

Cadre théorique de l'enquête : définir et mesurer la qualité des services de garde éducatifs

Madeleine Baillargeon

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval

Louise Bourgon

Département de techniques d'éducation à l'enfance
Collège Edouard-Montpetit

Carole Lavallée

Département de techniques d'éducation à l'enfance
CÉGEP du Vieux Montréal

Nathalie Bigras

Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

Comme souligné en introduction, la question de la qualité des services de garde offerts aux jeunes enfants québécois était au cœur du rapport du Vérificateur général du Québec de 1998-1999 (Vérificateur général du Québec, 1999). Dans le chapitre intitulé « Nouvelles dispositions de la politique familiale », on pressait notamment le ministère responsable de se pencher sur la qualité des services de garde et sur l'application du programme éducatif élaboré dans la foulée du Livre blanc de 1997 (Ministère du Conseil exécutif, 1997). Afin de donner suite aux recommandations formulées dans le rapport du Vérificateur général, le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE), alors responsable, a fait certains travaux. La *Recension des écrits sur la qualité des services de garde* (Tremblay, 2003) a ainsi été produite; elle est la principale source du résumé présenté dans la première section de ce chapitre. Le Ministère a aussi procédé à une démarche comprenant, entre autres, la création d'un comité d'élaboration d'outils d'évaluation et la production du *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête Grandir en qualité* (MFE, 2002). C'est dans ce contexte qu'une révision des instruments existants a été faite et que la pertinence de mettre au point de nouveaux outils de mesure de la qualité des services de garde éducatifs a été mise en évidence. Cela fait l'objet de la deuxième section du chapitre.

1.1 Que dit la recherche sur la qualité en services de garde?

1.1.1 La recherche sur les services de garde : d'hier à aujourd'hui

Il y a déjà une trentaine d'années que les impacts de la fréquentation des services de garde sur le développement des jeunes enfants suscitent l'intérêt des chercheurs. En effet, dans les années 1970, une première vague d'études s'interrogeait à savoir si les services de garde étaient nuisibles au développement des enfants. La plupart d'entre elles comparaient alors des enfants fréquentant un service de garde avec des enfants élevés uniquement dans leur famille. Dans une excellente revue des travaux des années 1980, Phillips et Howes (1987) mentionnent que cette approche a été dépassée par une nouvelle phase de recherches dont la *National Day Care Study* (Ruopp et autres, 1979) a constitué le coup d'envoi. Cette étude, à l'initiative du gouvernement fédéral américain, avait notamment comme objectif de déterminer les facteurs clés prédictifs d'effets positifs sur les enfants, afin d'établir des normes nationales américaines en matière de services de garde d'enfants. Comme ses résultats remettaient en cause certains postulats pris pour acquis dans le domaine de la petite enfance, ils ont suscité un grand intérêt pour l'étude de la qualité des services de garde offerts aux États-Unis surtout, mais aussi dans

d'autres pays. Le courant de recherches qui a suivi a alors conduit à cerner peu à peu les caractéristiques de services de qualité, soit les facteurs favorables au développement de l'enfant. Un important corpus d'information pertinente a ainsi été recueilli et a mené à la conclusion générale que la fréquentation d'un service de garde de qualité était bénéfique au développement de l'enfant. Autrement dit, un service de qualité ne fait pas que « garder » les enfants, il s'agit d'un service éducatif.

Tirant les conclusions des nouvelles connaissances ainsi cumulées, à partir de la fin des années 1980, on a vu davantage de recherches d'envergure tenter de mettre en relation un grand nombre de variables de divers ordres afin de cerner les processus en cause. La parution de la *National Child Care Staffing Study* (Whitebook, Howes et Phillips, 1989) a ainsi marqué un nouveau tournant dans la recherche sur la qualité des services de garde. On a ainsi vu des études descriptives et des enquêtes menées sur des sites multiples, à travers les États-Unis et dans plusieurs provinces canadiennes (Doherty et Stuart, 1996; Doherty et autres, 2000; Goelman et autres, 2000; Howes, Phillips et Whitebook, 1992; Kontos et autres, 1995; Lyon et Canning, 1995; Pence, 1992; Perth-Pierce, 1998). Dans cette foulée, des projets de recherche innovateurs ont cherché à prendre en compte non seulement les variables internes aux services de garde – par exemple les interactions adultes-enfants ou les conditions de travail du personnel – mais également des variables externes, notamment celles relatives aux familles, comme le statut socioéconomique, qui auparavant étaient tout au plus traitées comme des variables de contrôle (Andersson, 1989, 1992; Howes et Olenick, 1986; Goelman et Pence, 1987; Hausfather et autres, 1997, voir Tremblay, 2003). Cette évolution des conceptions de la recherche se répercute sur l'analyse qui ressort de la recension des écrits sur la qualité en service de garde, comme on le verra.

1.1.2 Principales conclusions des études sur la qualité en service de garde

La littérature sur la qualité des services de garde et ses effets sur le développement des enfants est très abondante. Afin d'y voir plus clair, les recensions d'écrits et les études de grande envergure sont donc très utiles; Tremblay (2003) y a eu recours dans le cadre des travaux préparatoires de l'enquête. Ce document constitue la principale source du résumé présenté ici. Comme dans plusieurs autres recensions effectuées sur le sujet, on y regroupe les études selon les facteurs retenus pour définir la qualité, soit selon des éléments particuliers ou structurels de la garde, soit selon un concept de qualité générale ou globale, pour ensuite examiner les relations existant entre ces diverses facettes. Les éléments structurels, que certains nomment aussi « réglementaires », correspondent la plupart du temps à des normes à respecter selon une réglementation gouvernementale. Plusieurs auteurs (Doherty et autres, 2000; Goelman et autres, 2000; Phillips et Howes, 1987) regroupent aussi ces éléments autour du concept de qualité structurelle ou de la dimension structurelle de la qualité. Nous utiliserons donc ces différents termes et regroupements dans les deux premières parties du résumé qui suit, pour présenter ensuite la qualité des services de garde éducatifs comme un processus dans lequel plusieurs dimensions interagissent et se répercutent sur divers aspects du développement des enfants.

1.1.2.1 Effets spécifiques d'éléments structurels et contextuels de la qualité

Plusieurs constats ressortent de l'examen des effets spécifiques de divers éléments structurels des services de garde sur le développement des enfants.

Le ratio (ou nombre d'enfants pour une éducatrice) est l'un de ces éléments souvent étudiés. Tant en installation qu'en milieu familial, la très vaste majorité des études indiquent un lien entre le ratio enfants/éducatrice et certains comportements ou compétences sociales des enfants (Phillips et Howes, 1987; Doherty, 1991), mais selon d'autres, ce lien disparaît lorsque certaines variables familiales sont prises en compte (Palacio-Quintin et Coderre, 1999, voir Tremblay, 2003). D'autre part, le ratio n'aurait pas

la même importance selon l'âge des enfants; il tiendrait un rôle plus marqué chez les plus jeunes. Tremblay (2003 : 7) conclut « que le ratio n'a pas en soi une influence importante » si non « moins grande que ce à quoi on s'attendait au départ ». Le ratio est toutefois aussi associé à d'autres éléments structurels et souvent à la qualité dite globale.

La taille des groupes aurait une influence du même ordre en installation comme en milieu familial. En fait, un groupe de taille plus réduite aurait des effets favorables surtout sur des comportements du personnel envers les enfants et sur les comportements des enfants entre eux (Lowe-Vandell et Wolfe, 2000; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; voir Tremblay, 2003).

Par ailleurs, Tremblay (2003) ne recense pas de travaux sur la question, mais d'autres recensions arrivent à des conclusions similaires pour la **taille du centre** (installation ou garderie). De sa propre recension, Doherty (1991) conclut qu'un centre ne devrait pas compter beaucoup plus que 60 enfants. De façon complémentaire, la densité d'enfants en proportion de l'espace disponible est un autre élément considéré. Ici encore, les résultats montrent que celle-ci est associée aux comportements des adultes et des enfants, touchant surtout des dimensions sociales du développement des enfants (Doherty, 1991).

Les caractéristiques des personnes en charge des enfants sont d'autres éléments particuliers sur lesquels de nombreuses études se sont penchées. Ainsi, toutes les recensions, de celle de Phillips et Howes (1987) à celles d'aujourd'hui, concluent au rôle indéniable de la **formation des éducatrices et des responsables de services de garde en milieu familial** dans la qualité d'un service, des comportements positifs divers envers les enfants étant davantage l'apanage des personnes plus formées (Doherty, 1991; Doherty, 1995; Howe et Jacobs, 1991; Ochiltrie, 1994; Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Phillips et Howes, 1987; Tremblay, 2003). La littérature semble unanime à conclure que la formation spécialisée en développement ou en éducation du jeune enfant est liée à divers types de comportements positifs envers les enfants (Arnett, 1989; Berk, 1985; Goelman et Pence, 1987; Howes, 1983; Ruopp et autres, 1979; Whitebook, Howes et

Phillips, 1989). Cette conclusion s'appuie sur des résultats obtenus surtout en installation mais aussi dans les services de garde en milieu familial (Goelman et Pence, 1987; Howes, 1983; Kontos et autres, 1995; Ruopp et autres, 1979; Stallings et Porter, 1980, voir Phillips et Howes, 1987; Stuart et Pepper, 1988). Certains avancent même l'idée que la formation des responsables de services de garde en milieu familial revêt une importance particulière du fait de leur isolement avec les enfants, car la recherche démontre que des adultes seuls avec des enfants ont davantage tendance à être plus contrôlants et plus punitifs (Doherty, 1991). D'autre part, on a souvent soulevé la question à savoir si le niveau de scolarité ou le contenu de la formation était le plus important. Le niveau de scolarité sans formation spécialisée aurait relativement peu d'effets, la meilleure combinaison étant un niveau de scolarité élevé accompagné d'une formation spécialisée. On a également observé une interaction entre la formation de base et diverses formes de formation continue. Ainsi, le personnel ayant une bonne formation initiale serait le plus porté à se perfectionner (Powell et Stremmel, 1989). La **formation des gestionnaires** a été plus rarement étudiée. Les résultats indiquent que celle-ci pourrait entrer en jeu, mais les résultats sont trop peu nombreux pour permettre de dégager une conclusion claire quant à sa relation avec la qualité (Doherty, 1991).

L'**expérience** est une autre caractéristique du personnel souvent examinée. Les résultats étant souvent contradictoires, il est à peu près impossible de tirer une conclusion claire quant à un effet spécifique de cette variable. C'était déjà la position de Phillips et Howes en 1987; c'est encore celle de Tremblay (2003) à l'examen d'études plus récentes. Ici encore, c'est plutôt en interaction avec d'autres éléments, notamment la formation, que l'expérience exercerait un impact sur les enfants (Powell et Stremmel, 1989).

Enfin, la **stabilité** du personnel a aussi retenu une certaine attention dans les recherches, la continuité dans l'expérience de l'enfant étant devenue un sujet de préoccupation, surtout à partir des années 1990 (Peters et Kontos, 1987; Powell, 1989). Ainsi a-t-on regardé le roulement de personnel et les modalités d'affectation à l'intérieur d'un service. Même si les données sont moins

abondantes sur cet aspect que sur les précédents, il s'en dégage tout de même que la qualité des services offerts aux enfants ne serait pas étrangère à la stabilité du personnel. Mais cela serait surtout le cas pour les enfants avant l'âge de trois ou quatre ans (Clarke-Stewart, Allhusen et Clements, 1995, cité dans Tremblay, 2003).

Dans les diverses études citées, tous ces éléments structurels que sont le rapport enfants/éducatrice, la taille des groupes, la formation et l'expérience du personnel notamment sont le plus souvent considérés comme des composantes mêmes de la qualité, c'est-à-dire des indicateurs directs de la qualité éducative des services offerts.

Adoptant une perspective plus large, certaines études ont permis d'apprendre que certains facteurs plus contextuels jouent aussi un rôle sur la qualité de l'expérience des enfants.

Ainsi en est-il des facteurs liés à **l'environnement de travail** qui influencent non seulement directement la qualité des divers types de services de garde, mais qui ont aussi un effet indirect par le biais de la **satisfaction au travail** et du **roulement de personnel**. Les facteurs entourant les conditions de travail ont aussi un impact sur la **qualification du personnel** (personnel éducateur et gestionnaire), les conditions intéressantes d'un service permettant d'attirer et de garder un personnel plus qualifié. De la même manière, même si elles sont moins nombreuses, les données disponibles sur le personnel de gestion permettent de constater que par son rôle aux divers niveaux de l'organisation d'un service, celui-ci contribuerait à la fois à la qualité de l'expérience des enfants et à la qualité de l'environnement de travail du personnel éducateur.

Tremblay (2003) ne mentionne pas toutes ces conclusions, mais plusieurs études rapportent des différences dans la qualité des services selon leur contexte juridique (Doherty, 1991; Goelman et Pence, 1987; Kontos et Stremmel, 1988; Mill, Bartlett et White, 1995; Pepper et Stuart, 1992; Whitebook, Howes et Phillips, 1989). Il en ressort que les services (milieu familial et autres) avec permis ou régis par une réglementation sont de qualité supérieure à ceux sans

permis ou réglementation (Goelman et Pence, 1987; Kontos et Stremmel, 1988; Pepper et Stuart, 1992). En outre, plus un service se conforme depuis longtemps à la réglementation, plus il est probable qu'il soit de bonne qualité. De plus, les services sans but lucratif sont supérieurs aux services à but lucratif pour la plupart des indicateurs et mesures de la qualité (Doherty, 1991; Mill, Bartlett et White, 1995; Whitebook, Howes et Phillips, 1989).

1.1.2.2 Approche globale de la qualité

Un nombre important de recherches ont abordé la qualité en service de garde de façon globale. Certaines ont regroupé un certain nombre des éléments particuliers précédents pour établir divers niveaux de qualité des services et mettre en relation ces niveaux avec diverses mesures du développement des enfants ou de comportements des adultes et des enfants. Par exemple, Howes et Olenick (1986) ont réparti les garderies observées selon deux niveaux de qualité (bas et élevé), à partir du regroupement des éléments suivants : ratio, formation du personnel et rotation du personnel. D'autres ont attribué une note globale de qualité au moyen d'un instrument de mesure des services. Un exemple célèbre est celui de l'étude des Bermudes (Phillips, Scarr et McCartney, 1987), où la *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) de Harms et Clifford (1980) a été utilisée pour une des premières fois. L'ECERS est une échelle d'observation de 37 items répartis dans les sept catégories suivantes : soins personnels, aménagement de l'espace et matériel destinés aux enfants, langage et raisonnement, activités de motricité fine et globale, activités créatrices, développement social et besoins des adultes.

Les instruments de mesure de la qualité globale ont permis d'ajouter aux éléments structurels précédents divers aspects de **l'environnement physique** (matériel, aménagement de l'espace intérieur et extérieur, sécurité) et des **activités** pour les enfants et pour les adultes (personnel et parents) et, dans une moindre mesure, du climat ou des **interactions** personnel éducateur-enfants et enfants-enfants. Certains auteurs comme Clarke-Stewart (1987) ont

aussi élaboré leur propre grille d'observation des interactions.

Les très nombreuses études qui ont été menées selon cette approche de qualité globale indiquent généralement des liens positifs entre la qualité et diverses mesures du développement ou de comportements des enfants. Ainsi en est-il des cinq études réunies dans la monographie de Phillips (1987) et des cinq autres recensées par Phillips et Howes (1987). C'est aussi la conclusion que tire Tremblay (2003) de son analyse de deux volets parus en 1994 et 1998 de la vaste étude longitudinale du *National Institute of Child Health and Human Development*. Plusieurs études concluent aussi que la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité constitue un élément important de la préparation à l'école, particulièrement pour les enfants de milieu défavorisés (Peisner-Feinberg et autres, 1999; Peth-Pierce, 1998; cités dans Tremblay, 2003).

Cependant, si les résultats semblent très clairs quant à l'impact positif de la qualité sur le développement cognitif et langagier, ils sont plus partagés, quant au développement émotif et social. La question de l'attachement à la mère a notamment été l'objet d'un vif débat, nourri principalement par Jay Belsky et collaborateurs (Belsky, 1986, 1987, 1988, 1989; Clarke-Stewart, 1988, 1989; Phillips, et autres, 1987; Scarr, Lande et McCartney, 1989). Toutefois, sur la base de recherches longitudinales et de recensions récentes, Tremblay (2003) conclut que des services de garde de bonne qualité sont généralement bénéfiques aux enfants dans tous les aspects de leur développement.

1.1.2.3 La qualité, processus interactif aux dimensions multiples

Avec l'évolution des recherches et le cumul de résultats tant sur des éléments structurels isolés que sur des mesures globales de la qualité, émerge peu à peu un portrait complexe de facteurs de divers ordres, ou dimensions, produisant des effets conjugués sur le développement et les comportements des enfants.

Phillips et Howes (1987) regroupent sous l'appellation des mesures dynamiques de la qualité, les résultats portant sur les **interactions éducatrice-enfant**. En fait, plusieurs des études ayant évalué le rôle d'éléments

structurels concluaient, par exemple, que des ratios adéquats permettaient aux adultes d'avoir assez de temps pour bien s'occuper de chaque enfant, qu'un groupe pas trop nombreux favorisait la qualité de l'interaction entre les enfants et l'adulte ou encore qu'un personnel stable permettait de créer des liens significatifs. Toutefois, certaines études ont aussi incorporé des mesures des comportements des adultes envers les enfants ou encore, ont utilisé des mesures globales incluant cette dimension. Avec le cumul de résultats corroborant le rôle crucial de cette dimension, les études ultérieures ont consacré une place de plus en plus grande à celle-ci.

La *National Child Care Staffing Study* (Whitebook, Howes et Phillips, 1989), mentionnée plus haut, peut aider à saisir comment les études plus récentes tentent d'expliquer le processus en cause. Ses résultats indiquent que si les éléments réglementaires s'avèrent associés aux variables relatives au développement des enfants, ils sont liés de façon indirecte à d'autres variables définissant la qualité de l'environnement de garde éducatif dans lequel évoluent les enfants, comme les conditions de travail des adultes et leur roulement. Les caractéristiques du personnel, soit la scolarité, la formation spécialisée et l'expérience, sont pour leur part associées à la qualité des interactions éducatrice-enfants, lesquelles s'avèrent directement liées au développement des enfants. Ces résultats font ressortir la place centrale des interactions adulte-enfant pour le développement de l'enfant, alors que la plupart des autres éléments n'agissent que de façon indirecte. On peut ainsi voir la dynamique de liens multiples et complexes entre les diverses variables en cause, que d'autres études de ce genre ont corroboré par la suite. On peut aussi constater que la plupart des éléments ou facteurs ne sont plus vus isolément.

Ce type d'études amène plusieurs auteurs à voir la qualité des services éducatifs sous l'angle de la qualité de l'expérience vécue par l'enfant, principalement dans ses relations avec les adultes responsables et avec ses pairs, dans un certain environnement physique et à travers certaines activités. Dans cette perspective, c'est la qualité des interactions qui prime. Un ratio adéquat et un groupe d'enfants en nombre approprié pour l'attention requise de l'adulte, de même qu'un espace

suffisant et sécuritaire offrant du matériel propre à l'âge et au niveau de développement, favorisent des interactions propices au développement des enfants. De plus, un personnel ayant une formation et une expérience lui donnant une bonne connaissance du développement des enfants et une sensibilité à leurs besoins saurait tirer parti de l'environnement pour soutenir les enfants et leur offrir des activités appropriées. On voit alors que plusieurs indicateurs agissent ensemble.

Cette perspective, axée sur l'interaction de dimensions multiples, a conduit à considérer d'autres facteurs telles la santé et la sécurité des enfants et la place qu'occupent les parents dans le service comme faisant aussi partie intégrante de la qualité.

La santé et la sécurité des enfants n'ont pas reçu une attention très spécifique; la recherche a davantage porté sur d'autres aspects du développement des enfants. Cette dimension n'est pas pour autant absente des préoccupations puisqu'elle est intégrée aux mesures de la qualité globale (par exemple dans l'ECERS) et qu'elle est parfois aussi intégrée à la dimension structurelle (par exemple dans Whitebook, Howes et Phillips, 1989). Elle est même vue comme une condition minimale essentielle pour les autres dimensions du développement; les résultats de quelques études d'ailleurs vont dans ce sens (voir la recension de Doherty, 1991). De plus, l'alimentation, l'hygiène et le bien-être physique sont des aspects incontournables pour de jeunes enfants en pleine croissance et dans une situation propice à la propagation des infections.

Pour leur part, **les parents** sont un objet d'intérêt depuis le début des recherches portant sur les services de garde. De nombreuses recherches psychologiques se sont notamment penchées sur l'effet de la fréquentation d'un service de garde sur l'attachement mère-enfant. D'autres études se sont plutôt préoccupées de la continuité de l'expérience quotidienne de l'enfant dans plusieurs milieux, notamment dans le courant de l'écologie du développement de Urie Bronfenbrenner. Effectivement, une communication de qualité entre les parents et l'éducatrice serait reliée à une meilleure intégration de

l'enfant au service de garde (Van Ijzendoorn, 1998). De plus, comme mentionné plus haut, les recherches récentes examinent plusieurs dimensions de l'expérience de l'enfant en service de garde, y compris plusieurs relatives à sa famille. Plusieurs chercheurs et décideurs, s'appuyant entre autres sur les recherches sur l'éducation préscolaire en milieux défavorisés, ont postulé que les parents devraient occuper une place importante dans les services de garde, voire participer à leurs décisions. Les mesures de la qualité globale intègrent donc la place réservée aux parents dans leurs différents items.

1.1.3 Points à retenir pour l'enquête *Grandir en qualité* 2003

Il ressort de ce résumé de la recension des écrits un consensus selon lequel la qualité est indissociable des effets bénéfiques que la fréquentation des services de garde peut avoir sur les enfants. Avec les années consacrées à la recherche dans ce domaine, on peut aussi voir que les conceptions de la qualité ont évolué. Le concept de qualité globale a évolué vers celui de qualité de l'expérience de l'enfant plus ou moins favorable à son bien-être et à son développement, selon l'influence directe ou indirecte de plusieurs facteurs parfois interactifs. Au terme de la réflexion visant à définir la qualité, il ressort qu'aucun des nombreux éléments mis en évidence n'est à écarter mais il faut distinguer ceux qui caractérisent la qualité de l'expérience quotidienne (les dimensions de la qualité) de ceux qui sont susceptibles de la favoriser, correspondant plutôt à des facteurs prédictifs ou associés.

Ces conclusions ont contribué à guider les travaux préparatoires sur l'évaluation de la qualité et les instruments de mesure qui ont ensuite été produits. Cela fait l'objet de la section qui suit.

1.2 Comment mesurer la qualité dans les services de garde éducatifs au Québec?

Les travaux portant sur l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs devaient tenir compte des résultats mis en lumière par la recension des écrits et permettre de dégager des orientations opérationnelles

et méthodologiques pour l'enquête. Dans cette optique, les devis des recherches recensées, leurs définitions opérationnelles et leurs instruments de mesure ont été analysés plus en profondeur, au regard des objectifs et du contexte à l'origine de l'enquête. À cet égard, il convient de rappeler que le Vérificateur général, dans son rapport déposé en 1999, soulignait clairement l'importance, pour le gouvernement du Québec, de se pencher sur la qualité des services de garde et sur l'application du programme éducatif.

1.2.1 Quoi évaluer?

Le contexte de l'enquête et son ampleur ont d'abord soulevé une première question : quoi évaluer? Comme il était prévu de mener l'enquête dans le nombre le plus élevé possible de services de divers types offerts à des enfants d'une grande étendue d'âges, il fallait aussi que les stratégies d'évaluation prennent en considération les questions de faisabilité. Le comité responsable s'est questionné sur la pertinence d'évaluer la qualité sans en mesurer l'impact sur le développement des enfants? La recension des écrits a permis de conclure que les effets sur le développement des différents éléments constitutifs ou associés à la qualité des services de garde sont assez bien connus pour justifier que la présente enquête se concentre sur la qualité sans chercher à porter sur les liens avec le développement de l'enfant, limites que se sont d'ailleurs données plusieurs autres études.

1.2.1.1 Définir la qualité

Une deuxième question portait sur la définition de la qualité elle-même. À la lumière de la recension des écrits résumée à la première section de ce chapitre, une définition basée sur la qualité de l'expérience vécue par l'enfant a été retenue. De plus, les travaux ont permis de statuer que les interactions éducatrice-enfants devaient faire partie intégrante de la définition de la qualité et que c'est surtout en rapport avec cette dimension que les autres éléments auraient un rôle à jouer. Une sorte de grille d'analyse méthodologique des recherches a alors été conçue pour recenser les variables couvertes par les instruments et le statut donné à ces variables. Le but était d'établir comment l'enquête pourrait évaluer toutes les dimensions de la qualité pertinentes selon la recension, en accordant une

place importante aux interactions de l'éducatrice avec les enfants.

L'analyse méthodologique des recherches a révélé une grande ambiguïté des définitions opérationnelles de la qualité, tant dans les dimensions constituant la qualité et les indicateurs s'y rattachant que dans les facteurs associés ou prédictifs. Beaucoup d'auteurs et chercheurs ont d'ailleurs débattu cette question et arrivent à la conclusion que, même s'il y a consensus sur l'importance des divers éléments, la place relative à leur donner dans une démarche de recherche ou d'évaluation dépend des valeurs sous-jacentes au contexte de l'étude et à ses objectifs (voir à ce sujet les douze articles réunis par Moss et Pence, 1994). Il est donc vite apparu que la qualité est un concept relatif et qu'il fallait orienter la définition de la qualité en fonction des objectifs de l'enquête et de son contexte. Les valeurs inscrites dans la politique familiale et dans le programme éducatif devaient donc logiquement participer à l'orientation méthodologique. Aux fins de l'enquête, la définition de la qualité retenue, telle qu'établie dans le *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête Grandir en qualité* (MFE, 2002), comporte donc les caractéristiques suivantes :

- ↓ La qualité se définit d'abord du point de vue de l'enfant. Il s'agit de l'expérience quotidienne des enfants en services de garde éducatifs.
- ↓ Une expérience de garde de qualité est une expérience qui favorise le développement global de l'enfant, c'est-à-dire l'ensemble des dimensions physique, motrice, intellectuelle, langagière, socio-affective et morale du développement du jeune enfant.
- ↓ Le programme éducatif des centres de la petite enfance (CPE), préconisé par le MESSF pour les CPE et les garderies, est le fondement de la définition de la qualité retenue.
- ↓ La qualité des interactions entre l'éducatrice ou la responsable du service de garde en milieu familial (RSG) et les parents, en plus de la qualité de l'expérience quotidienne des enfants, font partie

intégrante de la définition de la qualité retenue, conformément au programme éducatif.

1.2.1.2 Le programme éducatif, fondement de la définition de la qualité retenue

Pour préciser davantage cette conception de la qualité, il convient d'abord de présenter les principales caractéristiques et les fondements du programme éducatif car, ainsi que mentionné, celui-ci est au cœur de la définition de la qualité retenue.

Rappelons que le *Programme éducatif des centres de la petite enfance* (MFE, 1997), d'abord destiné aux CPE, doit également être appliqué dans les garderies offrant des places à contribution réduite et est préconisé dans l'ensemble du réseau. Il a été élaboré à partir des connaissances sur les besoins des enfants et sur les pratiques soutenant leur développement, mais en s'appuyant aussi sur les programmes mis en place dans le réseau des services de garde. Notons à ce titre que, depuis 1995, l'Office des services de garde à l'enfance diffusait le programme *Jouer, c'est magique*, une adaptation québécoise de la *High/Scope Educational Approach*. D'abord proposé dans le cadre des interventions auprès des enfants de milieux défavorisés, ce programme américain bien connu est centré sur la notion d'apprentissage actif chez l'enfant. Cette notion qui place le bien-être psychologique et physique de l'enfant au cœur des préoccupations de l'adulte s'inscrit dans la tradition constructiviste de Dewey, Decroly et Claparède, dans le cognitivisme de Piaget (Hohmann et autres, 2000) ainsi que dans l'humanisme de Maslow. Ces approches peuvent se regrouper sous le vocable de « pédagogie ouverte » ou celui de « pédagogie nouvelle » (Paquette, 1992; Pelletier, 1998); elles semblent plus favorables à long terme au développement de l'enfant que les approches traditionnelles axées sur les apprentissages formels (Lalonde-Graton, 2003). En fait, contrairement aux approches traditionnelles qui préconisent un développement basé sur la transmission de connaissances de l'adulte vers l'enfant, dans la pédagogie ouverte, l'enfant et l'adulte amorcent l'action tour à tour, de sorte que les adultes et les enfants font équipe et que leurs interactions sont jugées essentielles à la construction des connaissances. Cette approche

respecte ainsi les différences de perception du monde entre l'adulte et l'enfant et prône le libre choix des expériences par l'enfant. L'adulte accompagne l'enfant dans ses expériences afin de le soutenir tout en lui laissant la place nécessaire à la construction de ses apprentissages, sans qu'il y ait d'attentes de réponses précises de la part de l'enfant. En conséquence, le rythme de chacun est respecté et valorisé.

À la lumière des nombreuses études sur le sujet, il ressort qu'une telle approche serait plus favorable au développement des enfants que les programmes basés sur les apprentissages scolaires, les avantages de ces derniers étant limités au développement cognitif et souvent transitoires (pour une revue, voir Dunn et Kontos, 1997; Lalonde-Graton, 2003). Plus précisément, les enfants évoluant dans un environnement basé sur le développement global présenteraient des compétences supérieures sur le plan de la créativité, des stratégies de résolution de problème, de l'estime de soi, des compétences sociales renforcées au regard de la capacité de prendre des initiatives et d'établir des relations interpersonnelles stables ainsi que des compétences plus élevées que le groupe témoin au regard du développement intellectuel et moteur (Schweinhart et Weikart, 1993a, 1993b).

En adoptant une conception comparable, le programme éducatif (MFE, 1997 : 15) met « l'accent sur le processus de développement plutôt que sur l'acquisition d'habiletés spécifiques ou sur le produit qui pourrait résulter de l'action de l'enfant. Chaque activité s'inscrit dans une perspective qui intègre l'ensemble des dimensions du développement : socio-affective, morale, langagière, cognitive et psychomotrice. » Plus concrètement, cette approche se traduit dans les objectifs et les principes du programme éducatif résumé ci-contre en empruntant parfois la terminologie propre au programme.

Objectifs du programme éducatif

Les objectifs du programme sont divisés en deux catégories : objectifs quant à la qualité éducative et objectifs quant au développement de l'enfant. Les premiers visent à guider les interventions du personnel, à assurer la qualité et la cohérence des interventions

éducatives des services de garde à la petite enfance, à assurer la continuité éducative entre les établissements et les autres services éducatifs (l'école) et les familles et enfin à promouvoir la qualité éducative des CPE et des garderies. Les objectifs relatifs au développement de l'enfant visent à favoriser le développement global et harmonieux de l'enfant et ses diverses dimensions – physique et motrice, cognitive, langagière, socio-affective et morale – et à préparer les étapes ultérieures du développement.

Principes du programme éducatif

En se basant sur les pratiques existantes et les modèles éducatifs retenus (humanistes, pédagogie ouverte), cinq grands principes concernant l'enfant et son processus de développement ont été formulés de manière à atteindre les objectifs susmentionnés.

- ↓ Chaque enfant est un être unique
- ↓ Le développement de l'enfant est un processus global et intégré
- ↓ L'enfant est le premier agent de son développement
- ↓ L'enfant apprend par le jeu
- ↓ La collaboration entre le personnel éducateur (éducatrices et RSG) et les parents contribue au développement harmonieux de l'enfant.

Domaines d'application des principes

Selon le programme éducatif, ces principes trouvent leurs applications dans trois domaines. Par exemple, pour le domaine de **la structuration des lieux**, le programme suggère de proposer des espaces tenant compte des besoins et des intérêts des enfants, notamment pour le jeu; de permettre aux enfants un contact direct avec le matériel dans l'organisation des lieux; d'aménager les locaux de manière à favoriser le développement global. Il fournit pour le domaine de **la structuration des activités** les exemples suivants : établir un horaire régulier; faire participer les enfants à l'aménagement de leur environnement; permettre aux

enfants de choisir leurs activités. Il propose pour le domaine de **l'intervention du personnel éducateur auprès des enfants et des parents** entre autres les applications suivantes : adopter un mode d'intervention démocratique; prévoir des périodes d'observation (des enfants); adopter une attitude positive à l'égard des parents.

En somme, les différents éléments du programme éducatif se veulent des repères qui guident le personnel éducateur. Le fait que les interventions adoptées par le personnel des divers services de garde doivent s'inspirer des mêmes principes et souscrire aux mêmes objectifs a pour but d'assurer une certaine cohérence de l'offre de services sur l'ensemble du territoire. Ces éléments agissent de façon complémentaire avec les normes réglementaires, touchant notamment la formation et les ratios enfants/éducatrice. Dès lors, à partir des bases théoriques du programme éducatif, de ses objectifs et de ses principes fondamentaux, il ne s'agissait pas pour l'enquête *Grandir en qualité 2003* de mesurer une quelconque qualité, mais plutôt de s'appuyer sur des critères positifs définis dans le programme.

Ces éléments donnent évidemment une orientation propre à l'enquête. Mais ils correspondent aussi à plusieurs éléments relevés dans la recension des écrits. Autrement dit, en se collant à la définition de la qualité découlant du programme éducatif, l'enquête ne s'éloigne pas des conclusions des recherches, bien au contraire.

1.2.2 Comment mesurer la qualité?

1.2.2.1 Analyse des instruments relatifs à la qualité de l'expérience de l'enfant

Une fois la définition de la qualité adoptée, la démarche d'élaboration des stratégies d'évaluation s'est ensuite tournée vers les instruments de mesure. Ils ont été examinés sous l'angle de leur utilisation potentielle quant aux objectifs de l'enquête, aux objectifs et aux principes du programme éducatif et selon les conclusions de la recension des écrits. Par conséquent, pour être adoptés pour l'enquête, les outils recherchés devaient : 1) mesurer la qualité dans son ensemble, soit traiter de tous les aspects de l'expérience quotidienne

des enfants; 2) se distinguer des outils d'inspection, l'enquête ne portant pas sur le respect de la réglementation, bien que le niveau minimal de qualité ne doive pas contredire cette réglementation; 3) permettre de mesurer la qualité selon les différents types de services offerts au Québec (installations de CPE, services de garde en milieu familial de CPE et garderies accueillant des poupons et des enfants d'âge préscolaire); 4) être adaptés à la réalité québécoise notamment en ce qui a trait au programme éducatif; et enfin 5) assurer une bonne variabilité dans les réponses, pour les fins des analyses statistiques (MFE, 2002). En plus des instruments recensés dans les recherches, ont aussi été répertoriés certains instruments élaborés dans un cadre similaire à celui d'une évaluation gouvernementale de services à des fins de contrôle de la qualité, ainsi que le *High/Scope Program Quality Assessment (PQA-Preschool Version)* qui évalue le programme du même nom. Les lignes qui suivent résument la critique de ces instruments présentée dans le *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête Grandir en qualité* (MFE, 2002).

Les outils de mesure de la qualité répertoriés sont tous des grilles d'observation des services de garde. Cette méthode très répandue, quoique exigeante pour la formation des observateurs, semble particulièrement appropriée pour ce genre d'étude impliquant le fonctionnement d'un groupe d'enfants. Une douzaine d'outils ont été recensés dont sept ont été retenus pour une analyse plus approfondie, selon les critères énumérés précédemment. À la suite de cette analyse, certains ont été écartés parce qu'ils ne couvriraient qu'une partie des éléments importants à évaluer, un autre parce qu'il ne portait que sur une des catégories d'âge des enfants, un autre parce qu'il s'agissait d'un instrument d'autoévaluation peu propice à une utilisation massive et d'autres pour des raisons méthodologiques.

Un instrument et une série d'instruments méritent que soient plus longuement expliquées les raisons pour lesquelles ils n'ont pas été retenus. Il s'agit du *High/Scope Program Quality Assessment (PQA-Preschool Version)* (High/Scope Educational Research Foundation, 1998) et des trois échelles de Harms et

autres : la *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS ou ECERS-R) (Harms et Clifford, 1980/Harms, Clifford et Cryer, 1998), la *Infant and Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) (Harms, Cryer et Clifford, 1990/1997) et la *Family Day Care Rating Scale* (FDCRS) (Harms et Clifford, 1989/1993).

Le principal intérêt de l'instrument de *High/Scope* est l'importance qu'il accorde aux interactions de l'éducatrice avec les enfants et des adultes entre eux. De plus, son orientation est proche de celle du programme éducatif québécois. Cependant il en diffère tout de même. Cette différence se reflète, entre autres, dans le peu d'items relatifs à la structuration des lieux. Des raisons méthodologiques s'ajoutent aussi à ces réserves sur le contenu de l'instrument (problèmes de gradation impaire et de formulations d'items). En outre, les poupons et la garde familiale ne sont pas couverts.

Les outils les plus fréquemment utilisés en Amérique du Nord sont ceux de la série produite par Harms et autres. Ils sont intéressants à plus d'un point de vue. D'abord, ils comprennent trois instruments applicables aux services visés par l'enquête. Tout en ayant des spécificités selon le mode de service et l'âge des enfants, les trois comportent des dimensions communes et reposent sur une structure semblable. Il existe aussi une traduction française (québécoise) de chacun d'eux et leur utilisation très répandue témoigne de leur commodité pour des fins de recherche. Enfin, ils présentent de bonnes qualités psychométriques, sans compter que des liens ont souvent été établis entre les résultats obtenus à ces instruments et des mesures du développement de l'enfant. Cependant, à l'examen, ces outils présentent trois types de difficultés de contenu et certains problèmes méthodologiques.

D'abord, les interactions éducatrice-enfants y occupent une place limitée et ambiguë. Dans la version révisée de l'ECERS (soit l'ECERS-R), cette dimension comporte peu d'items dans la catégorie qui lui est consacrée, mais elle se retrouve aussi disséminée aux niveaux supérieurs d'autres catégories. Il faut dire que c'est le principal reproche qui était fait à la première version de l'ECERS (1980), qui ne comportait aucune catégorie spécifique aux interactions. Les autres échelles de la série ont été conçues sur le modèle de

L'ECERS originale de 1980 et présentent la même limite, d'autant plus qu'elles n'ont pas encore été révisées. L'ECERS-R (1998) tente d'y remédier, mais de toute évidence, elle n'y arrive pas de façon satisfaisante. D'ailleurs, plusieurs chercheurs ont tenté de pallier cette lacune. Par exemple, Whitebook, Howes et Phillips (1989) ont fait une analyse factorielle de leurs résultats à l'ECERS. La plupart des autres ont ajouté une autre mesure des interactions, par exemple, Doherty et autres (2000) à la FDCRS, et Goelman et autres (2000), à l'ECERS-R de 1998.

Ensuite, dans plusieurs items de ces outils, certaines activités sont abordées dans une perspective plus proche d'un enseignement par matière disciplinaire que de l'approche de développement global du programme éducatif. Enfin, une dernière difficulté d'ordre conceptuel tient à certains problèmes de concordance avec la réglementation québécoise encadrant les services de garde régis. En effet, pour refléter certaines obligations imposées à tous, certains items classés dans les niveaux minimal et bon devraient plutôt être placés aux niveaux inadéquat et minimal.

De plus, ces échelles comportent certaines limites méthodologiques surtout liées à la structure cumulative de la mesure qui veut que pour chaque item évalué, l'atteinte d'un certain niveau de qualité ne soit possible que si tous les énoncés qui précèdent sont satisfaits. Cette méthode entraîne parfois une sévérité excessive. Par ailleurs, on note que la suite de ces énoncés n'est pas toujours cohérente, sans compter que plusieurs d'entre eux laisse place à la subjectivité.

La conclusion de cette analyse conduisait à deux choix méthodologiques : soit procéder à une adaptation des instruments les moins éloignés des objectifs et du contexte de l'enquête, soit se lancer dans l'élaboration d'un nouvel instrument. L'ampleur des modifications à faire aux instruments existants a paru telle qu'il valait mieux s'engager dans l'élaboration d'un nouvel instrument, réservant une place plus appropriée aux interactions éducatrice-enfants, et qui serait plus conforme aux orientations et applications découlant du programme éducatif.

Cependant, les instruments répertoriés ont beaucoup contribué à guider ce travail. Par exemple, l'idée d'une même structure et de dimensions communes a été conservée pour élaborer trois échelles spécifiques aux modes de services observés et aux niveaux d'âge des enfants les fréquentant. De plus, comme souligné au chapitre 2, on a tenté soigneusement d'éviter les écueils de formulations trop vagues ou subjectives.

Le recours à de nouvelles échelles présente des avantages et des inconvénients. En plus d'éviter les problèmes des instruments existants, décrits plus haut, un outil correspondant plus étroitement au contexte québécois et au programme éducatif en vigueur rend la démarche plus cohérente avec les remarques du Vérificateur général, selon lesquelles la qualité des services et l'application du programme éducatif doivent être évalués. De plus, il est souhaitable que les intervenants des services de garde puissent s'approprier les résultats de l'enquête pour améliorer leurs pratiques. C'est donc un avantage non négligeable que les instruments soient cohérents, tant dans les fondements que dans le vocabulaire, avec l'encadrement du programme et de la réglementation d'ici. Par contre, les comparaisons avec les résultats d'autres études, dont les nombreuses qui ont eu recours aux instruments de Harms et autres, sont plus difficiles; c'est un inconvénient indéniable de l'utilisation de nouvelles échelles.

En accord avec le programme éducatif, dans les échelles d'observation de l'enquête *Grandir en qualité 2003*, la qualité éducative des services de garde a été observée en considérant d'abord des comportements ou des attitudes favorisant le développement global de l'enfant et exigeant des compétences, ainsi que des aptitudes à intervenir chez les éducatrices et les RSG, et ce, dans des situations complexes :

- ↓ La qualité de la communication : les échanges entre les éducatrices ou les RSG et les enfants, des enfants entre eux, la communication des membres du personnel entre eux ou avec les parents.

↓ La qualité de l'intervention à tous les moments de la journée : la valorisation du jeu des enfants, le soutien des enfants au cours des activités ludiques et des activités de base, etc.

↓ La qualité du climat mis en place : la valorisation de l'autonomie et de la prise en charge de décisions par les enfants, la capacité d'émettre des consignes et de les faire respecter, la résolution de situations particulières telles que les conflits et les comportements dérangeants, et notamment, la capacité d'amener les enfants à résoudre leurs conflits.

Ces éléments font référence, à divers niveaux, aux interactions entre l'éducatrice ou la RSG et l'enfant ou ses parents. Il s'agit, on l'a vu, de l'un des domaines d'application du programme éducatif. Aux fins de l'enquête, celui-ci a toutefois été divisé en deux dimensions, l'une concernant les « interactions de l'éducatrice ou de la RSG avec les enfants » et l'autre, les « interactions de l'éducatrice ou de la RSG avec les parents ».

Au-delà des gestes posés directement auprès des enfants, la mesure de la qualité éducative dans l'enquête *Grandir en qualité 2003* prend aussi en compte des objets ou des processus considérés comme étant des éléments positifs à la base de l'intervention auprès de ces derniers. Leur présence indique que les personnes responsables d'offrir des services éducatifs sont conscientes de l'importance de ces éléments afin de répondre aux besoins des enfants :

↓ La qualité des lieux et des espaces : le vestiaire, la cour, le local d'activités, les aires de jeu.

↓ La qualité éducative du matériel : le mobilier, les jeux, les jouets, etc.

↓ La variété des types d'activités : activité proposée, atelier libre ou au choix, activité intérieure et extérieure, etc.

↓ L'utilisation de pratiques et de méthodes de travail rigoureuses par les éducatrices et les RSG auprès

des enfants, des collègues de travail et des parents : observation, planification, organisation, éthique, etc.

↓ L'application de règles d'hygiène et de sécurité.

Ces éléments constituent habituellement la base d'un environnement éducatif en service de garde favorisant le développement global de l'enfant (Clarke-Stewart, 1999; Holloway et Reichhart-Erickson, 1989; Howes, Rodning et Myers, 1988; Howes et Galinsky, 1996; Howes et Hamilton, 1992; Phillips, McCartney et Scarr, 1997; Whitebook, Howes et Phillips, 1989). Ils concernent, par exemple, l'aménagement de l'environnement physique, les ressources pédagogiques favorisant l'autonomie et l'apprentissage individuel des enfants, les activités éducatives et les découvertes adaptées aux diverses dimensions du développement de l'enfant, soit autant d'aspects relatifs à l'un ou l'autre domaine d'application du programme éducatif. De plus, par l'ajout de certains éléments portant sur des aspects réglementaires ou des pratiques encouragées par le Ministère, on comprend que la qualité mesurée ne fait pas strictement référence aux énoncés du programme éducatif, mais plus largement à ses principes sous-jacents.

Suivant cette perspective, les échelles d'observation ont été conçues de manière à mesurer le niveau de qualité des interventions éducatives des services de garde en fonction des quatre dimensions suivantes : 1) la structuration des lieux, 2) la structuration et la variation des types d'activités, 3) les interactions de l'éducatrice ou de la RSG avec les enfants, 4) les interactions de l'éducatrice ou de la RSG avec les parents. Les échelles d'observation permettent donc de mesurer la qualité éducative en fonction de chacun des domaines d'application du programme éducatif ou, en considérant l'ensemble des items, de dresser un portrait de la qualité d'ensemble des services de garde éducatifs offerts aux enfants dans les différents types de services régis du Québec.

1.3 Les facteurs liés à la qualité

Au-delà de la simple description de la qualité dans les services de garde éducatifs du Québec, il était souhaitable d'obtenir certains éléments d'explication des variations susceptibles d'être observées à cet égard. C'est pourquoi, comme il a été mentionné en introduction, l'enquête a recueilli diverses données sur un ensemble de facteurs reconnus comme pouvant être associés à la qualité des services de garde éducatifs.

Le résumé de la recension des écrits, présenté en première partie de ce chapitre, a révélé que parmi les nombreux facteurs associés au niveau de qualité d'un service de garde éducatif, certains le sont de façon indirecte et parfois interactive. Une influence indirecte est souvent constatée dans le cas d'« éléments structurels » comme le ratio, la taille des groupes et la qualification du personnel, soit autant d'aspects soumis à une réglementation. La recension a aussi permis de dégager des effets indirects et interactifs de facteurs contextuels, comme ceux constituant l'environnement de travail du personnel. Ces conclusions ont guidé le choix des « facteurs associés ». La définition opérationnelle de ces éléments associés à la qualité a ensuite été raffinée en tenant compte du contexte visé, sur la base des connaissances de divers intervenants du domaine, et de la faisabilité dans le cadre de l'enquête. Ainsi, la plupart de ces variables n'étant pas observables directement, sauf exception l'information les concernant est recueillie par questionnaire, comme c'est le cas dans la majorité des recherches recensées.

Comme mentionné en introduction, les diverses variables retenues peuvent être regroupées selon qu'elles concernent le groupe d'enfants (ex. : taille, rapport enfants/éducatrice) ou encore l'éducatrice ou la responsable d'un service de garde en milieu familial (RSG) (ex. : âge, formation, expérience, satisfaction au travail). À un niveau moins proche de l'enfant, ont également été prises en compte les caractéristiques de la gestionnaire de l'établissement ou de la coordonnatrice de la gestion du volet milieu familial (ex. : âge, formation, expérience) de même que celles relatives à l'organisation du service (ex. : présence d'une conseillère pédagogique, proportion du personnel éducateur qualifié, conditions de travail et de

rémunération, participation des parents, taille du service, nombre d'années d'existence, contacts de l'établissement avec des organismes du milieu). À celles-ci est venu se greffer, de façon plus novatrice, l'examen de facteurs relatifs à la gestion budgétaire des établissements ou au milieu environnant du service de garde (ex. : localisation géographique, caractéristiques sociodémographiques de la population du secteur desservi).

On peut constater que plusieurs de ces variables ont été examinées dans le cadre d'études antérieures sur la qualité des services de garde, menées le plus souvent ailleurs dans le monde (Tremblay, 2003). La présente étude devrait permettre de vérifier si ces variables sont effectivement des facteurs associés à la qualité de l'expérience vécue par les enfants québécois.

Bibliographie

- ANDERSSON, B.-E. (1989). « Effects of public day care – a longitudinal study », *Child Development*, vol. 60, p. 857-866.
- ANDERSSON, B.-E. (1992). « Les implications des modes de garde sur le développement cognitif et socio-émotionnel des écoliers suédois », dans : B. PIERREHUMBERT (sous la dir. de), *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans les différents pays*, Paris, ESF, p.193-201.
- ARNETT, J. (1989). « Caregivers in day-care centers: Does training matter? », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 10, p. 541-552.
- BELSKY, J. (1986). « Infant day care: A cause for concern? », *Zero to Three*, vol. 6, p. 1-7.
- BELSKY, J. (1987). « Risks remain », *Zero to Three*, vol. 7, p. 22-24.
- BELSKY, J. (1988). « The «effects» of infant day care reconsidered », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, p. 235-272.
- BELSKY, J. (1989). « Infant-parent attachment and day care: In defense of the strange situation », dans : J. S. LANDE, S. SCARR et N. GUNZENHAUSER (sous la dir. de), *Caring for children, challenge to America*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum, p. 23-47.
- BERK, L. (1985). « Relationship of educational attainment, child-oriented attitudes, job satisfaction and career commitment to caregiver behavior toward children », *Child Care Quarterly*, vol. 14, p. 103-129.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1987). « Predicting child development from child care forms and features: The Chicago study », dans : D. A. PHILLIPS (éd.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, p. 21-41.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1988). « The «effects» of infant day care reconsidered: Risks for parents, children and researchers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, p. 293-318.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1989). « Infant day care. Maligned or malignant? », *American Psychologist*, vol. 44, p. 266-273.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1999). *How Child Care Relates to Children's Cognitive and Language Development: NICHD Study*, communication présentée à l'American Association for the Advancement of Science Meetings, Anaheim, 21-26 janvier.
- CLARKE-STEWART, K. A., V. D. ALLHUSEN et D. C. CLEMENTS (1995). « Non-Parental Caregiving », dans : M. H. BORNSTEIN (éd.), *Handbook of Parenting: Volume 3. Status and Social Conditions of Parenting*, Mahwah (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, p. 151-176.
- DOHERTY, G. D. (1991). *Factors Related to Quality in Child Care: A Review of the Literature*, Toronto, Ministry of Community and Social Services, Queen's Printer for Ontario, 96 p.
- DOHERTY, G. D. (1995). *Quality matters: Excellence in Early Childhood Programs*, Don Mills (Ont.), Addison-Wesley, 202 p.
- DOHERTY, G. D., D. S. LERO, H. GOELMAN, J. TOUGAS et A. LAGRANGE (2000). *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend. La qualité dans les services de garde en milieu familial réglementés au Canada*, Guelph, Université de Guelph, Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, 218 p.
- DOHERTY, G. D., et B. STUART (1996). *A Profile of Quality in Canadian Child Care Centres*, Guelph, University of Guelph, Department of Family Studies, 55 p.

- DUNN, L., et S. KONTOS (1997). « What have we learned about developmentally appropriate practice? », *Young Children*, National Association for the Education of Young Children, vol. 52, n° 5, p. 4-13.
- GOELMAN, H., G. D. DOHERTY, D. S. LERO, A. LAGRANGE et J. TOUGAS (2000). *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend. La qualité dans les garderies au Canada*, Guelph, Université de Guelph, Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, 186 p.
- GOELMAN, H., et A. PENCE (1987). « Effects of Child Care, Family, and Individual Characteristics on Children's Language Development: The Victoria Day Care Research Project », dans : D. A. PHILLIPS (éd.), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, p. 89-104.
- HARMS, T., et R. M. CLIFFORD (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale* (édition révisée : HARMS, T., R. M. CLIFFORD et D. CRYER (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*, New York, Teachers College Press, 60 p. [traduction : BAILLARGEON, M., et H. LAROUCHE (1998). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 74 p.]).
- HARMS, T., et R. M. CLIFFORD (1989). *Family Day Care Rating Scale*, New York, Teachers College Press, 39 p. (traduction : OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE DU QUÉBEC (1993). *Un univers à découvrir. Grille d'évaluation des services de garde en milieu familial*, 2e éd., Québec, Les Publications du Québec, 53 p.).
- HARMS, T., D. CRYER et R. M. CLIFFORD (1990). *Infant/Toddler Environmental Rating Scale*, New York, Teaching College Press 39 p. (traduction : POMERLEAU, A., N. BIGRAS, R. SÉGUIN et G. MALCUI (1997). *Échelle d'évaluation. Environnement des nourrissons et des tout-petits*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 45 p.).
- HAUSFATHER, A., A. TOHARIA, C. LAROCHE et F. ENGELSMANN (1997). « Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Cambridge, University Press, vol. 38, n° 4, p. 441-448.
- HIGH/SCOPE EDUCATIONAL RESEARCH FOUNDATION (1998). *High/Scope Program Quality Assessment: PQA-Preschool Version*, Ypsilanti, High/Scope Press, 12 p.
- HOHMANN, M., D. P. WEIKART, L. BOURGON et M. PROULX (2000). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin, 468 p.
- HOLLOWAY, S. D., et M. REICHHART-ERICKSON (1989). « Child-care quality, family structure, and maternal expectations: Relationship to preschool children's peer relations », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 10, p. 282-298.
- HOWE, N., et E. JACOBS (1991). « The implications of early childhood education and psychological research for Canadian public policy on day care », dans : I. KYLE, M. FRIENDLY et L. SCHMIDT (sous la dir. de), *Proceedings from the Child Care Policy and Research Symposium, Occasional Paper no. 2*, Toronto, University of Toronto, The Child Care Resource and Research Unit, and Centre for Urban and Community Studies, p. 1-13.
- HOWES, C. (1983). « Caregiver behavior in center and family day care », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 4, p. 99-107.
- HOWES, C., et E. GALINSKY (1996). « Accreditation of Johnson and Johnson's Child Development Centre », dans : S. BREDEKAMP, et B. A. WILLER (sous la dir. de), *NAEYC Accreditation: A Decade of Learning and the Years Ahead*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, 166 p.

- HOWES, C., et C. E. HAMILTON (1992). « Children's relationship with child care teachers: Stability and Concordance with parental attachments », *Child Development*, vol. 63, p. 867-878.
- HOWES, C., et M. OLENICK (1986). « Family and Child Care influences on toddlers' compliance », *Child Development*, vol. 57, p. 202-216.
- HOWES, C., D. C. RODNING et L. MYERS (1988). « Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, p. 403-416.
- HOWES, C., D. A. PHILLIPS et M. WHITEBOOK (1992). « Threshold of quality: Implications for the social development of children in center-based care », *Child Development*, vol. 63, p. 449-460.
- KONTOS, S., C. HOWES, M. SHINN et E. GALINSKY (1995). *Quality in Family Child Care and Relative Care*, New York, Teachers College Press, 230 p.
- KONTOS, S., et A. J. STREMMEL (1988). « Caregivers' perceptions of working conditions in a child care environment », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, p. 77-90.
- LALONDE-GRATON, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 225 p.
- LYON, M., et P. M. CANNING (1995). *The Atlantic Day Care Study*, Halifax, Mount St. Vincent University, Department of Child and Youth Study, 144 p.
- LOWE-VANDELL, D., et B. WOLFE (2000). *Child Care Quality: Does it Matter and Does it Need to be Improved?*, Madison, University of Wisconsin-Madison, 58 p.
- MILL, D., N. BARTLETT et D. R. WHITE (1995). « Profit and nonprofit day care: A comparison of quality, caregiver behaviour, and structural features », *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education/Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, vol. 4, p. 45-53.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (MFE) (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Québec, Gouvernement du Québec, 38 p.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (MFE) (2002). *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête Grandir en qualité*, Québec, Gouvernement du Québec, 24 p.
- MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale. Les enfants au cœur de nos choix*, Québec, Gouvernement du Québec, 40 p.
- MOSS, P., et A. PENCE (sous la dir. de) (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, New York, Teachers College Press, 183 p.
- OCHILTREE, G. (1994). *Effects of child care on young children: Forty years of research. Early Childhood Study Paper no. 5*, Melbourne, Australian Institute of Family Studies, 144 p.
- PALACIO-QUINTIN, E., et R. CODERRE (1999). *Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*, Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, 125 p.
- PAQUETTE, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*, Montréal, Québec-Amérique, tome 1, 282 p.
- PEISNER-FEINBERG, E. S., M. R. BURCHINAL, R. M. CLIFFORD, M. L. CULKIN, C. HOWES et S. L. KAGAN (1999). *The children of the Cost, Quality and Outcomes Study Go to School*, résumé, Chapel Hill, North Carolina University, Frank Porter Graham Child Development Center, 15 p.

- PELLETIER, D. (1998). *L'activité-projet. Le développement global en action*, Québec, Modulo, 232 p.
- PENCE, A. (sous la dir. de) (1992). *Étude nationale sur la garde des enfants en contexte. Perspectives des provinces et des territoires*, Ottawa, Statistique Canada et Santé et Bien-Être social Canada, vol II, 493 p.
- PEPPER, S., et B. STUART (1992). « Quality of family day care in licensed and unlicensed homes », *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education/Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, vol. 3, p. 109-118.
- PERTH-PIERCE, R. (1998). *The NICHD Study of Early Child Care*, Bethesda, National Institute of Child Health and Human Development, 20 p.
- PETERS, D. L., et S. KONTOS (sous la dir. de) (1987). *Continuity and Discontinuity of Experience in Child Care. Annual Advance in Applied Developmental Psychology*, Norwood, Ablex, vol. 2, 214 p.
- PHILLIPS, D. A. (sous la dir. de) (1987). *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, 127 p.
- PHILLIPS, D. A., et C. HOWES (1987). « Indicators of Quality in Child Care: a Review of the Research », dans : D. A. PHILLIPS (sous la dir. de), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, p. 1-19.
- PHILLIPS, D. A., K. MCCARTNEY, S. SCARR et C. HOWES (1987). « Selective review of infant day care research: A cause for concern! », *Zero to Three*, vol. 7, p. 18-21.
- PHILLIPS, D. A., K. MCCARTNEY et S. SCARR (1987). « Child Care quality and children's social development », *Developmental Psychology*, vol. 23, p. 537-543.
- PHILLIPS, D. A., S. SCARR et K. MCCARTNEY (1987). « Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda study », dans : D. A. PHILLIPS (sous la dir. de), *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, p. 43-56.
- POWELL, D. R. (1989). *Families and Early Childhood Programs*, Washington (D.C.), National Association for the Education of Young Children, 141 p.
- POWELL, D. R., et A. J. STREMMEL (1989). « The relation of early childhood training and experiences to the professional development of child care workers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 4, p. 339-355.
- RUOPP, R., J. TRAVERS, R. GLANTS et C. COELEN (1979). *Children at the Center: Executive Summary. Final Report of the National Day Care Study*, Cambridge (Mass.), Abt. Associates, 32 p.
- SCARR, S., J. S. LANDE et K. MCCARTNEY (1989). « Child Care and the Family: Complements and interactions », dans : J. S. LANDE, S. SCARR et N. GUNZENHAUSER (sous la dir. de), *Caring for children, challenge to America*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum, p. 1-21.
- SCHWEINHART, L., et D. P. WEIKART (1993a). *Preschool Child-initiated Learning found to help prevent Later Problems*, Ypsilanti, High-Scope Educational Research Foundation.
- SCHWEINHART, L., et D. P. WEIKART (1993b). *High Quality Preschool Program found to improve Adults Status*, Ypsilanti, High-Scope Educational Research Foundation.
- STALLINGS, J., et A. PORTER (1980). *National Day Care Home Study*, Palo Alto (CA), SRI International.
- STUART, B., et S. PEPPER (1988). « The contribution of caregivers' personality and vocational interests to quality in licensed family day care », *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, vol. 2, p. 99-109.

TREMBLAY, S. (2003). *Enquête Grandir en qualité. Recension des écrits sur la qualité des services de garde*, Québec, Ministère de la Famille et de l'Enfance, Direction de la recherche de l'évaluation et de la statistique, 37 p.

VAN IJZENDOORN, M. H. (1998). « Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective », *The Journal of Genetic Psychology*, New York, vol. 159, n° 4, p. 437-453.

VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (1999). « Nouvelles dispositions de la politique familiale », dans : *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1998-1999*, Québec, Gouvernement du Québec, tome II, chapitre 4, p. 83-124.

WHITEBOOK, M., C. HOWES et D. A. PHILLIPS (1989). *Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Final Report of the National Child Care Staffing Study*, Berkeley (CA), Child Care Employee Project, 20 p.