de programmes allant jusqu'à 6 ans, incluant donc des formes d'équivalent d'école maternelle.

Littérature généraliste sur les impacts des investissements précoces

(Kholoptseva, 2016) présente les résultats d'une méta-analyse basée sur une revue systématique de littérature sur l'effet d'un accueil formel collectif² entre 0 et 6 ans aux États-Unis entre 1960 et 2005 et montre que les enfants qui en bénéficient ont de meilleures compétences³ en littéracie et numéracie persistant 4 ans après la fin du programme. Lorsque les programmes ont une composante explicitement consacrée au développement de compétences langagières ou de mathématiques, la taille d'effet augmente d'un demi écart-type supplémentaire. Dans une revue de littérature publiée dans *Science*, (Barnett, 2011) rapporte des tailles d'effets semblables à court terme et des effets à plus long terme toujours présents. Ces résultats se retrouvent dans les pays développés et aussi dans les pays en développement comme le montre la méta-analyse de (Nores et Barnett, 2010). Cependant, la littérature sépare de plus en plus les résultats portant sur des interventions avant 2/3 ans et celles entre 3 et 6 ans. En effet, si les résultats semblent convergents pour les accueils préscolaires (équivalent de la scolarité maternelle à l'étranger), les résultats sont plus mitigés pour l'accueil formel avant 3 ans.

Pour ce qui est de l'accueil après 3 ans, les enfants défavorisés bénéficient particulièrement d'une offre préscolaire de haute qualité, et davantage de groupes socialement mixtes que de groupes homogènes défavorisés comme l'atteste la synthèse de littérature de (Melhuish *et al.*, 2015) publiée dans le cadre du projet CARE⁴. Un certain nombre d'interventions ont montré des améliorations dans le développement cognitif, mais dans certains cas, ces avantages n'ont pas persisté tout au long de la scolarité des enfants. Cela semble être dû en partie au fait que les mauvaises expériences scolaires ultérieures des enfants défavorisés l'emportent sur les bénéfiques antérieurs d'une expérience d'éducation préscolaire de haute qualité. Par ailleurs, des travaux récents mettent en exergue une complémentarité dynamique des investissements précoces et pendant la scolarité, ou entre compétences (cognitives et non cognitives) acquises à des âges différents⁵. En outre, les interventions en faveur de la petite enfance renforcent la confiance en soi et les compétences sociales des enfants, ce qui constitue une meilleure base pour la réussite à l'école (et par la suite sur le lieu de travail).

En France, il y a assez peu de travaux concernant les effets des modes d'accueil formel avant l'entrée en maternelle et, puisque tous les enfants ou presque étaient scolarisés

(Maxim et Arnold, 2012) pour une discussion sur la distinction entre recherche académique et expertise scientifique.

² Centre based childcare.

³ De 10 à 35% d'un écart type.

⁴ CARE est un projet de collaboration financé par l'Union européenne pour aborder les questions liées à la qualité, à l'inclusion et aux avantages individuels, sociaux et économiques de l'éducation et des soins à la petite enfance (ECEC) en Europe. <https://ecec-care.org/>

⁵(Johnson et Jackson, 2019 ; Lubotsky et Kaestner, 2016)

en maternelle, il n'y a pratiquement pas d'étude qui mesure les effets de l'entrée en maternelle. Quelques travaux ont cherché à savoir si une entrée en maternelle l'année où l'enfant a 2 ans (au lieu de 3) améliore la réussite éducative, mais les conclusions de ces travaux sont hétérogènes. L'étude publiée dans *Labor economics* de (Goux et Maurin, 2010) n'identifie pas d'effet sur le risque de quitter l'école tôt ; dans sa synthèse de littérature, (Florin, 2013) rapporte plusieurs travaux en psychologie comparant le développement d'enfants en crèche ou en maternelle et n'identifie pas d'effet ; enfin, le document de travail de (Filatriau *et al.*, 2013) trouve des effets positifs d'une entrée précoce en maternelle sur la réussite en primaire et au collège mais celui de (Heim, 2018) conclut à l'inverse avec une méthode similaire mais des données plus récentes⁶.

Effets de l'accueil formel sur les moins de 3 ans

Les recherches recensées par (Melhuish *et al.*, 2015) relatives à l'accueil formel au cours des trois premières années pour les enfants défavorisés indiquent que bénéficier d'un mode d'accueil de qualité peut avoir des effets bénéfiques sur le développement cognitif, linguistique et social. En revanche, des services de garde d'enfants de faible qualité n'apportent aucun avantage ou ont des effets négatifs. Des services de garde d'enfants de haute qualité avec des visites à domicile associées semblent être un ensemble de services efficaces. La qualité relative des modes d'accueil formels par rapport à une garde parentale semble essentielle pour expliquer pourquoi, dans certains cas, la garde d'enfants semble préjudiciable et dans d'autres, bénéfique. Identifier le contrefactuel pertinent et l'évaluation de sa qualité sont essentiels à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des modes d'accueil.

Les travaux sur données françaises sont encore rares ou moins à même de mesurer des différences interprétables comme un lien de cause à effet.

Deux publications très récentes viennent toutefois apporter des éléments sur les effets des modes d'accueil en France. (Gomajee *et al.*, 2017, 2018) utilisent les données d'une cohorte épidémiologique où des familles sont suivies de la grossesse jusqu'aux 8 ans de l'enfant et des mesures de développement socio-émotionnel des enfants sont collectées à différents moments. En appariant les enfants sur la base d'un ensemble de caractéristiques sociodémographiques de la famille, les auteurs comparent le développement des enfants entrés en crèche avec une garde par un•e assistant•e maternel•le ou une garde informelle (parentale et autres). Ils montrent alors que par rapport à une garde informelle, les enfants en crèche ont une probabilité plus faible d'avoir des troubles émotionnels (Odds ratio entre [.17 ; .95]), des problèmes avec les autres enfants ([.15 ; .67]) mais une moindre propension à des comportements pro-sociaux⁷ ([.28 ; .90]). Les enfants gardés par un•e assistant•e maternel•le n'ont pas de

⁶ Ces deux études utilisent une proxy des contraintes d'accès en maternelle à 2 ans liée aux différences entre territoires comme source d'identification par variable instrumentale. Filatriau *et al.* (2013) utilisent les données du panel primaire 1997 et Heim (2018) le panel secondaire 2007.

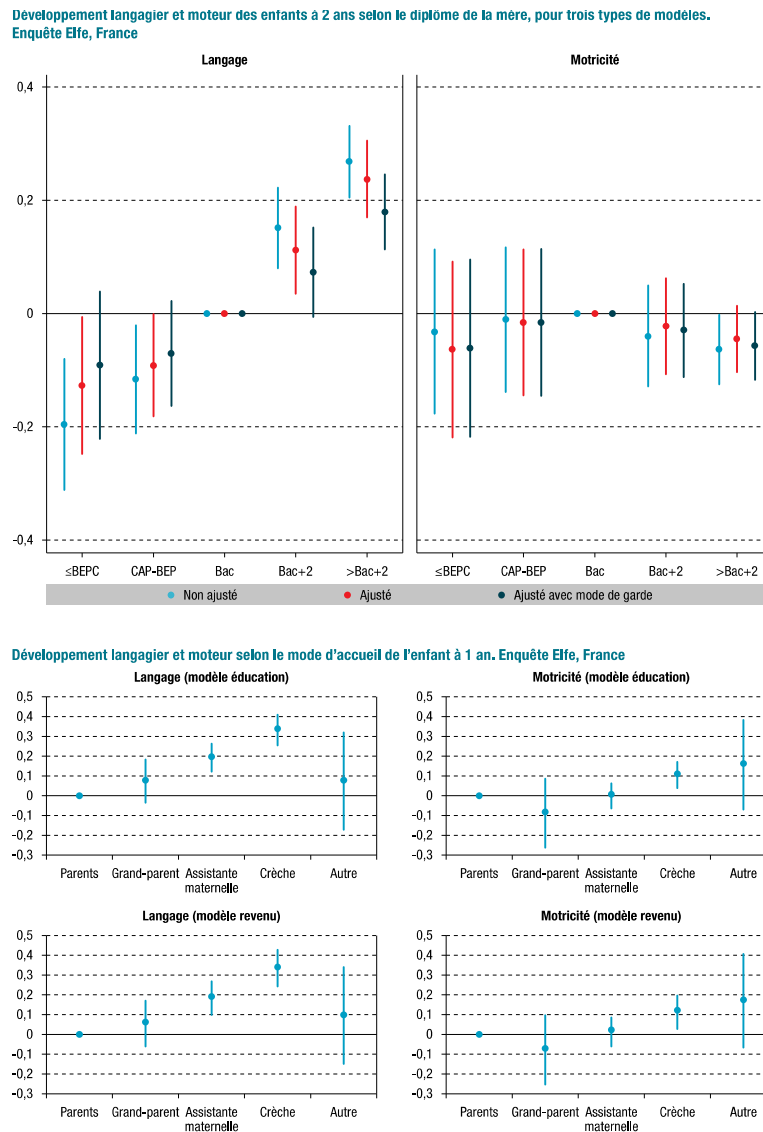
⁷ Les comportements pro-sociaux désignent les actions tournées vers l'autre comme aider, partager, donner, etc. comportement exécutés sans attendre de contrepartie.

différence de développement socio-émotionnel avec les enfants en garde informelle sauf sur le fait qu'ils ont une probabilité plus élevée d'avoir des conduites à problème ([1.05 ;2.81]). Les analyses de l'hétérogénéité des effets montrent qu'être en crèche pour plus d'un an apparaît particulièrement efficace pour limiter les troubles socio-émotionnels. Enfin, les filles et les enfants d'origine sociale favorisée bénéficient davantage de la crèche. Comme la littérature internationale utilisant ces méthodes d'appariement (Herba *et al.*, 2013), cette étude indique donc que l'accueil collectif est lié à des trajectoires de développement socio-émotionnel largement meilleures que celles d'enfants gardés par un•e assistant•e maternel•le ou une garde informelle. Cependant, ces analyses toutes choses égales par ailleurs ne tiennent pas compte de ce que le fait d'être en crèche dépend du souhait des familles et des contraintes de place, que la 2^{ème} meilleure alternative pour chaque parent n'est pas connue et qu'alors, il est délicat d'identifier la bonne situation de référence et donc d'interpréter ces résultats comme un lien de cause à effet⁸. L'interprétation se limite donc au fait de comparer des enfants très proches dans des modes d'accueil différents et de constater des écarts de développement socio-émotionnel significatifs, ce qui est déjà un résultat important.

Une seconde étude longitudinale a été lancée en 2011 en France. Il s'agit de la cohorte ELFE produite par l'INED dont l'exploitation des résultats apporte des éléments de réponse sur le lien entre mode d'accueil et développement. Les travaux de (Grobon *et al.*, 2019) documentent ainsi les inégalités suivant l'origine sociale et le rôle des modes d'accueil. La figure ci-dessous montre des écarts de développement très importants dans la maîtrise du langage à deux ans entre des enfants dont la mère est peu ou très diplômée, y compris lorsque les différences liées aux caractéristiques sociodémographiques sont prises en compte. Par ailleurs, la prise en compte du mode d'accueil réduit fortement les inégalités si bien qu'il n'y a plus de différence significative de maîtrise du langage entre les enfants de mère ayant au plus le BEP et de mères ayant un BAC +2. La prise en compte du mode d'accueil réduit les différences de maîtrise du langage associées à l'origine sociale. Les données Elfe ne mettent pas en exergue de différences dans le développement moteur liées à l'origine sociale.

⁸ L'évaluation d'impact en présence de substituts proche complique l'identification même dans des conditions d'évaluation optimale avec une assignation au hasard. Voir en particulier (Kline et Walters, 2016)

Figure 1 – Associations entre mode d'accueil et développement des enfants dans les données Elfe d'après Grobon et al. (2019)



L'association entre les différents modes d'accueil et la maîtrise du langage est présentée dans la figure ci-dessus. On constate alors que, par rapport à une garde parentale, l'accueil formel est associé à un meilleur développement du langage à 2 ans, toutes choses égales par ailleurs. L'amélioration est plus forte en crèche qu'avec un·e assistant·e maternel·le. La crèche est également associée à une meilleure motricité, toutes choses égales par ailleurs.

Ces résultats montrent que l'accueil formel à 1 an est associé à une meilleure maîtrise du langage à 2 ans, mais cette méthode d'analyse ne permet toujours pas d'attribuer cet écart au mode d'accueil. En effet, on ne peut pas exclure que ces résultats soient aussi liés au fait que les familles au potentiel plus élevé choisissent d'avoir recours à un mode d'accueil plutôt qu'à un autre. Résoudre ce problème de biais de sélection suppose un design de recherche adapté introduisant de l'aléa.

La qualité des modes d'accueil influence-t-elle le développement des enfants ?

Mécanismes susceptibles de faire apparaître des effets positifs des modes d'accueil

D'un point de vue théorique, il n'est pas évident que l'accès à un mode d'accueil formel améliore les compétences des enfants. Cela suppose en effet que les activités, les interactions, les liens développés au sein du mode d'accueil soient de meilleure qualité que les liens avec les parents.

La littérature en psychologie s'est montrée très préoccupée par les risques causés par la substitution d'une garde parentale par un ou des professionnels de la petite enfance et a identifié des effets négatifs de l'accueil non-parental sur la relation parent-enfant et des comportements agressifs et extériorisants (Belsky, 2001). Le concept qui sous-tend ces résultats est la théorie de l'attachement d'après (Bowlby, 1958, 1988). Mais cette littérature s'est avérée peu robuste notamment en dehors des cas cliniques et dans des études en population générale. Plusieurs études produites dans des contextes différents ne trouvent pas de lien entre la « quantité » d'accueil non-parental et des mesures de développement socio-émotionnel (Melhuish *et al.*, 2015). Les travaux empiriques sur l'attachement sont par ailleurs peu concluants au-delà de liens corrélationnels, et dans une étude de grande ampleur consacrée à cette question,⁹ (Friedman et Boyle, 2008) ne trouvent pas d'association entre quantité ou qualité du mode d'accueil et attachement.

Une vision économique du processus conduit à concevoir l'accueil du jeune enfant comme un investissement dans le capital humain qui se manifeste par l'acquisition de nouvelles compétences dans différents domaines. (Cunha et Heckman, 2007) proposent un modèle théorique d'accumulation du capital humain intégrant des complémentarités entre les différents types de compétences acquises à un moment, et une complémentarité dynamique, ce qui signifie que les compétences acquises avant un nouvel investissement dans le capital humain augmentent la productivité de cet investissement. Ainsi, un enfant qui entre à l'école avec des capacités cognitives et socio-émotionnelles élevées devrait bénéficier davantage de l'école qu'un élève dont les compétences initiales sont moins développées.

Deux publications récentes mettent ces prédictions théoriques à l'épreuve des données : d'une part, (Johnson et Jackson, 2019) évaluent la complémentarité dynamique de l'investissement en capital humain en comparant les résultats à l'âge adulte des cohortes qui ont été exposées différemment à des changements dans les dépenses publiques d'éducation entre la maternelle et le collège, selon le lieu et l'année de naissance. Ils utilisent des méthodes de variables instrumentales et les différences entre frères et sœurs

⁹ Les données du National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child care and Youth Development.

et montrent que les effets de *Head start*¹⁰ sur les salaires sont plus importants lorsque les élèves ont eu accès à des écoles mieux financées, et l'effet d'une hausse des ressources à l'école sont plus importants lorsque les élèves avaient bénéficié de *Head start* avant. D'autre part, (Lubotsky et Kaestner, 2016) documentent la complémentarité entre les compétences cognitives et non cognitives dans un modèle qui utilise l'âge d'entrée en maternelle comme source d'identification. Leurs résultats indiquent que les enfants qui sont plus âgés et plus compétents en raison de leur date d'entrée, fonction de leur date de naissance - progressent plus rapidement que les enfants plus jeunes dans les dimensions cognitives, mais pas dans les dimensions non cognitives. Cependant, une fois à l'école, il n'y a plus de différences de progrès entre les enfants plus jeunes et plus âgés.

Les prédictions du modèle de Cunha et Heckman se heurtent ainsi à des résultats empiriques manifestant soit des effets d'investissements précoces qui se dissipent (*Fade out*) ou qui demeurent latents (*sleeper effect*). Plusieurs explications sont généralement avancées pour expliquer cette apparente contradiction. D'après le document de travail de (Hojman, 2015), la différence entre les enfants bénéficiant de programmes de qualité et les autres se resserre notamment parce que le groupe de contrôle bénéficie davantage de l'école, reflétant plutôt un effet rattrapage que dissipation. Il est aussi possible que la relative moins bonne qualité des écoles primaires par rapport aux programmes de petite enfance fasse disparaître l'avantage des élèves qui en ont bénéficié.

Hétérogénéités des effets suivant les publics et les modes d'accueil

La qualité relative des modes d'accueil formels par rapport à une garde parentale semble essentielle pour expliquer pourquoi, dans certains cas, la garde d'enfants semble préjudiciable et dans d'autres, bénéfique. Identifier le contrefactuel pertinent et l'évaluation de sa qualité sont essentiels à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des modes d'accueil.

Une première vague de littérature utilise des méthodes d'indépendance conditionnelle (*matching* principalement) et trouvent que les modes d'accueil formels réduisent les inégalités de développement, améliorent la cognition et les performances scolaires (Geoffroy *et al.*, 2007, 2010) et réduisent les troubles émotionnels et sociaux à court terme (Herba *et al.*, 2013) et jusqu'à l'adolescence (Laurin *et al.*, 2015).

Mais le risque de biais de sélection lié à des caractéristiques inobservables pousse à être prudent quant à la validité de ces résultats, d'autant que les études plus à même de gérer ce type de biais ont des conclusions sensiblement différentes.

Les articles les plus récents exploitent des designs de recherche plus rigoureux et pointent vers ce qui semble être d'être un résultat cohérent : les modes d'accueil formels

¹⁰ Head Start est un programme du ministère américain de la santé et des services sociaux qui fournit des services complets d'éducation de la petite enfance, de santé, de nutrition et d'accompagnement à la fonction parentale pour des enfants et familles à faibles revenus.

peuvent avoir un impact positif surtout (sinon uniquement) pour les enfants défavorisés, et à condition que les soins et l'accueil soient de bonne qualité.

En effet, d'une part (Felfe et Lalive, 2018) exploitent le déploiement massif mais hétérogène des établissements d'accueil du jeune enfant suivant les Landers en Allemagne et trouvent des impacts positifs sur les capacités motrices et socio-émotionnelles particulièrement importants pour les familles à faible revenu. (Drange et Havnes, 2015) exploitent quant à eux le caractère aléatoire de l'algorithme utilisé pour attribuer les places en crèche à Oslo en Norvège et trouvent un effet moyen positif de l'accueil en crèche sur les résultats en lecture et en mathématiques à l'âge de 7 ans, ces effets étant plus importants chez les enfants de familles à faible revenu, et nuls chez les enfants de familles à revenu élevé.

D'autre part, un ensemble de recherches a permis d'identifier des impacts négatifs pour certains enfants des services de garde. En particulier (Baker *et al.*, 2008) analysent l'extension universelle des services de garde d'enfants au Québec à la fin des années 1990 et identifient des impacts négatifs sur les comportements des enfants. Mais (Kottelenberg et Lehrer, 2016) ré-analysent ces résultats et montrent que ces estimations moyennes négatives cachent un effet positif sur les moins favorisés de cette population. (Herbst, 2013) utilise la baisse de fréquentation des modes d'accueil l'été comme source de variation de l'utilisation des modes d'accueil et constate un impact négatif principalement élevé sur les enfants aisés. L'impact sur les familles à faible revenu est presque nul et non significatif.

(Bernal *et al.*, 2019) analysent les résultats d'une expérimentation aléatoire contrôlée permettant à des familles de passer d'un mode de garde non parentale individuelle (type assistante maternelle) à un établissement collectif et documentent des effets négatifs sur la cognition et pas d'effet sur les compétences socio-émotionnelles. Ils expliquent ces résultats par la faible qualité des modes d'accueil collectif considérés. Enfin, (Ichino *et al.*, 2019) exploitent la discontinuité induite par l'algorithme utilisé pour allouer les services de garde d'enfants à Bologne (Italie) et identifient un impact négatif d'un mode d'accueil collectif chez les enfants entre 8 et 14 ans. Ces résultats concernent les enfants dans le groupe marginal dont l'admission dépend des contraintes et des autres demandes. Ces familles sont en moyenne composées de deux parents qui travaillent tous les deux. Par conséquent, ils concernent les familles plutôt aisées. Ils ne concernent pas les familles plus prioritaires ou à besoins spécifiques. En outre, les garderies de Bologne ont un taux d'encadrement de 1 adulte pour 4 enfants pour les moins d'un an, 1 pour 6 entre 1 et 2 ans, alors qu'en Norvège, le rapport est de 1 pour 3.

Ainsi, les preuves sont contrastées, mais conformes à l'idée que les familles sont affectées de façons différentes suivant les modes d'accueil parce que ces derniers remplacent une garde parentale ou informelle dont la qualité peut varier, mais à un moment du développement où les interactions adulte-enfant sont d'une importance cruciale.

Qualité des modes d'accueil et développement de l'enfant.

(Bailey *et al.*, 2017) invoquent des arguments intéressants quant aux conditions nécessaires pour que les interventions précoces aient un effet durable. Pour les auteurs, des effets persistants nécessitent d'agir sur des compétences, comportements, capacités qui partagent trois caractéristiques. Ils doivent être :

- suffisamment malléables pour être affectés par l'intervention,
- indispensables à la réussite, et surtout,
- il faut qu'en l'absence d'intervention, ils ne se développent pas spontanément dans la situation contrefactuelle.

La revue systématique de (Manning *et al.*, 2017) publiée par *Campbell collaboration* montre qu'il existe une corrélation significative entre une qualification plus élevée des professionnels de la petite enfance (enseignants, éducateurs) et une meilleure qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, mesurée par l'échelle d'évaluation de l'environnement. Il y a également une corrélation positive entre la qualification des enseignants et les résultats des sous-échelles portant par exemple sur la structure des programmes, la langue et le raisonnement.

Cependant, ces travaux ne sont que corrélationnels et identifient les effets de la formation initiale et non d'une formation continue, ce qui est sensiblement différent. Car contrairement à ces résultats, la revue systématique de (Filges *et al.*, 2019) n'identifie pas d'effet de la formation continue de travailleurs sociaux sur les compétences de ceux qu'ils accompagnent¹¹.

Finalement, les recherches synthétisées par (Melhuish *et al.*, 2015) démontrent que les paramètres de qualité suivants sont importants pour améliorer le développement des enfants :

- Une interaction adulte-enfant qui soit adaptée, affectueuse et facilement accessible
- Un personnel bien formé et engagé dans son travail avec les enfants
- Des installations sûres, saines et accessibles aux parents
- Des ratios adulte/enfants et une taille des groupes permettant au personnel d'interagir de manière appropriée avec les enfants
- Une supervision qui maintient la cohérence
- Un développement du personnel qui assure la continuité, la stabilité et l'amélioration de la qualité
- Un programme d'études adapté au développement, avec un contenu éducatif.

Pour favoriser l'obtention de meilleurs résultats, l'ECEC devrait se caractériser à la fois par des caractéristiques structurelles de qualité et par un soutien continu aux personnels

¹¹ Cette revue ne porte pas spécifiquement sur les formations à destination des professionnels de la petite enfance mais de tous les travailleurs sociaux, enseignants etc. Cependant, la majorité des études retenues portent sur des interventions auprès d'enseignants de maternelle et de « kindergarten ».

afin de garantir que les expériences immédiates des enfants, celles fournies par les activités et les interactions, soient riches en contenu et en stimulation.

Conclusions

La littérature académique liant interventions précoces et développement de l'enfant est abondante et plusieurs résultats émergent de façon relativement stabilisée dans les méta-analyses mobilisées ici :

- **Bénéficier d'un mode d'accueil de qualité entre 3 et 6 ans a des effets positifs sur le développement des enfants ; ces effets sont plus forts chez les enfants défavorisés et lorsque les dispositifs intègrent une composante pédagogique explicite et renforcée**
- **Les résultats sur les enfants plus jeunes sont nettement moins consensuels et apparaissent tantôt positifs, négatifs ou sans effets. Cependant, il semble que la qualité des modes d'accueil soit déterminante dans ces résultats et les travaux qui identifient des effets positifs concernent en général des modes d'accueil de qualité.**
- **Une qualification plus élevée des professionnels de la petite enfance est corrélée à une meilleure qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants.**

Il existe peu de travaux en France susceptibles d'attester la validité de ces résultats dans ce contexte institutionnel par manque de données et d'expérimentations permettant d'élever le niveau de preuve des effets des modes d'accueil.

Bibliographie

Bailey, Drew ; Duncan, Greg J. ; Odgers, Candice L. ; Yu, Winnie (2017), « Persistence and Fadeout in the Impacts of Child and Adolescent Interventions », *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 10, n° 1, p. 7-39.

Baker, Michael ; Gruber, Jonathan ; Milligan, Kevin (2008), « Universal Childcare, Maternal Labor Supply and Family Well-Being », *Journal of Political Economy*, vol. 116, p. 709-745.

Barnett, W. S. (2011), « Effectiveness of Early Educational Intervention », *Science*, vol. 333, n° 6045, p. 975-978.

Belsky, Jay (2001), « Emanuel Miller Lecture Developmental Risks (Still) Associated with Early Child Care », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42, n° 7, p. 845-859.

Bernal, Raquel ; Attanasio, Orazio ; Peña, Ximena ; Vera-Hernández, Marcos (2019), « The effects of the transition from home-based childcare to childcare centers on children's health and development in Colombia », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 47, p. 418-431.

Bowlby, John (1958), « The nature of the child's tie to his mother », *International Journal of Psycho-Analysis*, n° 39, p. 350-373.

Bowlby, John (1988), *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*, New York, Basic Books.

Cunha, F. ; Heckman, J. J. (2007), « The technology of skill formation. », *American Economic Review*, vol. 97, n° 2, p. 31-47.

Drange, Nina ; Havnes, Tarjei (2015), « Child care before age two and the development of language and numeracy. Evidence from a lottery », Discussion paper, 808, Statistics Norway, Research Department.

Felfe, Christina ; Lalive, Rafael (2018), « Does early child care affect children's development? », *Journal of Public Economics*, vol. 159, p. 33-53.

Filatrou, Olivier ; Fougère, Denis ; Tô, Maxime (2013), « Will sooner be better? The impact of early preschool enrollment on cognitive and non-cognitive achievement of children », Working Paper, Center for Economic Policy Research.

Filges, Trine ; Torgerson, Carole ; Gascoine, Louise ; Dietrichson, Jens ; Nielsen, Chantal ; Viinholt, Bjørn A. (2019), « Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review », *Campbell Systematic Reviews*, vol. 15, n° 4, p. e1060.

Florin, A. (2013), « Les modes de garde à deux ans. Qu'en dit la recherche? », Rapport de synthèse, MEN/DGESCO.

Friedman, Sarah L. ; Boyle, D. Ellen (2008), « Attachment in US children experiencing nonmaternal care in the early 1990s », *Attachment & Human Development*, vol. 10, n° 3, p. 225-261.

Geoffroy, Marie-Claude ; Côté, Sylvana M. ; Borge, Anne I.H. ; Larouche, Frank ; Séguin, Jean R. ; Rutter, Michael (2007), « Association 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*, vol. 48, n° 5, p. 490-497.

Geoffroy, Marie-Claude ; Côté, Sylvana. M. ; Giguère, Charles-Édouard ; Dionne, Ginette ; Zelazo, Philip David ; Tremblay, Richard E. ; Boivin, Michel ; Séguin, Jean. R. (2010), « Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare: Childcare, socioeconomic background, and academic readiness and achievement », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 51, n° 12, p. 1359-1367.

Gomajee, Ramchandrar ; El-Khoury, Fabienne ; Côté, Sylvana ; Waerden, Judith van der ; Pryor, Laura ; Melchior, Maria (2018), « Early childcare type predicts children's emotional and behavioural trajectories into middle childhood. Data from the EDEN mother-child cohort study », *Journal of Epidemiology and Community Health*, p. jech-2017-210393.

Gomajee, Ramchandrar ; El-Khoury, Fabienne ; Waerden, Judith van der ; Pryor, Laura ; Melchior, Maria (2017), « Early life childcare and later behavioral difficulties: a causal relationship? Data from the French EDEN study », *Journal of Economic Behavior & Organization*, p. S0167268117303372.

Goux, Dominique ; Maurin, Eric (2010), « Public school availability for two-year olds and mothers' labour supply », *Labor Economics*, vol. 17, p. 951-962.

Grobon, Sébastien ; Panico, Lidia ; Solaz, Anne (2019), « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans », *Bulletin Epidemiologique hebdomadaire*, n° 1, p. 8.

Heim, Arthur (2018), « Quand la scolarisation à 2 ans n'a pas les effets attendus: Des évaluations sur données françaises », France Stratégie.

Herba, Catherine M. ; Tremblay, Richard E. ; Boivin, Michel ; Liu, Xuecheng ; Mongeau, Chantal ; Séguin, Jean R. ; Côté, Sylvana M. (2013), « Maternal Depressive Symptoms and Children's Emotional Problems: Can Early Child Care Help Children of Depressed Mothers? », *JAMA Psychiatry*, vol. 70, n° 8, p. 830.

Herbst, Chris M. (2013), « The impact of non-parental child care on child development: Evidence from the summer participation "dip" », *Journal of Public Economics*, vol. 105, p. 86-105.

Hojman, A (2015), « Evidence on the Fade- Out of IQ Gains from Early Childhood Interventions: A Skill Formation Perspective. », Unpublished Manuscript, Center for the Economics of Human Development, University of Chicago.

Ichino, Andrea ; Fort, Margherita ; Zanella, Giulio (2019), « Cognitive and Non-Cognitive Costs of Daycare 0-2 for Children in Advantaged Families », *Journal of Political Economy*, p. 704075.

Johnson, Rucker C. ; Jackson, C. Kirabo (2019), « Reducing Inequality through Dynamic Complementarity: Evidence from Head Start and Public School Spending », *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 11, n° 4, p. 310-349.

Kholoptseva, Evgenia (2016), « Effects of Center-Based Early Childhood Education Programs on Children's Language, Literacy, and Math Skills: A Comprehensive Meta-Analysis »,.

Kline, Patrick ; Walters, Christopher R. (2016), « Evaluating Public Programs with Close Substitutes: The Case of Head Start », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 131, n° 4, p. 1795-1848.

Kottelenberg, Michael J. ; Lehrer, Steven F. (2016), « Targeted or Universal Coverage? Assessing Heterogeneity in the Effects of Universal Child Care », *Journal of Labor Economics*, vol. 35, n° 3, p. 609-653.

Laurin, J. C. ; Geoffroy, M.-C. ; Boivin, M. ; Japel, C. ; Raynault, M.-F. ; Tremblay, R. E. ; Cote, S. M. (2015), « Child Care Services, Socioeconomic Inequalities, and Academic Performance », *PEDIATRICS*, vol. 136, n° 6, p. 1112-1124.

Lubotsky, Darren ; Kaestner, Robert (2016), « Do 'Skills Beget Skills'? Evidence on the effect of kindergarten entrance age on the evolution of cognitive and non-cognitive skill gaps in childhood », *Economics of Education review*, vol. 53, p. 194-206.

Manning, Matthew ; Garvis, Susanne ; Fleming, Christopher ; Wong, Gabriel T.W. (2017), « The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment », *Campbell Systematic Reviews*, vol. 13, n° 1, p. 1-82.

Maxim, Laura ; Arnold, Gérard (2012), « Entre recherche académique et expertise scientifique : des mondes de chercheurs », *Hermès, La Revue*, vol. n° 64, n° 3, p. 9-13.

Melhuish, Edward ; Ereky-Stevens, Katharina ; Petrogiannis, Konstantinos ; Ariescu, Anamaria ; Penderi, Efthymia ; Rentzou, Konstantina ; Tawell, Alice ; Leseman, Paul ; Broekhuisen, Martine (2015), « A review of research on the effects of early childhood education and care (ecec) on child development », *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*.

Nores, Milagros ; Barnett, W. Steven (2010), « Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young », *Economics of Education review*, vol. 29, p. 271-282.