

Chapitre 8

Conclusion générale

Nathalie Bigras
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

Carl Drouin
Claire Fournier
Direction Santé Québec
Institut de la statistique du Québec

À partir des données de l'enquête *Grandir en qualité 2003*, le présent rapport dresse un portrait détaillé de la qualité de l'expérience quotidienne vécue par les enfants fréquentant les services de garde éducatifs régis du Québec, en tenant compte des principes sous-jacents au programme éducatif mis de l'avant par le MESSF et des pratiques qui en découlent. Il décrit également les caractéristiques de l'environnement de garde éducatif des enfants, en particulier celles relatives aux groupes d'enfants, aux éducatrices et aux responsables de services de garde en milieu familial (RSG), aux gestionnaires, aux installations de CPE et aux garderies de même qu'à leur milieu environnant. Enfin, à partir de ces mêmes familles de variables, le rapport permet de déterminer les facteurs qui sont associés à la qualité telle que mesurée dans l'enquête.

Dans sa structure, ce rapport présente les résultats selon deux parties couvrant, d'une part, les services offerts par les CPE et, d'autre part, ceux dispensés par les garderies. La partie consacrée aux CPE porte successivement sur l'examen de la qualité dans les trois types de services que coordonnent ces établissements, soit ceux offerts en installation aux enfants âgés de moins de 18 mois et aux enfants de 18 mois à 5 ans ainsi que ceux offerts par les services en milieu familial. Dans les deux chapitres qui composent la seconde partie, la qualité dans les garderies est décrite et analysée selon que les enfants appartiennent à la catégorie d'âge des poupons (moins de 18 mois) ou à celle des enfants de 18 mois à 5 ans.

Il est utile de rappeler que l'enquête *Grandir en qualité 2003* est une première au Québec. Son caractère unique tient tant à la richesse des données qu'elle

fournit qu'à son ampleur – elle est représentative de l'ensemble des services de garde éducatifs régis. De plus, elle est innovatrice, en ce que la mesure de la qualité y est adaptée au contexte québécois des services de garde éducatifs à la petite enfance. Ce rapport comprend donc une mine de renseignements pertinents pour les intervenantes et intervenants du réseau et constitue une référence pour mieux cerner les besoins des services de garde éducatifs et définir les modifications souhaitables en vue de leur amélioration. Son utilité pour la formation et l'orientation de la recherche ne fait aucun doute.

Cette conclusion a pour but de dégager les principaux résultats des nombreuses analyses présentées dans ce rapport et à les mettre en lien avec les connaissances acquises en matière de qualité de services éducatifs à la petite enfance. Dans un premier temps, ce résumé porte sur la qualité d'ensemble observée dans les cinq types de services couverts par l'enquête et permet de s'interroger sur la signification de ces résultats, sur leur portée et leurs limites. Ensuite, les principales forces et faiblesses communes aux différents types de services, ou à la plupart d'entre eux, sont présentées par dimension et sous-dimension. De façon similaire, un bilan des résultats des analyses bivariées ou multivariées, réalisées au sein de différents types de services, fait ressortir les facteurs associés à la qualité éducative les plus souvent évoqués dans ce rapport. Tout au long de ces deux sections, des liens pertinents sont établis avec les écrits scientifiques ou avec les documents de référence, notamment ceux portant sur le programme éducatif et la réglementation. De plus, quelques éléments de réflexion sont apportés dans le but d'enrichir l'interprétation des résultats de l'enquête,

notamment par l'adoption d'une vision plus compréhensive et dynamique de la qualité dans les services de garde éducatifs au Québec. Pour terminer, quelques pistes de recherche et d'action sont proposées.

Évidemment, en raison de la nature même d'une conclusion, celle-ci ne peut rendre compte de tous les aspects étudiés et de toutes les associations rapportées au fil des chapitres du rapport, qui sont par ailleurs fort intéressants du point de vue de l'un ou l'autre des types de services. En revanche, elle a l'avantage d'offrir une vue d'ensemble de la qualité des services à la petite enfance régis de même que des principaux aspects de l'environnement de garde éducatif susceptibles de l'influencer. De plus, il importe de souligner que les résultats, qu'ils concernent directement la mesure de la qualité ou les facteurs qui y sont associés, apparaissent souvent cohérents entre eux. En ce sens, ils présentent une force cumulative qui va au-delà des résultats par type de services ou par dimension. Cette force témoigne de la robustesse des résultats, et par le fait même, vient appuyer leur pertinence par rapport à l'ensemble des services de garde éducatifs régis au Québec.

Enfin, comme il s'agit de la première fois dans ce rapport qu'une perspective aussi étendue sur la qualité éducative est adoptée – c'est-à-dire qu'un regard d'ensemble et non plus segmenté selon les types de services est posé sur les résultats 4 certaines mises en garde s'imposent. D'une part, rappelons que trois échelles d'observation de la qualité éducative ont été utilisées lors de la collecte des renseignements dans les groupes d'enfants observés, la première étant adaptée aux enfants d'âge préscolaire, la seconde, aux poupons, et la troisième, aux enfants qui fréquentent un service de garde en milieu familial. Tout en étant très semblables, ces échelles comprennent un certain nombre d'items distincts permettant de tenir compte du niveau de développement des enfants et de leurs besoins selon leur âge de même que des particularités du type de services fréquenté. À l'inverse, malgré ces quelques différences, chacune des échelles vise à mesurer le même construit, soit la qualité éducative des services offerts aux enfants québécois, et ce, en fonction des mêmes bases théoriques et pratiques qui

sont véhiculées par le programme éducatif. D'autre part, les caractéristiques de l'environnement de garde éducatif prises en compte dans les analyses présentent elles aussi des différences en fonction du type de services examiné, bien qu'on puisse généralement les regrouper sous les mêmes grandes familles de variables. Par ailleurs, la possibilité de détecter des associations entre les variables est liée entre autres à la taille de l'échantillon utilisé dans une enquête; or, dans le cas présent, la taille des échantillons diffère selon les types de services. Bien sûr, ces distinctions ont pour effet de limiter les possibilités de comparaison entre les cinq types de services. En résumé, gardons à l'esprit que les données de l'enquête permettent l'adoption d'une perspective d'analyse dans laquelle les résultats de l'enquête pour les divers types de services sont mis en parallèle, dans la mesure où l'on reste prudent dans les interprétations.

8.1 La qualité d'ensemble dans les services de garde éducatifs au Québec

8.1.1 Un portrait général de la qualité éducative

La qualité d'ensemble pour chacun des cinq types de services couverts par l'enquête est évaluée à partir de tous les items concernés par les échelles, indépendamment des dimensions de la qualité, et au moyen de l'indice de qualité créé pour les fins de cette étude. Rappelons que cet indice permet de qualifier les services offerts selon six niveaux, soit très bas, bas, moyen-bas, moyen-élevé, élevé et très élevé, en fonction des estimations de qualité obtenues à partir des données de l'enquête. Les trois premiers niveaux de l'indice reflètent une qualité insatisfaisante par rapport aux principes de base du programme éducatif (estimations sous le seuil de 2,50), le niveau moyen-élevé correspond à une qualité passable en vertu de ces mêmes principes (2,50-2,99), et une bonne ou très bonne qualité renvoie aux deux niveaux supérieurs de l'indice (3,00-4,00).

De manière très générale, les résultats de l'enquête concernant la qualité d'ensemble montrent que les services offerts aux enfants, dans les différents types de services étudiés, affichent une qualité éducative

passable en moyenne, à l'exception des pouponnières dans les installations de CPE où une bonne qualité est notée.

Plus précisément, on constate que la qualité d'ensemble de l'expérience quotidienne vécue par les poupons dans les installations de CPE, mesurée à partir du score moyen total, est de 3,05, cette estimation se situant au niveau élevé de l'indice de qualité. Comme mentionné précédemment, un tel résultat indique une bonne qualité éducative en général, ce qui laisse supposer que les améliorations importantes requises sont relativement rares et donc, que l'atteinte d'une qualité encore supérieure passe surtout par le biais de la consolidation des acquis.

Quant à la qualité d'ensemble passable évaluée dans les quatre autres types de services, elle tient au fait que leurs estimations correspondent au niveau moyen-élevé de l'indice de qualité. Ainsi, on note d'abord que pour les enfants d'âge préscolaire fréquentant une installation de CPE, la qualité d'ensemble des services reçus est estimée à 2,93, ce qui se situe près du seuil de 3,00 définissant l'atteinte d'une bonne qualité. Dans les services de garde en milieu familial affiliés à un CPE, la qualité de l'environnement éducatif dans son ensemble est évaluée à 2,75. Enfin, les services offerts par les garderies dans les pouponnières et dans les groupes d'enfants d'âge préscolaire sont aussi qualifiés de passables, puisqu'ils affichent respectivement des estimations de qualité de 2,62 et de 2,58.

Une qualité d'ensemble jugée passable dans les quatre types de services concernés indique que ceux-ci satisfont généralement aux principes du programme éducatif, sans toutefois que la qualité éducative des services offerts puisse être qualifiée de bonne. En conséquence, des changements y sont nécessaires pour atteindre le niveau de qualité recherché. Les résultats de l'enquête permettent par ailleurs quelques nuances du fait que les estimations passent de 2,58 à 2,93, selon les types de services. On peut traduire cette progression en avançant que plus la qualité d'ensemble s'approche du seuil définissant l'atteinte d'une bonne qualité, moins considérables sont les changements à prévoir.

La qualité de l'expérience quotidienne vécue par les enfants ainsi décrite pour les différents types de services éducatifs dépeint des réalités particulières. Tout d'abord, lorsqu'on examine la littérature sur la qualité d'ensemble, les résultats obtenus pour les poupons sont généralement plus faibles que ceux des groupes d'âge préscolaire (Beller et autres, 1996; Burchinal et autres, 2000; Cost, Quality and Child Outcomes Study Team, 1995; Goelman et autres, 2000; Love et autres, 2003; Petrogiannis et Melhuish, 1996). Or, dans les garderies, les données de l'enquête soulignent plutôt une similitude à cet égard entre les services en pouponnière et ceux offerts aux enfants plus âgés, alors que dans le cas des installations de CPE, on constate même une qualité éducative légèrement supérieure dans les services offerts aux poupons. Il est possible que les catégories d'âge étudiées dans la présente enquête puissent expliquer en partie ces résultats. En effet, dans la plupart des recherches mentionnées précédemment, on recourt, pour la mesure de la qualité des services offerts aux poupons, à des instruments d'observation destinés aux enfants âgés de 0 à 30 mois, tandis que dans la présente enquête, seuls les enfants de moins de 18 mois sont pris en compte dans l'échelle utilisée en pouponnière. L'absence d'enfants âgés de 18 à 30 mois dans les échantillons en pouponnières exercerait-elle un effet à la hausse sur les scores obtenus pour les groupes de poupons? On pourrait le présumer s'il était démontré que les environnements de garde éducatifs pour les poupons sont mieux adaptés aux besoins des enfants de 0 à 17 mois que de ceux de 18 à 30 mois. Il s'agit là d'hypothèses à vérifier par le biais d'études plus approfondies tenant compte des aspects méthodologiques et conceptuels liés à la mesure de la qualité.

À l'inverse, les différences entre les résultats obtenus dans les services en installation de CPE et ceux des garderies, composées essentiellement d'établissements à but lucratif, paraissent cohérentes avec ce qui ressort généralement de la littérature, en ce qui a trait à la qualité dans les services de garde éducatifs, selon que ces derniers sont ou non à but lucratif. Ainsi, plusieurs études suggèrent que les établissements à but lucratif offrent des services éducatifs de qualité inférieure par rapport à ceux offerts dans les établissements sans but

lucratif. Ce genre de conclusions a été rapporté tant au Québec (Cloutier et autres, 1994; Goelman et autres, 2000) qu'ailleurs au Canada ou en Amérique du Nord (Goelman et autres, 2000; Goelman et Pence, 1988; NICHHD, 1994; Peisner-Feinberg et autres, 1999). Plusieurs auteurs évoquent les réalités financières différentes de ces milieux de garde éducatifs comme explication possible à cet écart, les établissements sans but lucratif disposant la plupart du temps de subventions gouvernementales supérieures à celles des établissements à but lucratif. Dans le cas des services régis du Québec, on peut souligner le fait que la réglementation en matière de qualification du personnel éducateur prévoit une proportion d'éducatrices qualifiées supérieure dans les installations de CPE par rapport aux garderies. En effet, en installation de CPE, au moins les deux tiers des éducatrices doivent être qualifiées au sens de la réglementation alors qu'en garderie, l'exigence est d'une éducatrice qualifiée sur trois. De plus en installation, la présence minimale d'une éducatrice qualifiée sur trois est requise quotidiennement pendant au moins 70 % des heures d'ouverture de l'établissement, tandis qu'une telle présence est exigée pendant 50 % des heures d'ouverture dans les garderies. Les différences dans la réglementation sur ce plan se reflètent dans la réalité des services concernés. Ainsi, bien qu'il s'agisse d'une mesure indirecte de ces différences, l'enquête montre que la proportion des enfants ou des poupons dont l'éducatrice est qualifiée est de l'ordre de trois sur quatre en installation de CPE. En garderie, elle est d'un peu plus de la moitié dans les groupes d'âge préscolaire et du tiers en pouponnière. À cet égard, bien qu'il existe plusieurs façons de mesurer la qualification ou la formation du personnel éducateur, la majorité des études sur le sujet mentionnent que ce type de variables est fortement associé à la qualité des services de garde éducatifs en général (Clarke-Stewart et autres, 1995; Doherty, 1996; Doherty et autres, 2000; Goelman, 2001; Helburn et Howes, 1996).

Enfin, du côté des études sur la qualité dans les services en milieu familial, certaines révèlent que ce type de services obtient des résultats relativement équivalents à ceux des services offerts en installation (Goelman et Pence, 1991) mais la majorité laissent plutôt voir une qualité globale inférieure (Howes et

Norris, 1997; Kontos, Howes et Galinsky, 1996; Kontos et autres, 1995). Au Québec, peu de chercheurs se sont intéressés à cette problématique. L'étude *Oui, ça me touche!* suggère que les scores de qualité des services de garde en milieu familial seraient semblables, parfois même supérieurs à ceux obtenus dans les services en installation de CPE (Doherty et autres, 2000; Goelman et autres, 2000). Lorsque c'est le cas, les scores inférieurs obtenus par des services en installation concernent les services offerts aux poupons (moins de 30 mois, selon cette étude) alors que les scores supérieurs sont le fait des services offerts aux groupes d'âge préscolaire (30 mois et plus).

Bien que toutes ces recherches soient intéressantes, il importe de rappeler qu'elles utilisent des mesures de la qualité différentes et qu'elles reposent sur des méthodologies propres, ayant chacune leurs limites. En conséquence, les comparaisons entre leurs résultats et ceux de la présente enquête demeurent délicates et doivent être interprétées avec nuance.

8.1.2 Que signifie une qualité éducative passable?

Les résultats sur la qualité d'ensemble rapportés précédemment ont permis de mettre en lumière le fait que quatre des cinq types de services de garde éducatifs couverts par l'enquête affichent une qualité éducative passable. C'est donc dire que la plupart des enfants qui fréquentent des services de garde éducatifs régis au Québec sont exposés à un tel niveau de qualité d'ensemble. Ce constat mérite que l'on clarifie la signification d'une qualité éducative passable. Pour ce faire, il importe de rappeler que dans chaque type de services, la mesure de la qualité d'ensemble est une moyenne basée sur les résultats de tous les items compris dans l'échelle d'observation concernée.

Afin de mieux comprendre ces résultats passables, il est utile de se pencher dans un premier temps sur ce que signifie une bonne qualité, comme c'est le cas dans les services en pouponnière dans les CPE. À partir des données, on constate que les services qui atteignent ce niveau de qualité d'ensemble présentent en moyenne un grand nombre d'items affichant une bonne ou très bonne qualité (au-delà de la moitié) et, parallèlement, peu d'items de qualité insatisfaisante. Cela se reflète

d'ailleurs dans la distribution des poupons en installation de CPE selon l'indice de qualité qui montre que la majorité des enfants de cette catégorie d'âge bénéficient d'une qualité d'ensemble de niveau élevé (59 %) ou très élevé (2,2 %), tandis que la part de ceux qui fréquentent des services de qualité insatisfaisante sur ce plan est très faible (3,4 %).

À partir de ce qui précède, il devient plus aisé de comprendre que la qualité d'ensemble passable est l'indication que les items de l'échelle affichant une bonne ou très bonne qualité ne sont pas majoritaires, sans pour autant que ceux qui présentent une qualité insatisfaisante le soient, auquel cas la qualité d'ensemble serait susceptible d'être insatisfaisante elle aussi. En effet, les données de l'enquête révèlent que pour les quatre types de services affichant une qualité d'ensemble passable en moyenne, on observe des parts relativement élevées, ne dépassant pas la moitié, d'items de qualité insatisfaisante et d'items de qualité bonne ou très bonne, quelques items de l'échelle affichant par ailleurs une qualité passable. La qualité d'ensemble étant une moyenne basée sur tous les items, on comprend dès lors que ces résultats par item se traduisent par un niveau de qualité passable en général dans les types de services concernés. En font foi les résultats tirés des distributions d'enfants selon l'indice de qualité pour les quatre types de services, lesquelles sont généralement caractérisées par une proportion majoritaire d'enfants qui se trouvent dans un environnement éducatif dont la qualité d'ensemble est passable (de 52 % à 62 %, selon le cas). Quant aux proportions d'enfants recevant des services de qualité insatisfaisante ou de bonne qualité, elles sont variables, faisant pencher la distribution dans un sens tantôt défavorable, tantôt favorable, dépendant des types de services.

La qualité passable étant maintenant mieux définie, il importe de souligner le fait que la mesure de la qualité d'ensemble comporte des limites pour qualifier les services de garde éducatifs. Elle fournit une indication très générale de la qualité des services offerts et, ce faisant, ne permet pas de situer précisément où sont les forces et les lacunes dans les différents types de services, ce qui rend difficile toute tentative de cibler des pistes d'amélioration de la qualité. D'où la nécessité d'examiner les résultats selon les dimensions

et les sous-dimensions de la qualité, en tenant compte de la nature des items qui les composent.

8.2 Le bilan de la qualité éducative par dimension

8.2.1 Des préoccupations sur le plan de la qualité de la structuration des lieux

Par rapport aux autres dimensions de la qualité analysées dans l'enquête, la structuration des lieux est celle où l'on note généralement le plus de lacunes dans les services de garde éducatifs. En effet, sur la base des scores moyens de qualité, cette dimension affiche le résultat le plus faible dans les pouponnières, tant en installation de CPE qu'en garderie, de même que dans les services en milieu familial. Par ailleurs, dans les services offerts aux enfants d'âge préscolaire en installation ou en garderie, la structuration des lieux partage avec la dimension de l'interaction de l'éducatrice avec les enfants la position la moins favorable par rapport aux deux autres dimensions de la qualité.

Certains résultats révèlent une situation déficiente en ce qui concerne la structuration des lieux dans les services de garde éducatifs. Ainsi, en moyenne dans les garderies, et ce, quel que soit l'âge des enfants, la qualité sur ce plan est jugée faible (niveau moyen-bas de l'indice), ce qui est inférieur au seuil minimal en vertu des principes sous-jacents au programme et des pratiques qui en découlent. Précisons toutefois que dans le cas des services offerts aux groupes d'âge préscolaire en garderie, le score moyen estimé pour la structuration des lieux est situé près de la limite de 2,50 définissant l'atteinte d'une qualité passable (niveau moyen-élevé de l'indice). Par ailleurs, dans les trois autres types de services, on note une qualité passable en général pour cette dimension.

L'analyse par sous-dimension et par item permet de mieux comprendre la faiblesse relative de la dimension de la structuration des lieux par rapport aux autres dimensions de la qualité. Tout d'abord, à la lumière des scores moyens estimés pour les deux sous-dimensions comprises dans la structuration des lieux, on constate que les résultats de qualité pour le **matériel** mis à la disposition des enfants sont relativement peu

favorables par rapport à ceux concernant l'aménagement des lieux. En fait, en moyenne, la qualité du matériel est jugée insatisfaisante dans la plupart des types de services. Plus précisément, l'analyse des distributions d'enfants selon l'indice de qualité révèle que la proportion d'enfants qui disposent d'un matériel ne correspondant pas de façon minimale aux principes du programme éducatif est de l'ordre de six enfants sur dix dans les services en installation pour enfants d'âge préscolaire, de sept enfants sur dix dans les services en milieu familial et elle atteint presque neuf enfants sur dix dans les garderies, quelle que soit la catégorie d'âge examinée.

Les items défailants relatifs au matériel sont généralement les mêmes d'un type de services à l'autre. Ils concernent, entre autres, le fait qu'en général, le matériel ne permet pas de favoriser toutes les dimensions du développement des enfants ou des poupons. À titre d'exemple, on remarque un niveau de qualité faible sur le plan du matériel visant le développement psychomoteur, tant du côté des services offerts aux enfants d'âge préscolaire en installation ou en garderie que du côté des services en milieu familial. Il est par ailleurs utile de souligner que, selon les données, les faibles résultats obtenus concernant le matériel disponible mettent en cause la quantité généralement insuffisante de celui-ci, en particulier dans le contexte des activités se déroulant dans la cour ou au parc. Une explication possible à cela est que le matériel disponible à l'intérieur du service serait peu exploité pour les jeux extérieurs. Parallèlement à ces résultats, on note que le matériel reflète rarement, et bien souvent pas du tout, la diversité des réalités familiales et culturelles. En effet, dans la plupart des types de services, la majorité des enfants ne disposent pas de matériel tel que des cassettes de musique du monde, des affiches ou des livres illustrant diverses réalités familiales ou culturelles et des poupées des deux sexes.

En dépit de ces faiblesses, on observe quelques éléments positifs relatifs à cette sous-dimension, communs à la plupart des types de services. Ceux-ci concernent notamment la qualité du matériel disponible pour favoriser la créativité des enfants. De plus, dans le cas des poupons ayant atteint le stade de rampeur, on

constate que le matériel est particulièrement adapté à leur développement moteur.

En ce qui concerne l'**aménagement des lieux**, les services sont en général de qualité passable ou bonne pour cette sous-dimension, selon le type de services examiné. Cela étant dit, l'examen des scores moyens par item indique la présence d'aspects problématiques, dont certains touchent la santé et la sécurité des enfants, ce qui contribue à la faiblesse relative du portrait de qualité dépeint sur le plan de la structuration des lieux dans les services de garde éducatifs. Ainsi, on observe une fréquence insuffisante du lavage des mains par l'éducatrice ou la RSG, la qualité pour cet item étant jugée très faible ou médiocre dans tous les types de services, à l'exception de ceux en installation de CPE fréquentés par les groupes d'âge préscolaire où elle est faible. De plus, les conditions dans lesquelles se déroulent les changements de couches ne sont pas satisfaisantes en général par rapport aux règles de sécurité et aux pratiques saines prônées en la matière, sauf dans les pouponnières des installations de CPE où la qualité sur ce plan est considérée passable. Enfin, le caractère sain des lieux n'est généralement pas assuré en conformité avec la réglementation ou les pratiques recommandées, les services en installation fréquentés par les poupons faisant toutefois exception en raison d'une qualité passable pour cet aspect. La qualité très faible notée pour cet item dans les quatre autres types de services tient notamment à la présence, dans les services fréquentés par la majorité des enfants, d'un ou de plusieurs éléments pouvant mettre en cause leur sécurité (ex. : une armoire sur roulettes sans frein, un cordon électrique non enroulé à la portée des enfants, un sac de plastique, une chaise haute ou un siège de bébé dépourvus de sangles de sécurité) ou encore au non-respect de la limite permise, quant au nombre d'enfants pour une éducatrice ou une RSG, à certains moments de la journée. De telles lacunes en matière de sécurité et de santé dans les services de garde éducatifs soulèvent des préoccupations, d'autant plus que des services accueillant des poupons sont concernés et que cette population est particulièrement vulnérable à ces manquements.

Un autre point faible noté dans la plupart des services concerne le fait que l'aménagement des lieux permet peu ou pas aux poupons ou aux enfants d'avoir un contact direct avec le matériel, de le choisir et de le manipuler. Enfin, en moyenne, la qualité de l'aménagement de la cour extérieure est jugée insatisfaisante dans trois types de services, soit les garderies fréquentées par les poupons et par les enfants d'âge préscolaire et les services en milieu familial.

L'enquête révèle par ailleurs plusieurs résultats positifs dans les différents types de services concernant la sous-dimension de l'aménagement des lieux. Parmi ceux-ci, soulignons plus particulièrement le caractère généralement accueillant des lieux, l'accueil des familles et le climat détendu au dîner favorisés par un aménagement adéquat, le caractère sain des collations et des repas fournis aux enfants, le respect des règles sanitaires entourant le dîner, la prise en compte des besoins de l'éducatrice ou de la RSG dans l'aménagement, ces différents items affichant généralement une bonne ou très bonne qualité.

Selon Goelman et autres (2000), l'alimentation des enfants, les soins d'hygiène et les efforts déployés pour assurer et promouvoir la santé et la sécurité des enfants ainsi que leur bien-être physique sont des éléments importants de la qualité de l'environnement de garde éducatif. Cependant, ces aspects sont considérés comme un minimum et les services de garde éducatifs ne devraient pas se limiter à l'offre d'un cadre sécuritaire et de soins de base adéquats. En fait, ceux-ci constituent des éléments préalables à une bonne qualité éducative. Pour ce qui est du matériel et de l'environnement physique, les résultats de recherche leur confèrent un rôle important par rapport à la qualité des services. Connor et Brink (1999) avancent ainsi que des espaces intérieurs et extérieurs, un environnement physique sécuritaire et ouvert de même que les jouets, les livres, les jeux et les aires de jeu sont autant de facteurs de la qualité structurelle d'un milieu de garde éducatif. Selon Doherty (1996), ces aires et ces équipements, s'ils sont bien organisés et adaptés à l'enfant, contribuent grandement à la qualité, sans compter que les caractéristiques de l'environnement physique et du matériel sont liées à la qualité des relations de l'éducatrice avec l'enfant. Enfin, les

résultats des travaux de Clarke-Stewart et autres (1995), cités par Palacio-Quintin et Coderre (1999), montrent que la division des locaux en aires d'intérêt est aussi un indice de la qualité de l'environnement physique et, par conséquent, de la qualité du service de garde éducatif.

Bien que les instruments ayant servi à mesurer ces éléments dans la présente enquête diffèrent de ceux habituellement utilisés dans les études recensées en ce domaine, on constate tout de même plusieurs similitudes entre les résultats. Ainsi, lorsqu'on examine les lacunes rapportées dans la littérature, on constate que les dimensions couvrant les activités de routine, et parmi ces dernières, les items relatifs à la santé et la sécurité, sont souvent les plus faibles. Par exemple, les résultats de la recherche *Oui, ça me touche!* soulignent la faiblesse des scores au chapitre des pratiques en matière de santé, en relevant des manques sur le plan du lavage des mains des éducatrices qui œuvrent auprès des poupons (Goelman et autres, 2000).

Cohérents avec les données de recherches existantes, les résultats faibles notés pour certains items touchant à la santé et à la sécurité dans les services de garde éducatifs au Québec soulèvent des préoccupations, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, des cours sur la santé et la sécurité de l'enfant sont désormais intégrés au programme d'études en techniques d'éducation à l'enfance dans les cégeps (Larose et autres, 2000) et plusieurs campagnes de sensibilisation visant à promouvoir l'adoption de pratiques saines dans les services ont eu lieu, au cours des dernières années, sous la direction d'un comité de prévention des infections, dans les centres de la petite enfance relevant du MESSF. Ce comité a notamment mis sur pied le bulletin d'information *Bye-bye les microbes* portant sur la prévention des infections dans les CPE. De plus, en collaboration avec plusieurs autres ministères, il a aussi été à l'origine de plusieurs affiches ou aide-mémoire destinés aux services de garde éducatifs tels que « Le changement de couches », « Le lavage des mains », « Les infections en milieu de garde », « Nettoyage et désinfection dans un milieu de garde », ainsi que de nombreux avis tels que « Avis de santé publique sur le contrôle des maladies transmissibles par le sang dans le contexte des

services de garde à l'enfance » (Comité provincial des maladies infectieuses en services de garde, 1994), « Avis concernant le risque de contamination à la *salmonella* par la manipulation des coquilles et des boîtes d'œufs dans les services de garde » (MSSS, 2004). D'autre part, de nombreux volumes de référence bien conçus sont disponibles sur les sujets de la santé et de la sécurité en services de garde éducatifs à l'enfance, par exemple *La santé des enfants en services de garde éducatifs* (Larose et autres, 2000) et *La sécurité des enfants en services de garde éducatifs* (Guenette et MFE, 2002), pour ne mentionner que ceux-là. Tous ces documents sont distribués gratuitement dans tous les services de garde éducatifs régis et sont aussi disponibles sur le site Web du MESSF.

À la lumière des résultats de l'enquête, on constate donc que malgré les efforts consentis, certaines pratiques prônées en matière de santé et de sécurité ne sont toujours pas intégrées dans les services en général. Ce phénomène s'explique peut-être par le fait que la plupart des items relatifs à la santé et la sécurité qui s'avèrent faibles, selon les données, impliquent des caractéristiques organisationnelles des services ou des tâches nécessitant du temps de la part des éducatrices ou des RSG. Ainsi, se laver les mains à chaque fois que des conditions de transmission d'infections sont présentes et prendre le temps de désinfecter la table à langer avant et après chaque changement de couche sont autant de tâches répétitives qui demandent entre autres une bonne organisation de l'environnement physique (par exemple, un lavabo facile d'accès) ainsi qu'une bonne planification de la part de l'éducatrice ou de la RSG.

8.2.2 La qualité de la structuration et de la variation des types d'activités : des forces et des faiblesses se côtoient

Sur la base des scores moyens estimés concernant la structuration et la variation des types d'activités, la qualité pour cette dimension est jugée passable en moyenne dans les deux types de services offerts en garderie ainsi que dans les services de garde en milieu familial, tandis qu'elle est bonne dans les deux types de services en installation de CPE. Au-delà de ces résultats d'ensemble, on note que des quatre sous-

dimensions concernées ici, celle relative aux **activités** affiche les scores moyens estimés les plus élevés dans la plupart des types de services et elle est suivie de la sous-dimension liée à l'**horaire de la journée**. Parmi les points positifs contribuant à ces résultats pour ces deux sous-dimensions, plusieurs sont communs aux cinq types de services couverts par l'enquête. Tout d'abord, la séquence des activités de la journée est généralement bien adaptée au besoin qu'ont les enfants et les poupons d'équilibrer leur énergie. De plus, il est intéressant de noter qu'en moyenne, les jeux libres sont très bien valorisés, les activités proposées aux poupons et aux enfants sont appropriées et la possibilité est offerte aux enfants de faire des choix à différents moments de la journée.

Par ailleurs, quelques ombres au tableau concernent les sous-dimensions relatives à l'horaire de la journée et aux activités. Tout d'abord, les activités à l'extérieur ne sont pas suffisamment valorisées dans les différents types de services, sauf en milieu familial où la qualité est généralement bonne sur ce plan. S'ajoutent à cela que, dans les services en installation ou en garderie fréquentés par les enfants d'âge préscolaire ainsi que dans les services de garde en milieu familial, les périodes de soins personnels sont en moyenne peu exploitées comme occasion d'apprendre et les ateliers libres ou au choix permettent peu ou pas aux enfants de s'approprier leur processus d'apprentissage. En fait, pour ce dernier item, les données montrent que pour la majorité des enfants fréquentant les services concernés, aucune période d'atelier libre ou au choix n'est organisée au cours de la journée. Toujours concernant ces mêmes types de services, on note enfin que la variation des types d'activités au cours de la journée n'y est pas suffisante de façon générale. Ce point faible, lorsqu'il est mis en parallèle avec les résultats positifs sur le plan de la valorisation des jeux libres, peut sembler étonnant. Il est possible que ces résultats traduisent une prédilection pour les périodes de jeux libres dans les services de garde éducatifs concernés, au détriment des autres types d'activités tels que les activités proposées et réalisées en grand groupe ou en sous-groupe ou encore les activités proposées en atelier libre ou au choix.

Comparativement aux résultats pour les sous-dimensions liées à l'horaire de la journée et aux activités, la situation dépeinte à partir des scores moyens pour la planification des activités et pour l'observation des enfants est quant à elle moins positive généralement. La **planification des activités par l'éducatrice ou la RSG** constitue la sous-dimension la plus problématique à cet égard puisque, hormis les installations de CPE fréquentées par les enfants d'âge préscolaire qui présentent une qualité jugée passable sur ce plan, la qualité notée dans les services de garde éducatifs est en général faible ou très faible. L'analyse des distributions d'enfants selon l'indice de qualité révèle même qu'en proportion, nombreux sont ceux exposés à une qualité éducative médiocre (niveau très bas de l'indice) pour cette sous-dimension dans certains types de services : c'est environ le quart des enfants dans les services en milieu familial et dans les pouponnières en installation et près de la moitié, dans les pouponnières de garderies. Ces résultats tiennent en partie au fait que les items relatifs à la planification des activités affichent un niveau de qualité inférieur au seuil minimal, dans la plupart des types de services. Plus concrètement, les données montrent que la planification des activités faite par l'éducatrice ou la RSG est en général peu adéquate ou absente, que son application manque de souplesse, et que les ressources humaines et matérielles ainsi que les sources d'inspiration pertinentes ne sont pas suffisamment mises à profit pour l'appuyer.

Pour ce qui est de l'**observation des enfants par l'éducatrice ou la RSG**, les résultats basés sur les scores moyens reflètent généralement une qualité passable des services, seuls ceux offerts en milieu familial affichant une qualité qui n'atteint pas le seuil minimal pour cette sous-dimension. Plus précisément, les résultats par item révèlent qu'en moyenne, les RSG s'organisent peu pour observer les enfants d'une façon adéquate et elles prennent peu de notes pertinentes à partir de leurs observations. Pour ce qui est des suites données aux observations, la qualité pour cet aspect est généralement faible tant dans les services en milieu familial que dans les garderies fréquentées par les poupons ou par les enfants d'âge préscolaire.

8.2.3 La qualité de l'interaction de l'éducatrice ou de la RSG avec les enfants : des résultats positifs mais quelques ombres au tableau

Alors que les services en installation de CPE offerts aux poupons affichent en moyenne une bonne qualité pour cette dimension, l'interaction de l'éducatrice ou de la RSG avec les enfants est généralement qualifiée de passable dans les services de garde éducatifs. Comme le révèlent les données, ce portrait renvoie à une combinaison d'aspects positifs et d'autres, moins favorables à la qualité, à l'intérieur de cette dimension.

Ainsi, parmi les trois sous-dimensions concernées ici, celles liées à la **communication et aux relations interpersonnelles** ainsi qu'à l'**intervention démocratique** figurent plutôt du côté des forces même si les résultats pour ces deux sous-dimensions indiquent la présence de manquements importants. D'abord, pour ce qui est des forces, mentionnons que de nombreux aspects positifs sont relevés dans l'enquête par rapport à la communication et aux relations interpersonnelles, plusieurs étant communs aux cinq types de services. Par exemple, il est intéressant de souligner chez l'éducatrice ou la RSG la bonne capacité d'écoute envers les enfants ou les poupons, le langage approprié utilisé pour s'adresser à eux, les qualités personnelles qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants, la capacité à exprimer ses limites et ses attentes à leur égard, et la capacité de les aider à bien vivre la transition entre la famille et le service au moment de l'accueil et de leur accorder de l'attention à la fin de la journée. Généralement, une bonne ou très bonne qualité est évaluée pour ces différents aspects. Sur le plan de l'intervention démocratique, l'un des points forts présents dans les différents types de services concerne le fait que l'éducatrice ou la RSG s'assure bien en général d'avoir une vue d'ensemble du groupe. De plus, en moyenne, on constate une grande aptitude chez elle à formuler des consignes adaptées aux enfants ou aux poupons et à faire preuve de constance et d'impartialité dans leur application.

Du côté des faiblesses relatives à la communication et aux relations interpersonnelles, il est commun aux cinq types de services que les éducatrices ou les RSG sont généralement peu actives auprès des enfants lors des jeux à l'extérieur, la qualité sur ce plan étant faible ou très faible selon le cas. Par ailleurs, il importe de souligner la présence de lacunes quant au soutien du développement du langage, de l'expression non verbale et de l'émergence des habiletés au regard du langage écrit des enfants. C'est seulement dans les pouponnières en installation de CPE que la situation s'avère positive en général pour ces items, à l'exception de celui concernant les habiletés au regard de l'écriture qui ne s'applique pas pour cette catégorie d'âge. Parallèlement, la sous-dimension de l'intervention démocratique affiche elle aussi de faibles résultats pour certains items. Ainsi, dans les différents types de services, peu d'occasions sont offertes aux enfants de résoudre des problèmes de façon autonome. Dans le cas des services fréquentés par des enfants d'âge préscolaire et ceux en milieu familial, on note aussi que, de façon générale, le climat créé par l'éducatrice ou la RSG est peu propice au développement de la coopération entre les enfants de cette catégorie d'âge et que celle-ci partage peu la prise de décision avec eux (ex. : consultation, ouverture aux suggestions). Les résultats montrent également que les enfants et les poupons ne sont pas suffisamment associés à la résolution de conflits interpersonnels et soutenus dans ce processus, la qualité pour cet item étant jugée passable dans les services en installation et faible dans les garderies et les services de garde en milieu familial. Enfin, il est à signaler que la qualité du soutien apporté à l'enfant ayant un comportement dérangeant, dans le but de lui faire modifier son comportement, est faible ou très faible en général dans les services de garde éducatifs. Seuls les services en installation de CPE offerts aux poupons récoltent une note passable pour cet item.

Comparativement aux deux autres sous-dimensions se rapportant à l'interaction de l'éducatrice ou de la RSG avec les enfants, la **valorisation du jeu** présente une qualité éducative plus faible, peu importe le type de services examiné. Les scores moyens estimés sur ce plan dans les services sont situés sous le seuil de 2,50 définissant l'atteinte d'une correspondance minimale

avec les principes du programme éducatif, à l'exception des pouponnières dans les installations où la qualité est considérée passable en général. Parmi les items défailants en cause, certains sont partagés par les différents types de services; ainsi, en moyenne, on note que le soutien apporté par les éducatrices ou les RSG aux initiatives personnelles des enfants ou des poupons dans leurs jeux est insuffisant et que leur intervention quant à l'organisation physique et matérielle (organiser une période de rangement à la fin d'un jeu, nettoyer au besoin en suscitant la participation des enfants, déplacer temporairement le mobilier pour les besoins du jeu, etc.) est peu adéquate. De plus, des items s'appliquant uniquement en présence d'enfants d'âge préscolaire affichent une qualité très faible ou médiocre dans les types de services concernés (groupe d'âge préscolaire en installation de CPE ou en garderie, services en milieu familial); il s'agit du soutien de l'éducatrice ou de la RSG aux enfants dans le processus de planification d'ateliers libres ou au choix et de l'organisation de retours agréables sur les activités réalisées par les enfants. Pour expliquer en partie ces faibles résultats, les données révèlent en fait que la majorité des enfants concernés fréquentent des services où aucun atelier de ce type ou aucun retour sur les activités n'est organisé.

Cela étant dit, la sous-dimension de la valorisation du jeu ne compte pas que des points faibles. En effet, il est commun à tous les types de services que l'éducatrice ou la RSG respecte bien le jeu des enfants. Cette note positive peut paraître surprenante si l'on considère les faiblesses notées précédemment quant au soutien aux enfants et à l'intervention par rapport au matériel. Ainsi, il est possible que le respect du jeu traduise en fait une attitude d'acceptation tacite des jeux des enfants de la part de l'éducatrice ou de la RSG, au détriment du rôle actif qu'on souhaiterait davantage lui voir jouer si l'on se réfère aux principes du programme éducatif.

8.2.4 Un portrait positif du côté de la qualité de l'interaction de l'éducatrice ou de la RSG avec les parents

Les données de l'enquête ont permis de mettre en évidence un portrait de qualité plus positif pour l'interaction de l'éducatrice ou de la RSG avec les parents que pour les autres dimensions de la qualité

couvertes par l'enquête, quel que soit le type de services étudié. En effet, les scores moyens estimés pour cette dimension dans les cinq types de services correspondent au niveau élevé de l'indice de qualité ou se situent légèrement sous le seuil définissant l'atteinte de ce niveau. Plus précisément, sur la base des distributions d'enfants selon l'indice, on constate que dans la plupart des types de services, plus de la moitié des enfants bénéficient d'une bonne ou très bonne qualité sur ce plan; dans les installations de CPE, cette proportion va d'environ huit à neuf enfants sur dix, selon que l'on s'intéresse aux services offerts aux groupes d'âge préscolaire ou aux poupons.

Ces résultats positifs s'expliquent en partie par la présence de plusieurs items relevant de cette dimension qui affichent une bonne ou très bonne qualité. Parmi ceux-ci, mentionnons que la capacité de l'éducatrice ou de la RSG d'assurer la continuité de l'intervention entre le service de garde éducatif et la famille, par le biais d'échanges avec les parents, constitue un point fort commun à tous les types de services. De plus, dans la plupart des types de services, l'éducatrice ou la RSG établit des relations interpersonnelles constructives avec les parents, tant pendant l'accueil qu'à la fin de la journée. Enfin, dans les services en installation de CPE et en garderie, la présence de moyens de communication mis à la disposition des parents à la fin de la journée pour échanger de l'information avec l'éducatrice (ex. : babillard, tableau récapitulatif des activités de la journée, lettre dans le casier, outil d'observation individualisé permettant de rendre compte de différents aspects relatifs à l'enfant, etc.) figure parmi les aspects positifs notés, tant auprès des poupons que des enfants d'âge préscolaire. Signalons toutefois un bémol à cet égard puisque dans les services de garde en milieu familial, une faible qualité est évaluée pour cet item.

Face à ces aspects positifs, notons que la capacité de l'éducatrice ou de la RSG à soutenir les familles dans leur intégration au service s'avère peu développée en général dans les services de garde éducatifs, une exception étant observée du côté des services en pouponnière dans les installations où la qualité pour cet item atteint presque le niveau élevé de l'indice.

Tout en étant fort intéressants, ces résultats concernant la relation entre l'éducatrice ou la RSG et les parents sont particulièrement difficiles à interpréter au regard de la littérature sur le sujet. En effet, bien que les auteurs s'entendent sur l'importance des relations, de la collaboration et de la communication établies entre le personnel éducateur et les parents des enfants dont il a la charge (Tochon, 1997; Owen, Wade et Barfoot, 2000), peu d'études rapportent des données à cet effet (Coutu et autres, 2003). De son côté, Van Ijzendoorn (1998) indique qu'une communication de qualité entre les parents et l'éducatrice est reliée à une meilleure adaptation de l'enfant.

Plus récemment, Coutu et autres (2003) ont tenté de mesurer la perception des parents et celle des RSG en milieu familial concernant la qualité de leur communication. Les résultats de leurs travaux montrent que la majorité des parents interrogés perçoivent leur communication avec la RSG de façon très positive. La situation diffère du côté des responsables puisque seulement 38 % de celles interrogées se disent entièrement satisfaites de leur communication avec les parents. Une des raisons invoquées par les auteurs pour expliquer cela est que les moyens de communication utilisés tant par les parents que par les RSG sont relativement limités. Ils recommandent à cet effet d'encourager les RSG et les parents à diversifier leurs moyens de communication afin d'optimiser l'échange d'information entre eux et suggèrent un recours plus fréquent à des documents écrits tels que les fiches quotidiennes, hebdomadaires ou mensuelles, les agendas, les notes d'observation et les portfolios. Les résultats de cette étude semblent cohérents avec la faiblesse soulignée par l'enquête *Grandir en qualité 2003* sur le plan des moyens de communication écrits avec les parents dans les services en milieu familial.

8.3 Le bilan des facteurs associés à la qualité

Comme second élément de synthèse, il importe de présenter les principaux liens relevés par l'enquête entre les caractéristiques de l'environnement de garde éducatif et la qualité des services offerts aux enfants québécois. Ce bilan est fait en considérant les grandes familles de variables utilisées tout au long de l'analyse

des facteurs associés, soit les caractéristiques des groupes d'enfants, des éducatrices ou des RSG, des questionnaires, des installations de CPE ou des garderies, ainsi que du milieu environnant dans lequel sont localisés les services de garde éducatifs. Puisqu'il s'agit ici de relever les facteurs qui apparaissent le plus liés à la qualité, il convient de traiter à la fois des liens significatifs ($p < 0,05$) et des tendances ($p < 0,10$). Toutefois, il importe de rappeler que la nature des données recueillies ne permet de savoir si ces facteurs sont préalables à la qualité ou, à l'inverse, s'ils en dépendent, et donc, que l'on ne peut présumer de liens de cause à effets entre la qualité et les variables de croisement.

D'autre part, de manière à situer plus largement les liens révélés par l'enquête, ceux-ci sont mis en perspective par rapport à la connaissance dans le domaine. Évidemment, cette référence à d'autres travaux doit s'effectuer en reconnaissant les limites à l'interprétation dues à la présence de différences méthodologiques ou conceptuelles entre les études existantes et la présente enquête. Comme on l'a vu, la présente étude fournit une analyse des facteurs détaillée par dimension en plus de l'analyse de la qualité d'ensemble. Cependant, dans les travaux de recherche traitant des facteurs associés à la qualité, les analyses portent généralement sur la qualité d'ensemble, la référence à l'une ou l'autre des dimensions de la qualité étant rare sinon absente, à l'exception de l'interaction entre l'éducatrice et les enfants qui est parfois examinée. Si cette situation vient ajouter aux limites ou contraintes quant à l'interprétation des résultats, la référence à la littérature apporte néanmoins un éclairage intéressant à plusieurs égards.

8.3.1 Caractéristiques du groupe d'enfants

De façon générale, l'enquête *Grandir en qualité 2003* a permis de déceler assez peu de liens entre les caractéristiques des groupes dont font partie les enfants et la qualité des services offerts. C'est en fait surtout sur le plan de l'interaction de l'éducatrice ou de la RSG avec les parents que certaines relations ressortent. En particulier, on note qu'une taille de groupe plus réduite pour les enfants d'âge préscolaire en installation de CPE, qu'un ratio de 8 enfants par

éducatrice en garderie pour la même catégorie d'âge, qu'un nombre d'enfants par éducatrice inférieur à la limite maximale permise dans les deux catégories d'âge en installation et dans les garderies pour les enfants d'âge préscolaire ainsi que la présence d'une assistante en milieu familial sont des facteurs qui sont ou qui tendent à être associés à une meilleure qualité de l'interaction avec les parents. Pour les autres dimensions, les associations sont rares mais on remarque qu'elles vont dans le même sens, soit qu'un nombre plus restreint d'enfants pour un seul adulte se conjugue généralement avec une meilleure qualité.

Bien que surtout spécifiques à une dimension, ces résultats vont dans le sens attendu, c'est-à-dire qu'ils semblent corroborer ceux de recherches antérieures qui insistent sur le lien généralement positif entre un rapport enfants/adulte réduit et la qualité des services offerts aux enfants (Goelman et autres, 2000; NICHD, 1996; Scarr, Eisenberg et Deater-Deckard, 1994), notamment en ce qui concerne la qualité de la relation entre l'éducatrice et les enfants (NICHD, 1996; Phillips, 1987; Clarke-Stewart et autres, 1995). Toutefois, selon certaines études, il semble que ce facteur jouerait un rôle moins important pour les enfants d'âge préscolaire que pour les plus jeunes (Lowe Vandell et Wolfe, 2000; Howes, Phillips et Whitebook, 1992). Or, dans le cas présent, les associations significatives détectées concernent davantage les groupes d'âge préscolaire que les poupons. Ce résultat allant à l'encontre de ce que les études semblent par ailleurs indiquer, il y aurait lieu de pousser davantage la réflexion sur ce point, notamment au regard des catégories d'âge couvertes par l'enquête.

8.3.2 Caractéristiques de l'éducatrice et de la RSG

Parmi les caractéristiques de l'éducatrice et de la RSG associées à la qualité, les variables relatives à la formation représentent sans doute l'ensemble de facteurs le plus important, ce lien étant largement documenté par la littérature (Howes, 1997; Kontos, Howes et Galinsky, 1996; Phillipsen et autres, 1997; Whitebook, 1989; Whitebook, Howes et Phillips, 1998; Whitebook et autres, 2001). Ces résultats sont confirmés par Goelman et autres (2000) qui indiquent

que la formation est un facteur important pour la qualité des services offerts dans tous les types de milieux. Selon Clarke-Stewart et autres (1995), plusieurs études ont démontré l'existence de liens entre le niveau d'éducation ou de formation spécialisée de l'éducatrice et son comportement envers les enfants placés sous sa responsabilité.

Concernant la **scolarité**, les données de la présente enquête semblent généralement appuyer ces constats. Plus précisément, en ce qui concerne le plus haut niveau de scolarité, le fait pour l'éducatrice d'avoir complété des études postsecondaires se combine avec une meilleure qualité de l'ensemble des services offerts aux enfants d'âge préscolaire en installation de CPE, tandis qu'une tendance est observée pour les enfants de la même classe d'âge en garderie. De plus, la structuration des lieux en garderie et en installation pour les enfants d'âge préscolaire de même qu'en milieu familial est meilleure lorsque l'éducatrice ou la RSG détient un diplôme de niveau postsecondaire. Chez les deux types de services offerts aux enfants d'âge préscolaire, cette relation est aussi observée pour la dimension qui porte sur les activités. À la lumière de ces conclusions soulignant l'importance du niveau de formation des éducatrices et des RSG, il semble pertinent de rappeler que l'enquête permet d'estimer qu'une part des enfants fréquentant les services régis au Québec sont sous la responsabilité de personnes n'ayant pas complété de formation de niveau postsecondaire. En fait, cette proportion va de un enfant sur dix environ en installation de CPE à près de un enfant sur deux dans les pouponnières de garderies. En milieu familial, six enfants sur dix se trouvent dans cette situation.

Au chapitre de la **formation spécialisée**, les résultats de l'enquête sont moins probants, quoiqu'ils tendent souvent à corroborer le lien entre la spécialisation et l'atteinte d'une meilleure qualité. En premier lieu, l'enquête indique que le fait d'avoir une éducatrice qualifiée au sens de la réglementation se conjugue généralement avec une meilleure qualité de la structuration et de la variation des types d'activités et de l'interaction de l'éducatrice avec les parents, chez les groupes d'enfants d'âge préscolaire, qu'ils soient en installation de CPE ou en garderie. En second lieu

toutefois, l'analyse du plus haut diplôme obtenu par ces mêmes éducatrices qualifiées montre un résultat différent. Ainsi, pour deux des quatre dimensions de la qualité dans les pouponnières de garderies de même que pour la qualité d'ensemble dans les pouponnières en installation, il est observé que lorsque l'éducatrice détient un diplôme dans un domaine spécialisé, la qualité est ou tend à être meilleure s'il s'agit d'un diplôme collégial plutôt qu'universitaire. À prime abord, ce lien semble aller à l'encontre des résultats attendus, mais il pourrait tout aussi bien traduire que les formations spécialisées de niveau collégial offrent un contenu mieux adapté aux services offerts en pouponnière que les formations de niveau universitaire.

Par ailleurs, certaines des études évoquées plus haut font particulièrement mention du lien entre la formation et la qualité de la relation des éducatrices ou des RSG avec les enfants. Kontos et Wilcox-Herzog (1997) soulignent notamment que les responsables de garde en milieu familial ayant davantage de formation tendent à être plus chaleureuses et moins détachées des enfants que celles qui sont moins formées. De façon générale, l'enquête ne permet pas de confirmer cette relation, puisque seule une association positive a été détectée entre le fait pour les éducatrices dans les installations pour les enfants d'âge préscolaire d'être qualifiées et une meilleure qualité de l'interaction avec les enfants. Les autres variables concernant le plus haut diplôme des éducatrices (qualifiées ou non) et des RSG ne s'avèrent pas non plus associées à la qualité sur ce plan, et ce, peu importe le type de services.

L'enquête a permis non seulement de signaler le rôle important de la formation scolaire et des diplômes des éducatrices ou des RSG, mais aussi des mécanismes de **formation continue**, formels et informels, mis à leur disposition tels que les activités de perfectionnement, les réunions d'équipe et les rencontres avec les pairs. En particulier, on constate que la participation des éducatrices à des activités de perfectionnement s'avère associée à toutes les dimensions, y compris à la qualité d'ensemble, pour au moins deux types de services à la fois. Cette relation apparaît plus fréquente dans les services offerts en garderie que dans ceux offerts en installation de CPE. Soulignons que l'importance de ce facteur est d'ailleurs confirmée par les analyses

multivariées qui indiquent que la participation de l'éducatrice à des activités de perfectionnement est liée directement (c'est-à-dire indépendamment des autres variables qui ressortent dans les analyses bivariées) à des services de meilleure qualité dans l'ensemble, tant dans les groupes d'enfants de 18 mois à 5 ans en installation de CPE que dans les deux types de services offerts en garderie.

Parallèlement, on observe que pour les enfants qui fréquentent un service en milieu familial, c'est plutôt le nombre d'heures de perfectionnement de la RSG qui est lié à la qualité. En fait, la structuration des lieux est de meilleure qualité lorsque la RSG a participé à plus de 12 heures d'activités de perfectionnement dans l'année précédant l'enquête. Ce facteur apparaît aussi étroitement lié à la qualité d'ensemble, puisqu'il s'agit d'un des trois facteurs qui ressortent de l'analyse multivariée effectuée dans les services en milieu familial.

Toujours en lien avec les variables qui traduisent un contexte favorable à l'**acquisition de compétences**, la participation des éducatrices à des réunions d'équipe se révèle un facteur positif commun à plus d'un type de services. Mise à part la dimension de l'interaction entre l'éducatrice et les parents, cette association est assez constante parmi les autres dimensions où on constate une association positive ou une tendance pour au moins deux des quatre types de services concernés par cette variable. De façon similaire, le fait que l'éducatrice prenne part à des rencontres d'une association professionnelle ou d'un regroupement de services de garde est ou tend à être lié à des services de meilleure qualité sur plusieurs plans.

En ce qui concerne plus particulièrement les services en milieu familial, une étude menée par Doherty et autres (2000) révèle que les échanges entre la responsable de garde en milieu familial et d'autres responsables, de même que son intégration dans des réseaux et des associations favorisant de tels échanges, seraient des facteurs prédicteurs importants de la qualité contextuelle dans ce type de services. Les données de l'enquête semblent aller dans le même sens puisque la qualité, sur le plan de la structuration et de la variation des types d'activités et de l'interaction

RSG-enfants, va de pair avec le nombre de rencontres formelles avec d'autres RSG auxquelles a participé la responsable du service, et qu'une tendance en ce sens est observée pour la qualité d'ensemble. La participation à des rencontres informelles avec d'autres RSG est associée de façon moins constante aux mesures de qualité quoique les résultats observés signalent également une association positive avec la qualité de la relation RSG-parents et une tendance dans le même sens à la dimension portant sur les activités.

Pour conclure sur les éléments de formation, il importe d'ajouter que les résultats de la présente enquête suggèrent généralement que les mesures relatives à la formation sont liées assez étroitement aux quatre dimensions de la qualité. Dans le cas de la structuration et de la variation des types d'activités, laquelle comprend deux sous-dimensions relativement faibles touchant la planification des activités et l'observation des enfants, certains liens peuvent être établis avec la littérature. Ainsi, quelques études portant sur les services en milieu familial faisant aussi état de résultats faibles concernant la planification évoquent le manque de formation des RSG pour les expliquer en partie, tout en évoquant un déficit de temps pour procéder à cette planification (Doherty et autres, 2000). Les mêmes raisons sont invoquées pour expliquer la faiblesse des résultats concernant l'observation des enfants par les responsables en milieu familial. Pour combler ces lacunes, les auteurs d'une étude spécifique aux services offerts en milieu familial recommandent que les RSG soient davantage soutenues dans l'organisation et la gestion du temps au quotidien (Coutu et autres, 2003). Pour eux, le travail de la responsable comprend de nombreuses tâches dont la coordination exige des habiletés particulières sur le plan de la gestion du temps et de la planification. Ces habiletés s'acquièrent souvent par l'expérience, mais aussi dans le cadre du soutien informel reçu par les pairs et du soutien formel de la part du service de garde auquel elles sont affiliées. Un parallèle peut sans doute être établi pour les services offerts en installation et en garderie, où il est raisonnable de penser qu'une formation appropriée permette aux éducatrices de mieux planifier et de mieux aménager des activités adaptées au développement des enfants. À bien des

égards, les résultats de la présente enquête suggèrent à tout le moins qu'il s'agit là d'une piste intéressante à approfondir.

Outre la formation, le **nombre d'années d'expérience** compte parmi les caractéristiques des éducatrices ou des RSG en lien avec la qualité des services de garde éducatifs, d'après les études (Clarke-Stewart et autres, 1995; NICHD, 2000). Toutefois, les résultats y sont mitigés. En effet, certains auteurs mentionnent la présence d'associations négatives lorsque les éducatrices ont moins de 2 à 3 ans d'expérience à titre d'éducatrice (Clarke-Stewart et autres, 1995), alors que d'autres (NICHD, 2000) précisent ne pas être parvenus à établir une prédiction spécifique de la relation entre l'expérience de ces dernières et les soins offerts aux enfants et aux poupons.

À partir des données de l'enquête, il est aussi difficile de conclure que l'expérience des éducatrices ou des RSG est associée généralement à la qualité car seulement quelques liens sont observés. Une exception à cette généralité est cependant relevée dans les services offerts en installation de CPE aux enfants d'âge préscolaire, où une meilleure qualité d'ensemble et une meilleure qualité de l'interaction éducatrice-enfants sont liées à la fois au nombre d'années d'expérience dans le CPE actuel et à celui en service régi. Généralement parlant, dans ce type de services et pour les dimensions mentionnées, les enfants dont l'éducatrice détient moins de 2 ans d'expérience sont plus susceptibles de recevoir des services de qualité moindre.

Les associations significatives concernant l'**âge des éducatrices** sont un peu plus nombreuses que celles qui concernent l'expérience, mais encore là, elles permettent difficilement de généraliser selon le type de services ou la dimension, et ce, d'autant plus que les relations observées ne vont pas toujours dans le même sens. De plus, les liens relevés ne le sont pas toujours pour les mêmes catégories d'âge des éducatrices. La dimension où l'on semble détecter le plus grand nombre de liens selon l'âge des éducatrices est celle de la structuration et de la variation des types d'activités. Ces résultats inconstants selon l'âge ne sont pas étonnants si l'on tient compte du fait que cette

caractéristique reflète la combinaison de diverses autres variables comme la formation, l'expérience ou encore les conditions de travail pour lesquelles différents types de relations ont été observés.

Concernant ce dernier aspect, la recherche signale la place importante du **salaire de l'éducatrice** comme facteur lié à la qualité. Ainsi, le salaire est la variable associée à la qualité la plus souvent rapportée par les auteurs. On note que les groupes dans lesquels les éducatrices sont les mieux payées sont ceux qui présentent les résultats les plus élevés sur le plan de la qualité de l'expérience vécue par l'enfant (Phillipsen et autres, 1997; Scarr, Eisenberg et Deater-Deckard, 1994). Selon certains, ces conditions s'expliqueraient par le fait que le salaire a un effet indirect sur la qualité d'ensemble (Doherty et autres, 2000; Goelman et autres, 2000).

Évidemment, dans le contexte de la réglementation québécoise, les résultats sur l'expérience et l'âge qui viennent d'être résumés sont largement reflétés à travers le salaire des éducatrices, lequel est aussi basé sur la formation. Ainsi, à l'inverse des résultats obtenus concernant l'âge et l'expérience des éducatrices, dans l'ensemble, les données de l'enquête sont plus concluantes sur la question de leur salaire et vont donc dans le sens des résultats rapportés dans la littérature. Soulignons d'abord que pour la qualité d'ensemble comme pour les quatre dimensions, on compte toujours au moins deux types de services où la qualité est liée positivement au salaire horaire des éducatrices. D'ailleurs la constance de ce lien se traduit dans l'analyse multivariée où l'on dénote que des services de meilleure qualité dans l'ensemble sont directement liés au salaire des éducatrices des enfants d'âge préscolaire en installation. Lorsque des associations significatives ou des tendances à cet effet sont relevées, elles soulignent généralement que le fait d'avoir une éducatrice qui reçoit un salaire horaire de 14,92 \$ et plus est lié à la prestation de services de meilleure qualité. Cependant, en installation de CPE, les données révèlent que les enfants d'âge préscolaire dont l'éducatrice reçoit un salaire qui se situe au niveau intermédiaire sont avantagés aussi par rapport à ceux dont l'éducatrice est à un niveau supérieur de l'échelle salariale. Il est bon de rappeler ici que cette différence

est peut-être liée à des aspects statistiques, notamment à la taille des échantillons variable selon les types de services. De plus, le fait que les échelles salariales ne sont pas nécessairement les mêmes entre les garderies et les installations de CPE peut également expliquer en partie cette différence.

Finalement, le lien entre la qualité et la **satisfaction de l'éducatrice ou de la RSG à l'égard de son travail** est aussi documenté par les études, en particulier pour la qualité des relations avec les enfants. Ainsi que souligné par Tremblay (2003), les recherches au Canada et aux États-Unis attestent que l'insatisfaction à l'égard du travail est un facteur de prédiction du roulement de personnel et que ce dernier facteur affecte le comportement du personnel et la qualité des services offerts aux enfants en général (Doherty, 1996). De plus, pour les RSG, déclarer aimer son travail fait aussi partie des meilleurs facteurs prédictifs de la qualité des services (Doherty et autres, 2000).

L'enquête *Grandir en qualité 2003* vient soutenir partiellement ces résultats dans la mesure où les liens observés touchent la qualité des deux dimensions portant sur les interactions des éducatrices. D'abord, la satisfaction de l'éducatrice à l'égard de ses relations avec les parents apparaît être le reflet de la qualité de cette interaction puisqu'elle est liée de façon positive dans deux des cinq populations à l'étude (poupons en installation, enfants d'âge préscolaire en garderie). D'autre part, la perception de l'éducatrice ou de la RSG à l'égard de son travail semble liée plus largement à la qualité puisque des liens sont notés à la fois pour la qualité d'ensemble (garderie [âge préscolaire] et milieu familial), l'interaction éducatrice-enfants (garderie [âge préscolaire] et milieu familial) et l'interaction éducatrice-parents (pouponnières dans les installations et milieu familial).

8.3.3 Caractéristiques de la gestionnaire

Les résultats de l'enquête concernant l'association entre la qualité éducative et les caractéristiques des gestionnaires sont difficilement généralisables à l'ensemble des services ou à plusieurs dimensions de la qualité à la fois. Tout au plus, on peut souligner que les associations détectées sont généralement plus

nombreuses en garderie et en milieu familial plutôt qu'en installation de CPE. Pourtant, de l'avis de Tremblay (2003), par la position qu'elles occupent, les gestionnaires sont appelées à jouer un rôle dans chacun des aspects organisationnels et administratifs ainsi que dans la gestion des activités et de l'environnement physique et humain du milieu de garde. En outre, les propriétaires, directrices et directrices adjointes influencent la qualité des services éducatifs en contribuant à créer un milieu stimulant pour les éducatrices et les enfants propice à l'application du programme éducatif.

Cela dit, la contribution des gestionnaires à la qualité éducative demeure toutefois peu étudiée et offre ainsi très peu de points de comparaison dans la présente étude. La littérature montre notamment que la formation spécialisée en éducation à la petite enfance ainsi que l'expérience de ces dernières seraient liées à la qualité générale des services offerts dans les établissements qu'elles coordonnent (Doherty, 1996; Goelman et autres, 2000). Sur l'expérience des gestionnaires, Phillips, McCartney et Scarr (1987) avancent qu'il s'agit d'une variable influençant positivement les résultats aux mesures de développement des enfants.

Les données de l'enquête au chapitre de la **formation des gestionnaires** montrent que celle-ci est rarement liée à un niveau de qualité supérieure, sinon que l'on constate que le fait pour la gestionnaire de détenir un diplôme spécialisé dans le domaine de la garde, de l'éducation ou du développement de l'enfant tend à être associé positivement à quatre reprises. Dans deux de ces cas, il s'agit de tendances qui concernent la structuration et la variation des types d'activités (pouponnière en garderie et milieu familial), alors que dans les autres cas les liens sont établis avec la qualité de l'interaction éducatrice-enfants (pouponnière en installation) et de l'interaction éducatrice-parents (milieu familial).

Parmi l'ensemble des caractéristiques des gestionnaires, selon l'enquête, ce sont surtout les variables ayant trait à l'expérience, à l'âge et au salaire qui ressortent comme des facteurs liés à la qualité d'ensemble et à plusieurs de ses dimensions. En général, ces résultats concernent particulièrement les

services en garderie et suggèrent que les enfants qui fréquentent un établissement dont la gestionnaire est plus âgée, plus expérimentée ou dont le salaire est plus élevé reçoivent des services de meilleure qualité sur plusieurs plans. Au chapitre de l'**expérience des gestionnaires**, il est intéressant de noter que ce sont davantage les enfants des garderies qui bénéficient de services de meilleure qualité lorsque la gestionnaire détient au moins 5 années d'expérience à ce titre, tant dans un service régi que dans le milieu actuel. Cette relation est décelée à la fois chez les groupes de poupons (interaction éducatrice-enfants) et chez ceux composés d'enfants d'âge préscolaire (qualité d'ensemble et interaction éducatrice-enfants). Quant à la qualité de la structuration et de la variation des types d'activités ainsi que celle de l'interaction éducatrice-parents, elles sont ou tendent à être associées à cette caractéristique seulement chez les poupons.

Comme on pouvait s'y attendre, ces résultats trouvent écho à la fois sur le plan des **salaires** annuels bruts ainsi que sur celui de l'**âge** des gestionnaires. En effet, lorsque les salaires bruts des gestionnaires sont égaux ou supérieurs à 35 000 \$ annuellement, ils se révèlent souvent associés à la qualité dont bénéficient les enfants qui fréquentent les garderies. En fait, le salaire apparaît particulièrement important en pouponnière où il est associé à chacune des dimensions de la qualité en plus de ressortir dans la liste des facteurs de l'analyse multivariée de la qualité d'ensemble. En soi, ce résultat révèle qu'un salaire égal ou supérieur à 35 000 \$ est associé directement à une meilleure évaluation de la qualité d'ensemble des services dans les pouponnières de garderies. Quant à l'âge des gestionnaires, il est plutôt associé à la qualité des services offerts aux enfants de 18 mois à 5 ans en garderie. Ainsi, ces enfants bénéficient d'une qualité d'ensemble relativement supérieure lorsque la gestionnaire est âgée d'au moins 40 ans. Ce constat est également vrai pour la structuration des lieux et l'interaction éducatrice-enfants.

En milieu familial, les résultats révèlent également la présence de liens entre l'expérience des coordonnatrices au CPE du volet en milieu familial et la qualité des services, bien qu'au départ les relations de travail entre les RSG et celles-ci ne soient pas de même

nature qu'en installation ou en garderie. Plus particulièrement, l'expérience acquise par la coordonnatrice à titre d'éducatrice, dans une installation ou une garderie, constitue une variable associée de façon positive à la qualité d'ensemble, et ce, même lorsqu'on tient compte d'autres caractéristiques comme le souligne l'analyse multivariée. De plus, les analyses bivariées concernant cette variable révèlent des liens positifs avec toutes les dimensions de la qualité éducative. À l'inverse, les données indiquent que le nombre d'années d'expérience à titre de gestionnaire (structuration et variation des types d'activités, interaction RSG-parents), l'âge (interaction RSG-parents) et le salaire (structuration des lieux) de la coordonnatrice sont ou tendent à être liés de façon négative à certaines dimensions de la qualité des services en milieu familial. Quoique généralement contraires aux résultats observés en garderie, ces constats ne sont pas si étonnants si l'on considère que ces différentes variables sont étroitement liées entre elles. Ainsi, il est possible que l'expérience plus récente acquise comme éducatrice par des gestionnaires plus jeunes et moins expérimentées entre en jeu dans la dynamique relevée.

Enfin, selon certains auteurs (Goelman et autres, 2000; Doherty et autres, 2000), les **sentiments des gestionnaires à l'égard de leur travail** ou de certains aspects plus spécifiques concernant l'emploi occupé devraient aussi être pris en compte. Les résultats de la présente étude en témoignent d'ailleurs en partie. En particulier, la satisfaction de la gestionnaire à l'égard de sa relation avec les éducatrices semble un élément important dans l'atteinte d'un niveau de qualité supérieur. Pour les poupons en installation de CPE comme pour les enfants d'âge préscolaire en garderie, le fait que la gestionnaire est très satisfaite de ses relations avec l'éducatrice (par rapport à un niveau de satisfaction moindre) va de pair avec une meilleure qualité d'ensemble, et ce, même en tenant compte de l'ensemble des facteurs liés à cette mesure. En garderie pour les enfants d'âge préscolaire, ce facteur est aussi lié à la qualité de la structuration des lieux ainsi qu'à une meilleure qualité des interactions éducatrice-enfants.

Pour conclure, il convient de signaler certaines associations plus spécifiques. Ainsi, en milieu familial, il est intéressant de noter que la qualité d'ensemble, de même que celle relative à la structuration et à la variation des types d'activités, ou encore à l'interaction entre la RSG et les enfants, ne sont pas étrangères au temps consacré par la coordonnatrice à la gestion du volet en milieu familial. La qualité est généralement meilleure lorsque la coordonnatrice consacre tout son temps à cette gestion. Par ailleurs, les services offerts aux enfants d'âge préscolaire en garderie sont plus souvent de qualité supérieure lorsque la personne responsable de la gestion est de sexe féminin. Toutefois, les caractéristiques distinctes (ex. : nombre d'années d'expérience) des hommes et des femmes gestionnaires d'établissements pourraient être invoquées pour expliquer un tel résultat.

8.3.4 Caractéristiques de l'installation ou de la garderie

Du côté des variables relatives au fonctionnement de l'installation ou de la garderie, peu de recherches ont porté sur leurs liens potentiels avec la qualité des services offerts. Mentionnons les travaux de Goelman et autres (2000) qui indiquent que le tarif demandé au parent pour une journée de garde à temps plein et le fait que l'établissement est à vocation commerciale ou non, ressortent comme des variables prédictives de la qualité générale. Le tarif plus élevé et la vocation non commerciale prédisent un niveau de qualité plus élevé. Cloutier et autres (1994) avaient aussi relevé que le statut juridique, c'est-à-dire le fait que l'établissement est à but non lucratif, était associé à un niveau de qualité supérieur.

Mis à part le salaire des éducatrices, traité précédemment, rares sont les auteurs qui ont évoqué le lien entre la qualité et les conditions de travail des éducatrices, telles que les congés sociaux, le nombre d'heures de travail et l'accès à des activités de perfectionnement. Parmi ceux-là, Tremblay (2003) souligne les travaux de Doherty et autres (2000) qui révèlent qu'un environnement de travail favorable pour les éducatrices influencerait leur satisfaction et leur motivation au travail et pourrait se refléter sur la qualité de leurs actions auprès des enfants.

Avec à l'esprit des hypothèses selon lesquelles de meilleures conditions de travail des éducatrices influencent positivement la qualité des services éducatifs, des renseignements portant sur certaines conditions de travail offertes par les établissements à leur personnel éducateur ont été recueillis et analysés. C'est dans les installations de CPE surtout que l'on a pu détecter de telles associations, en particulier en ce qui concerne les **congés offerts aux éducatrices**. Ainsi, indépendamment des autres variables associées à la qualité d'ensemble, les enfants d'âge préscolaire en installation sont plus susceptibles de recevoir des services de meilleure qualité lorsque le personnel éducateur permanent peut bénéficier de congés sociaux payés. Pour ce même type de services, ce facteur est aussi lié à la qualité de la structuration des lieux. Chez les poupons en installation, des liens sous forme de tendances sont aussi relevés avec la qualité d'ensemble et la structuration des lieux. De même, pour les poupons en installation, c'est la présence de congés payés pour obligations familiales qui entre en jeu directement dans l'évaluation de la qualité d'ensemble. Par ailleurs, cette relation est aussi présente pour les dimensions qui portent sur les activités et sur l'interaction éducatrice-enfants.

Sur le plan des **moyens de communication** mis à la disposition des parents par l'établissement, aucune étude jusqu'à présent ne semble s'être attardée à cet aspect de l'environnement de garde éducatif. Or, l'enquête *Grandir en qualité 2003* indique que certaines pratiques reflétant un souci d'informer adéquatement les parents seraient généralement reliées de manière positive à la qualité des services offerts.

Précisons d'abord que des liens entre la présence de moyens de communication écrite et la qualité sont observés uniquement pour les services offerts en garderie, les données ne permettant pas de détecter de telles relations dans les autres types de services. Cela peut être dû à des aspects méthodologiques de l'enquête (ex. : taille des échantillons, variance des variables sur la qualité et variance des facteurs associés) et non à une absence réelle de lien entre ces variables. Il serait très intéressant de se pencher à nouveau sur cet aspect dans des travaux futurs.

Parmi les facteurs illustrant la mise en place de moyens de communication, on constate que le fait que les garderies informent les parents de divers services auxquels ils peuvent recourir (ex. : gardiennage, objets à vendre ou à échanger, etc.) est associé positivement à la qualité. Les enfants d'âge préscolaire qui fréquentent un établissement qui communique les offres de services aux parents reçoivent ou tendent à recevoir des services de meilleure qualité, dans l'ensemble et pour chacune des dimensions, sauf celle portant sur les activités. Chez les plus jeunes, ce lien est décelé pour la dimension de la structuration et de la variation des types d'activités, pour celle de l'interaction éducatrice-enfants ainsi que pour la qualité d'ensemble où ce facteur apparaît lié plus étroitement en vertu de l'analyse multivariée.

Selon les données de l'enquête, l'affichage ou la transmission systématique d'information sur le fonctionnement de la garderie est également un facteur associé au niveau de qualité des services offerts. C'est plus particulièrement sur le plan de la qualité d'ensemble et de la qualité de l'interaction éducatrice-parents que ce facteur ressort. En outre, on observe une qualité d'ensemble relativement supérieure dans les groupes d'âge préscolaire en garderie qui remettent systématiquement ou affichent leur politique de santé, leur politique de gestion de la liste d'attente et leurs orientations pédagogiques. En parallèle, dans ces mêmes milieux, le fait de disposer d'une politique d'accueil des nouvelles familles est aussi associé à une meilleure qualité d'ensemble, cette fois indépendamment de toutes les autres variables prises en compte dans la construction du modèle d'analyse multivariée. Ces liens généralement positifs suggèrent que le recours à différents moyens pour communiquer avec les parents favoriserait des relations de meilleure qualité entre les éducatrices et les parents.

Malgré l'absence d'études portant précisément sur les liens entre la gestion financière des établissements de garde éducatifs et la qualité des services, il est apparu justifié dans le cadre du présent projet de se pencher sur cette question à titre exploratoire. L'analyse des sources de revenus et des postes de dépenses a notamment permis, en garderie¹ surtout, de constater

que certaines modalités de gestion financière pouvaient entrer en jeu directement ou non.

Ainsi, en garderie, et ce tant pour les poupons que pour les enfants d'âge préscolaire, on a pu observer que le fait de pouvoir compter sur des **revenus** complémentaires aux subventions gouvernementales et à la contribution parentale réduite est associé à un niveau de qualité relativement plus élevé à plusieurs égards. Ces résultats n'ont toutefois pas été décelés en installation de CPE. Plus précisément, les enfants d'âge préscolaire fréquentant une garderie reçoivent généralement des services dont la qualité d'ensemble est meilleure, lorsque l'établissement peut compter sur d'autres contributions parentales² et lorsque la part des revenus totaux provenant des produits d'autres sources (ex. : dons, revenus d'intérêts, revenus de location) est relativement plus grande. En contrepartie, la qualité d'ensemble de ce type de services tend à être moindre, lorsque les subventions gouvernementales occupent une part plus élevée des revenus de l'établissement. Comme le révèle l'analyse multivariée, le lien entre la qualité d'ensemble dans ce type de services et la part des produits d'autres sources semble particulièrement important, puisque ce facteur y est associé positivement même lorsque l'on tient compte d'autres variables. Soulignons aussi que la présence d'autres contributions parentales s'avère liée à plusieurs dimensions de la qualité éducative en garderie. Toutefois, dans les pouponnières de garderies, c'est par rapport à la dimension portant sur la structuration des lieux que les variables relatives aux revenus semblent le plus souvent entrer en jeu. Ces analyses étant exploratoires, il convient d'en interpréter les résultats avec prudence. Ainsi, plutôt que de présumer en l'existence de liens de causalité, il s'avèrera important dans le cadre de recherches futures de définir les conditions qui entourent la variation dans les sources de revenu des établissements (ex. : le statut socioéconomique des parents, les actifs de l'établissement, etc.), qui elles-mêmes pourraient jouer un rôle sur le plan de la qualité.

Au chapitre des variables se rattachant aux **dépenses**, on constate que pour les enfants qui fréquentent une garderie, une évaluation moins favorable de la qualité est faite lorsque l'établissement consacre 10 % et plus

de ses dépenses totales à des frais reliés aux locaux. Chez les poupons cette observation est vraie pour la qualité d'ensemble ainsi que pour les quatre dimensions la composant, tandis que pour les enfants d'âge préscolaire, elle concerne à la fois la qualité d'ensemble, celles relatives à la structuration des lieux et à l'interaction éducatrice-enfants. La qualité des services offerts aux poupons en installation (qualité d'ensemble, structuration des lieux et interactions éducatrice-enfants), ou en garderie (qualité d'ensemble, interactions éducatrice-parents), de même que celle des services offerts aux enfants de 18 mois à 5 ans en garderie (structuration et variation des types d'activités, interactions éducatrice-parents), sont aussi liées négativement à la part de la masse salariale consacrée au personnel éducateur (qualifié ou non). L'analyse multivariée fait ressortir l'importance particulière de cette variable pour la qualité d'ensemble dans les pouponnières des installations. À l'inverse, les résultats des analyses multivariées pour les deux types de services en garderie soulignent l'existence d'un lien direct et positif entre la qualité d'ensemble et la part des frais généraux dans les dépenses totales (pouponnières en garderie) ou la part des dépenses en frais de garde et d'éducation et en frais généraux consacrées à des activités spéciales (garderie [âge préscolaire]). Bien que l'on ait besoin d'analyser ces données de façon plus approfondie, on peut émettre l'hypothèse qu'une part plus importante des charges consacrées au personnel non qualifié (salaire et rémunération), plutôt que qualifié, serait moins favorable à l'atteinte d'un niveau plus élevé de qualité. On pourrait ainsi croire que certaines dépenses courantes réduisent la capacité des services d'investir dans des postes contribuant plus directement à la qualité de l'expérience vécue par les enfants (ex. : activités spéciales, matériel éducatif, formation, etc.).

D'autres relations qui concernent les caractéristiques des établissements méritent également d'être signalées malgré le fait qu'elles sont plus isolées. D'abord, de l'avis de plusieurs, la taille réduite des établissements devrait contribuer à une meilleure qualité des services, quoique les résultats d'études antérieures réussissent surtout à établir des associations au chapitre des relations entre les adultes et les enfants (voir Doherty,

1991). Dans la présente enquête, la taille de l'établissement, soit le nombre d'enfants inscrits, est plutôt rarement associée à la qualité, quoique quelques liens ont été signalés, notamment pour les poupons en installation, où le fait d'appartenir à une installation de taille intermédiaire (61 à 79 enfants), plutôt qu'à une installation de taille inférieure ou supérieure, est associé à des services de meilleure qualité sur plus d'un aspect (qualité d'ensemble, structuration des lieux et structuration et variation des types d'activités). En garderie pour les enfants d'âge préscolaire, la qualité d'ensemble est meilleure lorsque l'établissement a accueilli une stagiaire au cours des 12 derniers mois, même en considérant toutes les autres variables qui y sont associées directement ou non. De plus, dans ces mêmes conditions, la qualité de la structuration des lieux tend à être de niveau relativement supérieur. Enfin, notons que la fréquence des contacts entre l'installation ou la garderie et les organismes de la communauté (CLSC, Centre jeunesse, organismes communautaires, etc.) est parfois reliée à la qualité. Il demeure néanmoins difficile de conclure quant au sens de cette relation. D'une part, on observe que les services offerts aux poupons en garderie sont associés négativement au nombre de contacts annuels avec un CLSC (qualité d'ensemble et structuration des lieux), alors que pour le nombre de contacts avec l'ensemble des organismes du milieu cette relation est non linéaire. À l'inverse, l'augmentation du nombre de contacts avec un CLSC au-delà de 2 par année apparaît associée de manière positive dans les services en installation, notamment chez les poupons où ce facteur ressort de l'analyse multivariée de la qualité d'ensemble. Ces résultats contradictoires à première vue ne peuvent être interprétés aisément et des travaux plus poussés sur cet aspect s'avèrent nécessaires. Toutefois, on pourrait supposer que si ces contacts illustrent généralement l'emploi de moyens favorables et préventifs du point de vue de la qualité, ils peuvent aussi être le reflet de difficultés déjà existantes.

8.3.5 Caractéristiques du milieu environnant

Il est relevé par divers auteurs que la qualité des services de garde éducatifs est généralement plus élevée lorsque ces derniers se situent dans un milieu environnant qui présente des caractéristiques

favorables sur le plan socioéconomique (Burchinal et autres, 1996; Cloutier et autres, 1994; Cloutier, Pronovost et Couture, 1995; O'Brien Caughy, DiPietro et Strobino, 1994; Phillips et autres, 1994). Au Québec plus particulièrement, l'étude de Cloutier et autres (1994) souligne un ensemble de caractéristiques distinguant les services fréquentés par une clientèle favorisée de ceux dont la clientèle est plus défavorisée sur le plan économique. Selon les données de cette étude, les responsables de gestion et les éducatrices sont plus scolarisées et ont plus souvent une formation en petite enfance en milieu favorisé qu'en milieu défavorisé. En milieu favorisé, la mobilité des éducatrices régulières est moindre, les parents participent plus activement à la gestion des services et le nombre d'enfants par éducatrice est plus bas pour les enfants de 18 mois à 5 ans. La recherche rapporte également que les milieux défavorisés accueillent une proportion beaucoup plus élevée d'enfants issus de familles monoparentales, d'enfants de minorités ethniques, d'enfants ayant des besoins particuliers et d'enfants qui ont été référés par les services sociaux, comparativement aux milieux favorisés. Enfin, on constate qu'il existe une relation significative entre la qualité des services offerts et la proportion de familles défavorisées qui utilisent ces services : plus l'établissement reçoit d'enfants de familles défavorisées, moins la qualité du service qu'il offre est grande.

Enfin, à l'instar de ce que tendent à démontrer les études antérieures, l'enquête montre que l'environnement social, économique et démographique où est localisé le service de garde éducatif est un aspect important à considérer pour mieux comprendre la dynamique de la qualité dans son ensemble et selon ses dimensions. En premier lieu, c'est le taux d'activité de la population de 15 ans et plus résidant dans le secteur qui s'avère assez lié à la qualité. En effet, on relève des associations significatives ou des tendances qui soulignent qu'un taux d'activité relativement plus élevé va de pair avec une qualité supérieure dans les installations préscolaires (structuration des lieux, structuration et variation des types d'activités, interaction éducatrice-enfants), dans les garderies pour les enfants d'âge préscolaire (qualité d'ensemble, interaction éducatrice-parents) et en garderie pour les poupons (structuration des lieux, structuration et

variation des types d'activités, interaction éducatrice-enfants). Dans ce dernier cas, l'analyse multivariée a aussi permis de constater que les services offerts aux poupons en garderie sont évalués plus favorablement, lorsque le taux d'activité des résidents du secteur est égal ou supérieur à 55 %, et donc que ce facteur est associé directement à la qualité d'ensemble dans ce type de services.

Le fait pour une garderie d'être localisée sur l'île de Montréal ou dans un quartier où la part de la population née hors Québec est relativement forte – deux caractéristiques fortement liées entre elles – est associé généralement à une moins bonne qualité sur plusieurs aspects. Ainsi, dans l'ensemble et pour chacune des dimensions, les poupons en garderie bénéficient d'une meilleure qualité éducative lorsqu'ils fréquentent un établissement localisé à l'extérieur du territoire de l'île de Montréal. Cette constatation s'avère aussi vraie pour les enfants d'âge préscolaire en garderie, sauf concernant la dimension sur la structuration des lieux. Quant à la part de la population du secteur née à l'extérieur de la province, elle intervient ou tend à intervenir dans la relation avec la qualité des services offerts aux poupons pour les dimensions de la structuration des lieux, de la structuration et de la variation des types d'activités et de l'interaction éducatrice-parents. Notons aussi que, selon les résultats de l'analyse multivariée de la qualité d'ensemble, les poupons qui fréquentent une garderie située dans un secteur où 25 % ou plus de la population est née hors Québec sont moins susceptibles de recevoir des services de qualité relativement supérieure, soit, dans le présent cas, à un niveau dépassant le seuil minimal de 2,50.

8.4 Quelques éléments de réflexion

Le portrait de la qualité des services de garde éducatifs au Québec dressé dans ce rapport soulève plusieurs éléments de réflexion. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette section vise à faire ressortir des points susceptibles d'enrichir notre compréhension des résultats de même que de fournir certaines nuances importantes, tant pour la poursuite de travaux concernant l'étude de la qualité des services de garde éducatifs que pour les actions futures.

En particulier, il y a lieu de réfléchir davantage sur ce qui fait que la qualité d'ensemble atteint généralement un niveau passable dans la plupart des services, et ce en lien avec le programme éducatif et, par extension, avec les connaissances dans le domaine du développement de l'enfant. La richesse des données de l'enquête permet non seulement de rendre compte de la complexité inhérente à la qualité éducative mais aussi d'entrevoir les défis qui en découlent pour les différents acteurs concernés. On ne peut occulter, par ailleurs, le contexte récent de développement du réseau des services de garde éducatifs au Québec et de l'implantation du programme éducatif, qui constitue une donnée incontournable dans la mise en perspective des résultats de l'enquête.

Par ailleurs, ainsi que résumé à la section 8.3, l'enquête a su mettre en relief bon nombre de facteurs associés à la qualité éducative. Parmi les associations relevées, certaines ne font que confirmer des résultats déjà bien documentés dans le domaine de l'étude de la qualité en services de garde éducatifs. D'autres résultats de recherches n'ont pas trouvé écho dans la présente analyse, tandis qu'en contrepartie, les données de l'enquête *Grandir en qualité 2003* ont permis de dévoiler de nouveaux liens, ou à tout le moins, de soulever des hypothèses sur la présence de liens jusqu'ici peu explorés. Dans le but d'approfondir un peu plus ces résultats, les trois derniers points de la présente section proposent une réflexion concernant les dynamiques plus larges qui pourraient expliquer certains des constats de l'enquête relativement aux facteurs associés.

8.4.1 Pourquoi la qualité d'ensemble est-elle passable dans la plupart des services?

Pour répondre à cette question de départ, il paraît incontournable de discuter des parallèles qui peuvent être établis entre d'une part, les principales forces et faiblesses soulignées par l'enquête quant à la qualité des services offerts, et d'autre part, les principes fondamentaux du programme éducatif et ce qu'ils impliquent du point de vue du bien-être et du développement des enfants. Pour ce faire, un rappel des principes du programme éducatif est d'abord effectué. Puis, les résultats de l'enquête sont examinés

selon une nouvelle perspective tenant compte du caractère multidimensionnel et dynamique de la qualité et de l'approche de l'apprentissage actif privilégiée par le programme éducatif.

8.4.1.1 Retour sur les principes de base du programme éducatif

Tout d'abord, il convient de rappeler que cette enquête, incluant les échelles d'observation utilisées, trouve ses assises théoriques dans les grands principes à la base du programme éducatif, lesquels ont été formulés à partir des pratiques dans les milieux de garde éducatifs à la petite enfance et de différents modèles éducatifs issus des connaissances récentes dans le domaine de l'apprentissage chez les enfants (MFE, 1997). Ces principes, déjà énoncés au chapitre 1, sont :

- ↓ *Chaque enfant est un être unique* : pour tenir compte de ce principe, les activités éducatives offertes à l'enfant doivent respecter son rythme de développement et ses besoins individuels.
- ↓ *Le développement de l'enfant est un processus global et intégré*. Il concerne toutes les dimensions de sa personne, que ce soit sur le plan physique, moteur, intellectuel, langagier, socio-affectif ou moral, lesquelles sont interreliées. Cela touche à la fois son bien-être et son épanouissement personnel.
- ↓ *L'enfant est le premier agent de son développement*, c'est-à-dire qu'il construit sa connaissance de lui-même, des autres, des objets et de son environnement, notamment par l'action, l'observation, l'expression et la manipulation.
- ↓ *L'enfant apprend par le jeu*, lequel est à la base de l'intervention éducative. Le jeu permet à l'enfant de se développer et de se réaliser sur tous les plans. Il peut prendre plusieurs formes : jeux solitaires, parallèles, associatifs ou coopératifs, jeux d'exercice ou d'assemblage, ayant des règles simples ou complexes, etc.
- ↓ *La collaboration entre le personnel éducateur et les parents contribue au développement harmonieux de l'enfant*. Le programme éducatif reconnaît les

parents comme premiers éducateurs de leurs enfants. Des relations harmonieuses entre les parents et l'éducatrice ou la RSG favorisent la continuité entre l'environnement familial et celui du service, ce qui facilite l'adaptation de l'enfant à son univers.

Par ailleurs, outre l'objectif d'assurer le développement harmonieux des enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs, le programme vise également la continuité éducative entre les services d'une part, et les familles et les autres services éducatifs d'autre part, cela dans le but de favoriser l'intégration des enfants au moment de l'entrée à la maternelle et, à plus long terme, la réussite scolaire.

L'application de ces principes de base du programme éducatif passe par des mesures prises dans les services sur le plan de la structuration des lieux, de la structuration des activités et de l'intervention des éducatrices ou des RSG auprès des enfants et des parents. À ces différents domaines d'application correspondent les quatre dimensions prises en compte dans l'enquête pour la mesure de la qualité de l'environnement de garde éducatif dans lequel évoluent les enfants.

8.4.1.2 La qualité éducative : le résultat d'un processus dynamique

À cette étape de la réflexion, il est utile de rappeler le caractère interactif des différentes dimensions de la qualité. En effet, ainsi que souligné au chapitre 1, la qualité éducative n'est pas un ensemble d'éléments distincts mais plutôt la résultante d'un processus dynamique qui implique diverses composantes. Schématiquement, on peut se représenter ce processus sous la forme de cycles ou d'une chaîne d'éléments liés entre eux favorisant l'apprentissage et le développement des enfants. L'un des principaux maillons de cette chaîne est l'apprentissage actif, soit le processus par lequel les enfants acquièrent des connaissances sur lesquelles se fonde leur compréhension de l'univers (Hohmann et autres, 2000). L'émergence de cette compréhension résulte de l'expérience directe et immédiate de la réalité par l'enfant et de la réflexion qui accompagne cette expérience. Un autre maillon est l'interaction positive

entre l'adulte et l'enfant. Ainsi, en s'efforçant d'offrir une présence rassurante lorsqu'ils communiquent avec les enfants et interviennent auprès d'eux, les adultes favorisent un climat de confiance. L'aménagement physique et le choix du matériel constituent un autre élément de la chaîne impliquant que les adultes reconnaissent l'effet majeur de l'environnement physique sur le bien-être et le développement des enfants, de même que sur leurs propres comportements. Entre autres, cet élément implique l'organisation de l'espace de jeu en coins d'activités variés afin de maintenir l'intérêt des enfants pour les différents types de jeux et ainsi soutenir leur développement global. Ces coins d'activités doivent offrir du matériel en quantité suffisante et diversifié que les enfants peuvent choisir et manipuler à leur guise en plus d'être organisé à l'aide d'un rangement systématique sur des étagères à la portée des enfants. De plus, un horaire quotidien régulier et propice à l'apprentissage doit être élaboré pour permettre notamment aux enfants de se situer dans le temps et leur fournir des occasions de se prendre en main. Par ailleurs, l'horaire quotidien accorde une place importante à un autre maillon essentiel de la chaîne, soit le processus de planification-action-réflexion grâce auquel les enfants peuvent exprimer leurs intentions, réaliser leurs projets puis réfléchir à ce qu'ils ont fait. Ce processus s'opère par le biais d'ateliers libres ou au choix mais aussi grâce à des activités réalisées en groupe d'appartenance simple ou en grand groupe comme les rassemblements. Enfin, la chaîne inclut l'évaluation du processus qui regroupe une série de tâches effectuées par l'éducatrice ou la RSG pour s'assurer que toutes les ressources et les énergies disponibles sont mises au service de l'observation des enfants, des interventions éducatives et du processus de planification. Ces différents éléments étant interreliés, lorsque certains maillons de la chaîne sont faibles, d'autres tendent à l'être aussi, ce qui réduit la force du processus d'ensemble, et par le fait même, les apprentissages des enfants.

Lorsqu'on se rapporte à l'enquête, il faut d'abord rappeler que les analyses statistiques n'ont pas porté sur les liens entre les dimensions, les sous-dimensions ou les items compris dans la mesure de la qualité. Cela étant dit, la reconnaissance du caractère interactif des

dimensions introduit une perspective intéressante pour l'interprétation des résultats, permettant entre autres de mieux comprendre pourquoi la qualité d'ensemble reste au niveau passable dans la plupart des types de services. En effet, il est plausible de penser que certaines lacunes propres à une dimension ou à un des éléments qui la composent contribuent à affaiblir la qualité d'éléments compris dans les autres dimensions, et par conséquent, la qualité d'ensemble.

Ainsi, les faibles résultats notés au chapitre du matériel (structuration des lieux), qui s'avère en général insuffisant pour favoriser le développement global des enfants, ne sont peut-être pas étrangers au fait que l'on retrouve des points faibles également du côté de l'interaction de l'éducatrice ou de la RSG avec l'enfant. Par exemple, on peut présumer que le manque de matériel disponible pour les enfants est compensé par davantage de périodes d'animation de la part de l'éducatrice ou de la RSG, ce qui laisse moins de temps pour soutenir les enfants dans leurs initiatives personnelles ou encore pour organiser un retour agréable sur ce qui a été réalisé. Par ailleurs, on peut aussi mettre en parallèle les lacunes relevées sur le plan des soins personnels, plus précisément en ce qui a trait à la fréquence du lavage des mains par l'éducatrice ou la RSG et au respect des règles de sécurité et d'hygiène entourant les changements de couches, et celles relatives à la planification des activités. En effet, il est possible que les éducatrices ou les RSG manquent de temps pour bien effectuer ces tâches et que cette situation soit tributaire en partie de la planification des activités qui est généralement peu adéquate, ou carrément absente, ainsi que démontré par les données de l'enquête. À cet égard, les habiletés ou les connaissances des éducatrices ou des RSG en ces domaines ne sont pas les seules en cause puisque ces faiblesses résultent peut-être aussi des conditions structurelles ou organisationnelles des services dans lesquels elles s'affairent. En effet, on peut se demander si l'environnement physique dans lequel elles travaillent permet que les tâches relatives aux soins personnels soient effectuées dans des conditions saines et un temps raisonnable (lavabo à proximité, équipement sécuritaire et facile d'accès) ou encore si l'organisation du travail accorde une place suffisante à la planification

en prévoyant du temps et des outils appropriés pour cette tâche.

En somme, en raison du caractère interactif des éléments composant la qualité éducative, on comprend que la présence de certaines lacunes peut être nuisible du point de vue de l'environnement éducatif offert aux enfants, et rendre impossible l'atteinte d'un niveau de qualité supérieur. En conséquence, pour être efficaces, les actions visant à améliorer la qualité des services dans les milieux de garde éducatifs devraient tenir compte de la relation synergique entre ses différentes composantes.

8.4.1.3 Certaines conditions essentielles à l'apprentissage

L'apprentissage actif étant privilégié par le programme éducatif, il est utile de se pencher plus particulièrement sur les éléments à la base de cette approche, toujours dans le but d'avancer des explications possibles quant aux résultats de qualité obtenus dans l'enquête. Comme énoncé précédemment, cette approche de l'apprentissage stipule que l'enfant construit sa compréhension du monde en agissant directement sur les objets et en interagissant avec les personnes, les idées et les événements qui l'entourent. Selon Hohmann et autres (2000), cinq éléments principaux permettent l'établissement d'un contexte d'apprentissage favorable au développement de l'enfant : 1) le **matériel** : les enfants doivent avoir accès à du matériel en quantité suffisante, adapté à leur stade de développement et se prêtant à de multiples usages; 2) la **manipulation** : les enfants doivent avoir l'occasion d'explorer, de manipuler, de combiner et de transformer le matériel présent dans le service; 3) le **choix** : les enfants doivent pouvoir choisir ce qu'ils veulent faire. Comme l'apprentissage résulte des tentatives qu'il fait pour répondre à ses champs d'intérêts et atteindre les buts qu'il se fixe, il importe de lui donner l'occasion de choisir ses activités et le matériel dont il a besoin; 4) le **langage** : les enfants doivent être encouragés à parler pour décrire ce qu'ils sont en train de faire. Par le langage, l'enfant réfléchit sur ce qu'il fait, intègre de nouvelles informations et cherche à coopérer avec ses pairs; 5) le **soutien à l'enfant** : les éducatrices ou les RSG doivent reconnaître et encourager les projets, les

réflexions, la résolution de problèmes et la créativité chez les enfants. Toujours selon ces auteurs, le rôle de soutien de l'éducatrice à l'égard des enfants serait particulièrement important pour le développement de l'autonomie et de la créativité chez l'enfant, ainsi que pour l'ensemble des dimensions de son développement. De plus, ce rôle doit aussi être joué à l'égard des parents. En effet, l'apprentissage actif reconnaît le rôle primordial de la famille dans le développement de l'enfant. Plus concrètement, il importe que les éducatrices ou les RSG apportent leur soutien aux familles en se concentrant sur leurs forces et en établissant des relations authentiques avec elles.

Les diverses habiletés encouragées chez l'enfant par le biais d'une approche misant sur l'apprentissage actif sont particulièrement importantes au regard de la préparation aux apprentissages formels. C'est en effet sur ces plans que les études démontrent que la fréquentation des services de garde éducatifs peut avoir un impact favorable sur le développement de l'enfant (Schweinhart et Hohmann, 1991; Schweinhart et Weikart, 1980, 1997; Schweinhart, Weikart et Lerner, 1988; Schweinhart et autres, 1993). Lorsqu'on examine les résultats des évaluations de cette approche, on peut expliquer son succès dans les termes suivants : elle permet le développement du sens de l'initiative et des dispositions sociales positives chez les enfants d'âge préscolaire, elle a des effets positifs sur le développement subséquent des enfants et augmente leurs possibilités de réussite à l'âge adulte (Hohmann et autres, 2000).

Plusieurs résultats de l'enquête peuvent être mis en parallèle avec les lignes directrices de l'apprentissage actif énoncées précédemment. Ainsi, on constate qu'un des éléments essentiels de cette approche est en général évalué positivement dans les différents types de services couverts par l'enquête. Il s'agit de la possibilité offerte aux enfants de faire des choix au cours de la journée, puisque plusieurs des items intégrant cet élément de l'apprentissage actif présentent une bonne ou très bonne qualité (choix du matériel, choix du jeu, choix du compagnon ou de la compagne de jeu, etc.). Dans le même ordre d'idée, on observe également que les jeux libres sont généralement très valorisés.

En contrepartie, plusieurs faiblesses se dégagent des résultats de l'enquête pour différentes dimensions de la qualité touchent aux autres aspects de l'apprentissage actif. En premier lieu, on note que le matériel est généralement en quantité insuffisante et ne permet pas de favoriser le développement global des enfants de manière satisfaisante, notamment celui conçu pour stimuler le développement psychomoteur des enfants d'âge préscolaire. En outre, un autre point faible relevé dans la plupart des types de services concerne le fait que la manipulation du matériel n'est pas assez valorisée de façon générale. En effet, la possibilité d'avoir un contact direct avec le matériel, de le choisir et de le manipuler est restreinte par un aménagement des lieux peu facilitant à cet égard.

Sur le plan du soutien à l'enfant apporté par l'éducatrice ou la RSG, plusieurs items incluant cet élément essentiel de l'apprentissage actif affichent là encore une qualité insatisfaisante. Mentionnons la présence dans la plupart des types de services de lacunes concernant la capacité de l'éducatrice ou de la RSG de soutenir les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux, les enfants qui présentent un comportement dérangentant afin qu'ils développent des comportements appropriés, le processus de planification d'ateliers libres chez les enfants, le développement de la coopération entre eux par l'instauration d'un climat propice, la résolution de problèmes, en offrant aux enfants des occasions d'y parvenir, les jeux extérieurs des enfants en étant actives auprès d'eux, etc. Par ailleurs, on note qu'en moyenne, les éducatrices ou les RSG ne soutiennent pas suffisamment le développement langagier, l'expression non verbale, et dans le cas des services offerts aux enfants d'âge préscolaire, l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit. Ces points faibles sont tous reliés au langage, lui-même étant l'une des composantes de l'apprentissage actif.

La qualité du soutien de l'éducatrice ou de la RSG à la famille est aussi évaluée par le biais de certains items compris dans l'échelle. De ce côté, un point faible est noté dans la plupart des types de services pour ce qui est du soutien à la famille dans son intégration au service de garde éducatif. Néanmoins, il est intéressant de souligner que les éducatrices ou les RSG parviennent généralement à soutenir la continuité de

l'intervention entre le service et la famille par des échanges avec les parents.

En résumé, malgré la présence de quelques aspects positifs liés à la possibilité pour les enfants de faire des choix au cours de la journée ou au soutien apporté à la famille, les résultats de l'enquête révèlent plusieurs lacunes touchant les éléments constituant l'apprentissage actif, dans la plupart des types de services de garde éducatifs. Cela suppose en général que cette approche n'est pas suffisamment intégrée dans les milieux concernés et que l'établissement d'un contexte d'apprentissage favorisant le développement des enfants n'y est pas pleinement assuré. L'apprentissage actif occupant, rappelons-le, une place importante dans le programme éducatif, les points de réflexion présentés précédemment fournissent des éléments de réponse supplémentaires à la question de départ concernant le niveau passable de la qualité éducative souligné par les résultats de l'enquête. Ils soulèvent également le fait que dans leur volonté d'offrir des services de qualité et ainsi teinter favorablement l'expérience quotidienne des enfants, l'ensemble des intervenants et intervenantes œuvrant dans le réseau québécois des services de garde éducatifs devraient tenir compte davantage des éléments à la base de l'apprentissage actif.

8.4.2 Un niveau d'appropriation inégal des principes du programme éducatif

Les principales forces et faiblesses des services de garde éducatifs au Québec mises en évidence par l'enquête suggèrent un niveau inégal d'appropriation des principes du programme éducatif et de ses principales applications par les acteurs concernés. Tout d'abord, plusieurs aspects de la qualité éducative faisant référence aux tâches des éducatrices ou des RSG sont évalués positivement dans la plupart des types de services de garde éducatifs. Il ressort en moyenne que les éducatrices et les RSG démontrent plusieurs qualités requises sur le plan relationnel, ce qui contribue aux résultats favorables constatés pour plusieurs items relevant de l'interaction avec les enfants ou les parents. Par exemple, de manière générale, elles sont à l'écoute des enfants, savent faire preuve de constance lorsqu'elles communiquent avec eux,

respectent leurs jeux et favorisent un climat détendu lors du dîner et des collations. Elles contribuent aussi au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants en étant chaleureuses, animées, souriantes et enjouées. De plus, elles sont généralement capables d'exprimer leurs besoins et leurs limites envers les enfants. Les éducatrices et les RSG manifestent également des habiletés relationnelles dans leurs contacts avec les parents; elles collaborent et établissent des relations constructives avec eux. Par ailleurs, en rapport avec la dimension liée aux activités, elles réussissent à établir une séquence d'activités qui respecte les enfants et tient compte de leur besoin d'équilibrer leur énergie et animent des activités appropriées aux besoins des enfants.

Cependant, comme souligné précédemment, des faiblesses sont généralement observées chez les éducatrices ou les RSG quant à certaines pratiques relatives à la santé et à la sécurité, plus particulièrement en ce qui concerne la fréquence du lavage des mains et les changements de couches. Par ailleurs, la planification des activités est souvent peu adéquate ou absente. Enfin, tel qu'indiqué à la section précédente, plusieurs aspects relatifs à la notion d'apprentissage actif sont faibles. C'est notamment le cas en ce qui concerne le niveau de soutien apporté aux enfants par les éducatrices, une faiblesse qui se répercute, entre autres, dans leur capacité à valoriser le jeu comme moyen d'apprentissage. Considérant qu'en moyenne les éducatrices et les RSG ne semblent pas avoir des difficultés importantes dans leurs rapports avec les enfants, ces résultats traduisent peut-être le fait qu'elles sont moins outillées lorsqu'il s'agit de jouer un rôle actif visant à soutenir l'enfant dans ses apprentissages et son développement, notamment lorsque des difficultés se présentent (ex. : la manifestation d'un comportement dérangeant de la part d'un enfant).

Cela étant dit, même si les points forts et faibles soulignés précédemment se rapportent au travail des éducatrices ou des RSG, on ne peut pour autant conclure que ceux-ci reposent uniquement sur leurs épaules. En effet, comme cela a déjà été évoqué, il est possible qu'ils soient aussi attribuables aux conditions physiques, matérielles et organisationnelles, tantôt

propices, tantôt contraignantes, dans lesquelles elles travaillent.

Enfin, il faut rappeler les résultats généralement peu favorables concernant la structuration des lieux, principalement au chapitre du matériel disponible pour les enfants qui ne répond généralement pas de façon satisfaisante aux éléments de base du programme éducatif, dont l'apprentissage actif. Par ailleurs, il est intéressant de souligner la présence d'aspects positifs à l'intérieur de cette dimension de la qualité, notamment que les lieux sont souvent accueillants et répondent adéquatement aux besoins de l'éducatrice ou de la RSG pour son travail.

On peut aussi voir l'appropriation et la mise en application inégales des principes du programme en lien avec la diversité des situations présentes dans le réseau des services de garde éducatifs. Rappelons que la mesure de la qualité d'ensemble, comme il s'agit d'une moyenne, masque le fait que certains services offrent une bonne ou très bonne qualité d'ensemble, d'autres, une qualité passable, et d'autres encore, une qualité insatisfaisante. Cela a d'ailleurs été illustré par les distributions d'enfants selon le niveau de l'indice de qualité fournies par les analyses. Du point de vue de l'appropriation du programme éducatif, cela suggère que parmi les services de garde éducatifs régis au Québec, certains semblent bien avancés dans ce processus d'appropriation alors que d'autres le sont passablement ou peu.

À la lumière de ce qui précède, il paraît clair que l'appropriation inégale des principes du programme éducatif, qui renvoie au niveau passable de la qualité d'ensemble, interpelle à la fois les éducatrices et les responsables de services. Par exemple, en ce qui concerne certains éléments faibles relatifs à la santé et à la sécurité, les résultats supposent d'une part, que les éducatrices ou les RSG auront à se pencher sur leurs connaissances et leurs comportements en la matière, et d'autre part, que les établissements ont eux aussi des défis à relever sur ce plan et devront revoir leurs aménagements et leurs pratiques organisationnelles, dans le but d'atteindre une meilleure qualité de services. En parallèle, les résultats indiquent la nécessité d'une appropriation accrue des éléments de

l'approche de l'apprentissage actif par le personnel éducatif et par les services, pouvant être soutenue par diverses mesures incluant des activités de formation ou de perfectionnement. Par ailleurs, l'ensemble du réseau des services de garde éducatifs est également sollicité pour réfléchir à des stratégies favorables à l'appropriation des principes du programme dans les services, en accordant une attention particulière à ceux qui présentent certaines difficultés sur ce plan.

8.4.3 Un contexte d'application particulier

Enfin, on ne peut interpréter les résultats de l'enquête sans tenir compte du court laps de temps écoulé depuis l'instauration du programme éducatif dans les services de garde au Québec. Bien sûr, le réseau existe depuis longtemps. Cependant, les nombreux changements survenus au cours des dernières années exigent une mise en contexte des différents constats auxquels nous arrivons dans cette étude.

Mentionnons d'abord les changements de pratiques liés à l'avènement du programme éducatif. En effet, les fondements sur lesquels reposent les pratiques ont évolué au fil des dernières années dans les services de garde éducatifs. Ces derniers sont passés d'un paradigme centré sur les apprentissages formels (axé sur la transmission de connaissances de l'adulte à l'enfant), tel qu'il était généralement admis dans la société, à un paradigme centré sur l'apprentissage par le jeu, plaçant l'enfant au cœur de sa démarche d'apprentissage. Ces nouvelles bases impliquent non seulement l'adoption de nouvelles pratiques ou de nouveaux outils dans les services, mais surtout un changement important dans la façon de concevoir l'apprentissage et le développement chez les enfants et l'intervention éducative. Selon ces considérations, et compte tenu que nombre d'intervenants dans le réseau n'ont pas été formés selon ce nouveau paradigme, il est à prévoir que l'appropriation des principes du programme éducatif nécessite une certaine période d'ajustement. Cela étant dit, compte tenu du peu de temps écoulé depuis 1997, les résultats de l'enquête tendent à démontrer que même s'il reste beaucoup de travail à faire, plusieurs aspects du programme éducatif ne présentent pour ainsi dire pas de problèmes dans la plupart des services.

Outre le caractère relativement récent du programme éducatif, il importe aussi de souligner le contexte de développement du réseau des services de garde éducatifs dans lequel le programme a été instauré. Au cours des dernières années, nous avons assisté en effet à une augmentation importante du nombre de places et de services, plus particulièrement du côté des installations de CPE et des services de garde en milieu familial, ces derniers ayant pratiquement doublé. Par ailleurs, il est à noter que le nombre de garderies est quant à lui demeuré relativement stable.

Dans un contexte d'expansion du réseau, il est possible que l'implantation de nouvelles installations ou de centres de la petite enfance ait accaparé une grande part des énergies des intervenants chargés de l'application du programme éducatif. En effet, lorsqu'une nouvelle installation ouvre ses portes ou qu'un CPE offre de nouvelles places en milieu familial, l'équipe de gestion, incluant les responsables du soutien à la pédagogie, travaille en priorité à recruter de nouvelles éducatrices ou RSG ainsi qu'à organiser l'environnement physique et social afin que tous puissent fonctionner de façon minimale. La première année est souvent ce qu'on appelle l'étape de la survie. Or, la plupart des CPE ont vécu cette étape pour plus d'une installation depuis 1997.

Parallèlement, ce développement important a entraîné des besoins accrus en ressources humaines (éducatrices qualifiées) et financières. Couplé à l'augmentation des exigences quant au taux de personnel qualifié en services de garde éducatifs, il a eu pour effet une pénurie importante de personnel éducateur qualifié et exercé une forte pression sur les milieux de formation afin que du personnel soit formé en peu de temps. En conséquence, le réseau a connu l'arrivée massive sur le marché du travail de nouvelles éducatrices formées mais non expérimentées. Cet élément du contexte permet lui aussi d'expliquer en partie les résultats de l'enquête concernant le niveau passable de la qualité éducative.

Le développement du réseau étant à proprement parler complété, les services de garde éducatifs devraient maintenant être dans une phase de consolidation. On peut penser en effet que les énergies et les ressources,

d'abord canalisées vers les opérations de développement initial, sont désormais utilisées dans le but d'acquérir de l'expérience, de développer les compétences, de se procurer le matériel manquant ou encore des outils de travail appropriés. Incidemment, on peut émettre l'hypothèse que cela contribuera à l'amélioration de la qualité dans les services de garde éducatifs, à mesure qu'ils avanceront dans cette phase de consolidation.

Cependant, cette augmentation de la qualité ne pourra se faire qu'à certaines conditions, l'une d'elles étant que les intervenants impliqués dans l'application concrète de la qualité éducative soient conscients de l'importance de cette dernière dans les services offerts aux enfants. À cet égard, nous ne pouvons que souscrire à la thèse de Schliecker, White et Jacobs (1991) selon laquelle il est urgent d'élargir la diffusion des connaissances auprès des différents acteurs concernés, quant à l'importance de la qualité des services de garde éducatifs pour le développement des enfants qui les fréquentent. Pour réaliser cet objectif, il semble que l'on doive d'abord définir des critères de qualité élevés dans les services (Schliecker, White et Jacobs, 1991). En ce sens, cette enquête constitue un premier pas dans cette direction et permet, en plus de constater les forces et les difficultés, d'ouvrir la voie à la reconnaissance, par les divers intervenants dans le domaine, de critères adaptés au contexte des services québécois et établis par des experts du champ de la petite enfance.

8.4.4 Caractéristiques associées à la qualité dans les garderies, un repère pour les autres types de services?

Pour aborder la réflexion concernant les facteurs associés à la qualité, il est intéressant d'essayer de comprendre pourquoi l'étude a permis de révéler plus de relations dans certains types de services plutôt que d'autres. Les services en garderie en constituent un bon exemple puisque l'on détecte dans ceux-ci un plus grand nombre d'associations significatives ou de tendances que dans les services en CPE. Sauf exceptions, ce constat est fait selon les familles de variables étudiées et selon les dimensions de la qualité. On peut donc se demander si cette situation est due

aux caractéristiques propres des garderies ou à d'autres considérations.

Sur le plan statistique, il est important de rappeler que la méthode utilisée pour définir les deux catégories de qualité selon les types de services et les dimensions (33 % inférieur et 67 % supérieur) a pour conséquence que le seuil délimitant ces catégories varie en fonction de la distribution des scores. Ainsi, les écarts de scores de qualité notés entre les services en garderie et les services en installation de CPE font en sorte que les comparaisons entre les caractéristiques des services appartenant au tercile inférieur et celles des deux terciles supérieurs ne se font pas sur les mêmes bases. En raison de cette méthode, les analyses bivariées effectuées en garderie comparent généralement des services dont les scores sont inférieurs ou à proximité du seuil de qualité minimal (2,50) à des services qui dépassent cette limite. En installation de CPE, cette comparaison s'effectue selon des seuils plus élevés. En d'autres termes, les analyses de croisement faites en garderie ont permis d'isoler plus facilement des services qui présentent une faible qualité. On pourrait croire que cette réalité statistique a facilité la détection de liens entre les variables étudiées et les catégories de qualité. Concrètement, cette situation pourrait indiquer que les variables associées à la qualité en garderie permettent surtout d'établir des différences entre les caractéristiques de services présentant une faible qualité et celles de services dont la qualité est au moins passable. Ces différences, on pourrait le penser, peuvent tout aussi bien exister dans d'autres types de services, sauf que pour ceux-là le nombre souvent trop restreint de services dont la qualité est faible n'offrait pas cette possibilité de comparaison. En ce sens, il aurait fallu compter sur des échantillons de plus grande taille dans les deux types de services en installation de CPE pour accroître le nombre de services présentant une qualité plus faible.

Dans cette perspective, les résultats pourraient souligner l'importance des facteurs associés à la qualité en garderie pour l'ensemble des services étudiés. Il est en effet possible que ces types de services révèlent des relations n'ayant pu être observées ailleurs. En particulier, les associations décelées pour les garderies soulignent davantage l'importance des caractéristiques

de la gestionnaire, de celles de l'établissement et de celles du milieu environnant. Plutôt que de rejeter d'emblée l'existence d'associations entre ces variables et la qualité dans les installations de CPE, l'hypothèse soulevée ici invite à la prudence en soulignant que les considérations statistiques évoquées ont pu masquer une réalité plus difficile à capter dans ces services. En fait, plutôt que de croire que ces résultats sont uniquement le reflet de conditions spécifiques aux garderies, on peut tendre à les généraliser lorsque les associations détectées sont cohérentes avec ce qui est observé de façon plus fragmentaire dans les autres types de services ou lorsqu'elles reflètent une situation attendue, voire même mesurée ailleurs dans d'autres études.

Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus de rejeter la possibilité que les résultats obtenus en garderie ne s'expliquent pas, en partie du moins, par la présence de réalités ou de conditions propres à ces types de services. Par exemple, il est possible, par comparaison avec le cas des installations de CPE, que les associations notées concernant les caractéristiques du milieu environnant soient attribuables en partie au fait que les garderies sont situées dans des secteurs plus contrastés les uns des autres sur le plan sociodémographique. Cet exemple semble d'ailleurs valable si l'on se réfère au fait que les garderies sont fortement concentrées sur l'île de Montréal.

8.4.5 Gestion financière et caractéristiques du milieu environnant : des liens à explorer

Malgré leurs limites, les données concernant la gestion financière et les caractéristiques du milieu environnant soulèvent des questions intéressantes et pertinentes. Notamment, il semble utile de se questionner sur les liens qui relient potentiellement ces deux familles de variables.

Ainsi, sur le plan de la gestion financière, rappelons que le fait de recevoir des revenus provenant de contributions parentales supplémentaires sont associés à un niveau de qualité relativement plus élevé, selon l'analyse des facteurs associés menée en garderie. Parallèlement, les données en garderie indiquent aussi que les résidents de secteurs moins favorisés sur le plan socioéconomique sont, toutes choses étant

égales, plus susceptibles de bénéficier de services de qualité moindre. Faut-il voir un lien entre ces deux résultats? En effet, on peut sans doute présumer qu'il est plus difficile dans des milieux plus défavorisés de compter sur des sources de revenus supplémentaires de la part des parents, qu'il s'agisse de revenus pour activités spéciales ou de revenus issus de l'utilisation des services au-delà de la plage horaire prévue ou pour plus de dix heures dans une journée. Évidemment, cette réalité est traduite dans la part accrue des subventions gouvernementales par rapport à l'ensemble des revenus, à la fois en raison de l'absence de sources externes et de la présence d'un supplément à l'allocation de base pour milieu défavorisé.

Pour les services situés en milieu moins favorisé, il est donc plausible de croire que ceux-ci disposent d'un budget comptant une faible marge de manœuvre, ce qui, en retour, limite les possibilités de dégager des fonds pour couvrir certains frais de garde, c'est-à-dire les sommes permettant d'investir dans le salaire d'éducatrices qualifiées et expérimentées, dans les activités de formation, dans le matériel éducatif, etc. À l'inverse, c'est une part plus grande des ressources financières qui est consommée par les frais généraux. Ainsi, ces résultats semblent suggérer l'existence de conditions différentes dans la capacité des services de générer des revenus supplémentaires, celles-ci étant possiblement liées à des caractéristiques du milieu environnant. En milieu défavorisé plus particulièrement, on peut donc se demander si des mesures financières ciblées pourraient permettre de favoriser une meilleure qualité, notamment par le biais d'enveloppes réservées à certains aspects tels que le matériel et l'équipement ou le perfectionnement du personnel. Comme le soulignait déjà Cloutier et ses collègues (1994), pour offrir un service de qualité égale à tous les enfants, qu'ils soient d'un milieu favorisé ou non, il est nécessaire d'accorder un soutien accru aux établissements qui opèrent dans des secteurs plus défavorisés qui – comme leurs résultats l'indiquaient déjà clairement à l'époque – sont confrontés à des conditions davantage demandantes.

Enfin, nonobstant la force des liens observés, on peut entrevoir dans ces résultats des défis à relever quant à l'application des principes d'universalité des services de

garde éducatifs et d'égalité des chances à la base de la politique familiale du Québec.

8.4.6 Certains facteurs plus difficiles à cerner

Pour conclure sur ces quelques éléments de réflexion, il semble important de s'interroger sur les raisons pouvant expliquer que certains groupes de variables apparaissent moins liés à la qualité ou, qu'à l'inverse, certaines dimensions présentent moins d'associations que les autres.

Par comparaison avec les autres dimensions et la qualité d'ensemble, la liste des caractéristiques associées à la qualité des interactions entre l'éducatrice ou la RSG et les enfants est plus courte. Ce constat semble étonnant si l'on considère la place que lui réserve la littérature du domaine en vertu du caractère central de cette dimension pour la qualité de l'expérience vécue par l'enfant. Quelques éléments peuvent être évoqués pour tenter d'expliquer le nombre moindre de relations observées à cette dimension. Premièrement, l'utilisation de nouveaux instruments qui rassemblent, au sein d'une seule et même dimension, l'ensemble des aspects liés à la mesure des interactions de l'éducatrice avec les enfants rend les résultats plus difficilement comparables à ceux d'autres études. Des recherches complémentaires seraient d'ailleurs nécessaires pour établir plus clairement ces liens. Deuxièmement, il est possible de se référer à la réglementation en vigueur au Québec pour comprendre ces résultats. En effet, comme plusieurs des facteurs mesurés dans l'enquête *Grandir en qualité 2003* portent sur des éléments de la réglementation relative aux services de garde éducatifs québécois, il est probable que ces facteurs présentent une certaine uniformité. C'est le cas notamment du nombre d'enfants par éducatrice (le ratio) qui ressort en général comme étant assez homogène et respectueux des normes en la matière. De plus, on peut croire que la qualité mesurée par l'enquête est en elle-même plus uniforme en raison de l'application de ces normes, contrairement à ce que d'autres recherches ont pu observer à partir de contextes non réglementés, aux États-Unis notamment (Bigras, 2001). Peut-être d'ailleurs est-ce sur le plan de la qualité des interactions avec les enfants que cette uniformité est plus sentie, du fait que l'on réglemente la

qualification des éducatrices et le ratio. L'application des principes d'un seul et même programme éducatif pourrait aussi jouer en faveur d'une qualité plus uniforme sur le plan des interactions éducatrice-enfants. Il devient alors plus difficile, et dans certains cas moins pertinent, de procéder à des analyses qui prennent en compte ces variables. Troisièmement, il est aussi possible que le nombre moins élevé de relations observées à cette dimension soit lié au fait qu'il s'agit d'un concept plus complexe à mesurer. En effet, contrairement aux dimensions portant sur les lieux et les activités qui renvoient souvent à des éléments plus facilement observables, il est moins facile de mesurer ou de quantifier des relations humaines (ex. : une attitude chaleureuse, une interaction positive, un climat propice à des apprentissages, etc.). On peut aussi évoquer les limites liées au fait que cette évaluation s'est faite sur la base d'une seule journée d'observation.

À titre de second exemple dénotant la présence plus rare d'associations avec la qualité, on observe, de façon générale, que les caractéristiques de la gestionnaire s'avèrent assez peu associées à la qualité dans son ensemble ou aux dimensions qui la composent. Ce résultat souligne peut-être le fait que la gestionnaire agit à un niveau plus éloigné de l'expérience vécue par l'enfant et donc que l'association avec ses caractéristiques est plus limitée. En fait, il semble justifié de supposer que les caractéristiques de la gestionnaire influent plus indirectement sur la qualité, notamment par le biais du soutien procuré aux éducatrices dans la réalisation de leurs tâches éducatives de même que le soutien pédagogique apporté afin que celles-ci établissent des relations positives avec les enfants et les parents. Par ailleurs, soulignons que la définition même de la gestionnaire pose un défi méthodologique qui pourrait accroître la difficulté à détecter des associations entre les caractéristiques de la gestionnaire et la qualité des services de garde éducatifs. Ainsi, de manière à établir un lien le plus direct possible avec la qualité de l'expérience vécue par les enfants, l'enquête a fait le choix de définir la gestionnaire comme étant la personne la plus directement responsable de la gestion du groupe observé. En réalité, le rôle de la gestionnaire auprès de l'éducatrice et des enfants peut varier de

façon importante d'un établissement à un autre. Certains établissements affectent la gestionnaire à la fois à des tâches administratives et pédagogiques, ce qui apparaît plus ou moins éloigné de la qualité de l'expérience vécue par l'enfant. Sans doute que l'existence de situations différentes en ce qui a trait au rôle de la gestionnaire par rapport au groupe d'enfants observé rend plus improbable la détection de liens entre les caractéristiques de cette dernière et la qualité des services offerts aux enfants.

8.5 Pistes de recherche et d'intervention

8.5.1 Quelles avenues pour la recherche?

Plusieurs pistes de recherche ont été soulevées au fil du présent rapport. Sans les reprendre une à une, il est opportun de revenir sur celles qui semblent présenter un intérêt pour l'ensemble des types de services couverts par l'enquête. La discussion concernant ces pistes de recherche est divisée en deux sections selon qu'elle porte sur des analyses à faire à partir des données de la présente enquête ou dans le cadre de projets autres.

8.5.1.1 Poursuivre l'analyse des données de cette enquête

Les analyses réalisées aux fins de ce rapport, pour décrire la qualité des services offerts aux enfants québécois qui fréquentent un établissement régi, n'ont certainement pas épuisé toutes les possibilités offertes par la richesse des données. Du point de vue de la mesure de la qualité, il serait intéressant, entre autres, de s'attarder plus en détails à certains aspects de la qualité en se détachant de l'organisation actuelle des échelles, c'est-à-dire en regroupant les items qui présentent des points en commun. Ce genre d'exercice pourrait être fait, par exemple, sur les items relatifs à la santé et à la sécurité des enfants ou sur la base d'autres construits du programme éducatif.

L'examen des facteurs associés ayant été limité à la qualité d'ensemble et aux quatre dimensions qui la composent, il serait intéressant de s'attarder plus spécifiquement aux liens que pourrait entretenir la qualité mesurée pour les sous-dimensions et les activités de base avec certains des facteurs associés.

De même, les regroupements évoqués au paragraphe précédent auraient également avantage à être étudiés en lien avec les nombreuses variables disponibles. Enfin, l'analyse multivariée des facteurs de la qualité ayant porté sur la qualité d'ensemble, il serait sans doute intéressant de reproduire certaines analyses en considérant cette fois les dimensions ou les sous-dimensions de la qualité plus spécifiquement. Ces nouvelles analyses s'avèreraient sans doute pertinentes du point de vue de la recherche, tout en ayant le potentiel d'aider à cibler plus précisément l'intervention pour améliorer et soutenir la qualité.

Si la formation de l'éducatrice constitue une caractéristique liée à la qualité reconnue dans la littérature, la présente enquête permet de déterminer non seulement le niveau de scolarité atteint comme facteur important mais aussi la présence d'activités diverses favorisant la transmission et le partage des connaissances (perfectionnement, réunions d'équipe, rencontres formelles ou informelles avec des pairs). Une meilleure compréhension de la nature des contenus ou des mécanismes ou procédures à l'œuvre dans le cadre de ces activités conduisant à un apprentissage adéquat, et éventuellement au renouvellement des pratiques, serait souhaitable. Les données sur la formation ont aussi été traitées de façon classique, sans égard au contenu et à la durée de ces formations. Il y aurait lieu d'examiner l'impact des différentes formations sur la qualité.

L'un des résultats originaux de cette étude concerne les moyens de communication mis en place par les établissements, notamment ceux destinés à favoriser les liens entre le service et les parents, qui ressortent en tant que facteur associé à la qualité éducative. Cette relation ayant été détectée ici pour les garderies, il serait intéressant de pousser davantage les analyses concernant ce type de variables et son rapport avec la qualité, et ce dans divers types de services. Par exemple, il y aurait lieu de s'interroger sur la relation positive généralement observée, et ce sur quoi elle repose, mais aussi sur les situations où la tendance est plutôt inverse.

Les caractéristiques de l'organisation financière de l'établissement et leur lien avec la qualité tel que décelé

dans l'enquête comptent aussi parmi les résultats intéressants méritant d'être approfondis par de plus amples recherches. Ainsi en est-il des variables relatives aux conditions sociodémographiques de l'environnement où est localisé le service de garde. Ces aspects étant très peu documentés dans la littérature, les données de l'enquête *Grandir en qualité 2003* offrent une occasion de fouiller davantage les interrelations entre ces variables d'une part, et ce qui les lie à la qualité d'autre part.

8.5.1.2 Amorcer d'autres études

Au-delà du besoin d'exploiter les données de la présente enquête, les conclusions qui en sont tirées ici viennent stimuler la réflexion concernant la qualité des services de garde éducatifs et aident à cibler des questions complémentaires que de nouveaux projets pourront explorer.

Tout d'abord, rappelons que les échelles d'observation utilisées dans la présente étude ont été élaborées suivant plusieurs étapes rigoureuses sur le plan conceptuel et méthodologique et elles ont été soumises à diverses procédures de validation. De plus, ayant été conçues pour être adaptées à la réalité des services de garde éducatifs québécois, elles offrent un avantage important par rapport à d'autres outils d'observation. Cela étant dit, ces instruments ont été utilisés pour la première fois ici, de sorte que d'autres travaux devraient être réalisés afin de consolider leur utilité pour l'étude de la qualité des services de garde éducatifs. Sur le plan méthodologique, une analyse plus fine de la cohérence interne des items pourrait être menée à partir des résultats de l'enquête *Grandir en qualité 2003* ou à partir de nouveaux projets. De façon complémentaire, des études portant sur la corrélation des échelles d'observation de la qualité éducative par rapport à d'autres outils de mesure de la qualité pourraient être entreprises.

Considérant le rapport étroit entre l'application du programme éducatif et la mesure de qualité retenue, d'autres travaux devraient être menés sur le plan de la détection de liens entre les critères de qualité utilisés dans cette étude et le développement des enfants. Comme cela a été discuté au chapitre 1, la recherche

dispose en effet d'une littérature impressionnante permettant de documenter cette relation entre la qualité des services offerts et le développement de l'enfant (voir Tremblay, 2003). De plus, des études récentes, en plus de confirmer cette relation, permettent de quantifier de manière plus précise les effets de la fréquentation d'un service de garde éducatif de qualité sur le développement des enfants. Pour illustrer ce phénomène, mentionnons une étude américaine (Burchinal et autres, 2000) indiquant que l'augmentation d'un point du score de qualité (ECERS) serait associée à un gain de plus de 10 points sur une échelle de développement cognitif et langagier. Compte tenu des choix qui ont été faits au Québec relativement à l'offre massive de services de garde éducatifs et à la volonté d'appliquer les principes d'un programme éducatif, il convient d'entreprendre des études qui se pencheront sur cette relation dans le contexte québécois.

Par ailleurs, comme le développement de l'enfant est le fruit de multiples influences qui vont au-delà de la simple fréquentation d'un service de garde ou même de la qualité de celui-ci, les études à venir devront s'assurer de prendre en compte d'autres variables dans l'étude de l'impact de la qualité des services éducatifs sur le développement des enfants. Comme le soulignent de nombreuses recherches, le milieu socioéconomique dans lequel évoluent les enfants serait un facteur particulièrement important à considérer à la fois pour la qualité des services et pour le développement des enfants (O'Brien Caughy, DiPietro et Strobino, 1994; Phillips et autres, 1994; Howes, 1990; Scarr et autres, 1993; Scarr et Thompson, 1994). Les caractéristiques personnelles de l'enfant, telles que son tempérament, entreraient aussi en interaction avec les différents éléments de son environnement éducatif (Sameroff, 1993; Wachs, 2000).

8.5.2 Réflexion pour la planification et l'action

8.5.2.1 Pistes d'intervention

Du côté des pistes d'intervention, il va de soi que les forces présentes dans les services de garde éducatifs mises en évidence par les analyses devraient être soutenues et des mesures appropriées devraient être envisagées pour combler les lacunes soulignées par le

rapport. Qu'il s'agisse de la structuration des lieux et des éléments qui la composent, de la planification des activités, de l'observation des enfants, de la valorisation du jeu, pour ne nommer que les principales difficultés, les résultats montrent que la qualité observée pour ces différents aspects ne correspond pas au seuil minimal requis pour une part appréciable d'enfants. Dans certains types de services, une majorité d'enfants sont exposés à une telle situation.

Comme on l'a vu, les liens observés entre la qualité et la formation du personnel éducateur laisse supposer que celle-ci constitue un excellent investissement pour contribuer à l'amélioration des services. À cet égard, on pourrait valoriser davantage la scolarisation dans des domaines spécialisés liés à la garde éducatif, et ce dans tous les types de services, en particulier en garderie ou en milieu familial. De plus, l'enquête tend à démontrer que des efforts consentis pour encourager et appuyer la tenue d'activités visant le perfectionnement des éducatrices ou des RSG et le partage des connaissances et des expériences, par le biais de réunions ou de rencontres informelles, seraient une voie à suivre. Il serait possible, par exemple, de promouvoir la tenue d'activités de perfectionnement visant principalement les difficultés mises en relief dans le présent rapport, notamment sur le plan de la structuration des lieux, de la planification et de l'observation. L'accent pourrait aussi être mis sur le développement des habiletés de gestion du temps, notamment auprès des personnes œuvrant en milieu familial et en pouponnière.

L'expérience représente un autre élément à favoriser chez les éducatrices, ce qui suggère la présence de mesures permettant d'éviter trop de roulement de personnel. L'expérience dans le domaine de la garde est aussi importante chez les gestionnaires, ce qui laisse penser que la prise en compte de cet aspect lors du recrutement du personnel cadre pourrait influencer de manière positive la qualité des services.

Enfin, les liens observés entre les caractéristiques sociodémographiques de l'environnement où est situé le service et la qualité des services offerts aux enfants, indiquant que cette dernière est relativement inférieure en présence de certaines conditions, viennent appuyer

la pertinence d'adopter des mesures appropriées tenant compte notamment d'aspects d'ordre socio-économique ou culturel pour rehausser la qualité éducative dans certains milieux.

8.5.2.2 La qualité éducative : une responsabilité à partager

En conclusion, il importe de souligner que le suivi à donner aux constats de l'enquête *Grandir en qualité 2003* incombe non seulement aux éducatrices ou aux RSG, mais à tous les intervenants préoccupés par la qualité des services de garde éducatifs. En effet, tout au long du rapport, certaines habiletés spécifiques ainsi que les connaissances dont devraient disposer les éducatrices ou les RSG ont été évoquées. Pourtant, plusieurs autres intervenants sont interpellés, qu'il s'agisse des milieux de formation et de perfectionnement, des responsables du soutien pédagogique, des gestionnaires, des regroupements et associations régionales et provinciales de services de garde éducatifs ou encore les ministères et organismes gouvernementaux.

En premier lieu, les résultats de l'enquête pointent vers un développement plus soutenu des compétences du personnel éducateur, particulièrement en ce qui a trait aux conditions essentielles à l'apprentissage actif des enfants. Un questionnement sur les causes de la non-application de certaines normes minimales en matière de santé et de sécurité devrait aussi être envisagé.

À cet égard, il serait pertinent que les **milieux de formation et de perfectionnement** mettent en place ou poursuivent la mise en place de conditions favorisant le transfert des apprentissages. En effet, au cours des dernières années, chercheurs et formateurs en sciences de l'éducation ont observé un écart entre les visées des programmes de formation et le développement effectif de compétences dans la pratique professionnelle des enseignants (Presseau, Martineau et Miron, 2002). Cela pourrait être aussi le cas pour les éducatrices dans les services de garde à la petite enfance.

En ce qui a trait au contenu du programme éducatif, plus spécifiquement concernant les conditions essentielles à l'apprentissage actif, il semble opportun

que les **responsables du soutien pédagogique** accentuent leurs efforts pour encadrer et soutenir les éducatrices au regard des difficultés relevées. Soulignons au passage le caractère très récent de cette fonction de même que la quasi-absence de formation spécifique destinée à ces intervenants. Il serait opportun de favoriser le développement de programmes destinés à cette clientèle. Soulignons ici les efforts faits par de nombreux regroupements régionaux offrant du perfectionnement aux responsables du soutien à la pédagogie de même que le fait que certaines universités offrent des certificats en ce domaine. Cependant, étant donné l'importance de cette fonction, il serait souhaitable que ces formations soient plus largement offertes, notamment en régions éloignées.

Comme les difficultés détectées ne sont pas l'unique responsabilité des milieux de formation, les services de garde éducatifs, par le biais des personnes **responsables de la gestion** et du financement, devraient aussi se pencher sur les résultats de l'enquête afin, d'une part, de déterminer les causes de la non-application de certaines pratiques relatives à la santé et à la sécurité et, d'autre part, de voir comment ils pourraient mieux soutenir les éducatrices afin que ces dernières disposent de matériel et d'espaces appropriés et en quantité suffisante pour favoriser toutes les dimensions du développement de l'enfant. À cet égard, le réaménagement des espaces et l'achat de matériel stimulant les dimensions physique et motrice ainsi que le langage apparaissent prioritaires.

Les **gestionnaires de garderies**, plus précisément, doivent être sensibilisées aux conditions favorisant la qualité éducative pour tenter d'offrir des lieux, du matériel ainsi que des conditions d'encadrement pédagogique permettant aux éducatrices de dispenser des services éducatifs de qualité. En outre, puisque la formation, le perfectionnement et l'expérience des gestionnaires en petite enfance est l'un des facteurs associés à la qualité, il serait pertinent d'encourager le perfectionnement en petite enfance des gestionnaires des établissements pour lesquels des niveaux de qualité plus faibles ont été observés.

Dans la mesure où ils votent les budgets, décident des politiques internes et veillent à l'application du programme éducatif, les **conseils d'administration** des établissements ont aussi un rôle important à jouer dans l'amélioration des services éducatifs destinés aux enfants. Compte tenu de leur rôle décisionnel en ce qui concerne le financement et les conditions de travail des éducatrices, il serait utile de les sensibiliser à l'importance d'aspects tels que l'aménagement des lieux, le matériel, la planification ainsi que la valorisation du jeu dans la qualité des services de garde éducatifs de même qu'aux facteurs qui y sont associés pour favoriser le développement harmonieux des enfants.

De façon plus large, les **décideurs politiques** et ministères impliqués ont la responsabilité de veiller à la mise en œuvre de moyens pour l'amélioration de la qualité des services de garde éducatifs. La réglementation est un moyen dont disposent les gouvernements, notamment en ce qui a trait à la formation minimale des RSG ainsi que des éducatrices en garderie.

Enfin, les **regroupements et associations de services de garde**, en tant que premiers intervenants auprès du gouvernement, gagneraient à examiner les résultats de l'enquête afin de voir quel rôle ils peuvent jouer auprès de leurs membres afin de les soutenir dans une démarche visant l'amélioration des services éducatifs destinés aux enfants.

1. Il convient de rappeler que l'analyse des données financières en garderie porte uniquement sur les garderies conventionnées car les quelques garderies non conventionnées de l'enquête (n = 6) n'ont pas rempli le rapport financier du MESSF.
2. Les autres contributions parentales incluent des revenus provenant de la garde d'enfants non admissibles à la contribution réduite de même que des revenus découlant de l'utilisation par des parents d'heures de garde dépassant dix heures par jour ou encore la plage horaire de 6 h 30 à 18 h 30.

Bibliographie

- BELLER, E. K., M. STAHNKE, P. BUTZ, W. STAHL et H. WESSELS (1996). « Two measures of the quality of group care for infants and toddlers », *European Journal of Psychology and Education*, vol. XI, p. 151-167.
- BIGRAS, N. (2001). *Étude de l'expérience cumulée de garde et caractéristiques de l'environnement impliquées dans le développement de nourrissons qui fréquentent la garderie au cours de leur première année de vie*, Thèse de doctorat inédite, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 157 p.
- BURCHINAL, M. R., J. E. ROBERTS, L. A. NABORS et D. M. BRYANT (1996). « Quality of child care centers and infant cognitive and language development », *Child Development*, vol. 16, p. 441-454.
- BURCHINAL, M. R., J. E. ROBERTS, R. JR. RIGGINS, S. A. ZEISEIL, E. NEEBE et D. BRYANT (2000). « Relating quality to early cognitive and language development longitudinally », *Child Development*, vol. 71, n° 2, p. 339-357.
- 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.
- CLOUTIER, R., L. CHAMPOUX, C. JACQUES et R. MARCOTTE (1994). *La spécificité de l'organisation des services de garde en milieu défavorisé*, Sainte-Foy, Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires, 113 p.
- CLOUTIER, R., M. PRONOVOST et B. COUTURE (1995). *Les services de garde en milieu défavorisé. Promotion de la qualité des services aux enfants*, Sainte-Foy, Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires, 21 p.
- COMITÉ PROVINCIAL DES MALADIES INFECTIEUSES EN SERVICES DE GARDE (1994). *Avis de santé publique sur le contrôle des maladies transmissibles par le sang dans le contexte des services de garde à l'enfance*, Québec, Gouvernement du Québec, 92 p.
- CONNOR, S., et S. BRINK (1999). *The Impacts of Non-Parental Care on Child Development*, Hull, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 103 p.
- COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES STUDY TEAM (1995). *Cost, quality, and outcomes in child care centers: Executive summary*, Denver, University of Colorado, 17 p.
- COUTU, S., S. LAVIGUEUR, D. DUBEAU et G. TARDIF (2003). *Les Centres de la petite enfance – volet garde en milieu familial – un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants*, Rapport de recherche du Groupe de recherche sur la qualité éducative des milieux de vie de l'enfant (QEMVIE), Hull, Université du Québec en Outaouais, Département de psychoéducation et de psychologie, 119 p.
- 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, 103 p.
- DOHERTY, G. D. (1996). *The Great Child Care Debate: The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care*, Toronto, Childcare Resource and Research Unit, coll. « Occasional Paper », n° 7, 78 p., [En ligne] : www.childcarecanada.org/pubs/op7/index.html (page consultée le 15 avril 2004).
- 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.

- GOELMAN, H. (2001). « Training, quality, and the lived experience of child care », dans : G. CLEVELAND et M. KRASHINSKY (sous la dir. de), *Our Children's Future: Child Care Policy in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 143-168.
- GOELMAN, H., et A. R. PENCE (1988). « Children in Three types of child care Experiences: Quality of Care and Development Outcomes », *Early Childhood Development and Care*, vol. 33, p. 67-76.
- GOELMAN, H., et A. R. PENCE (1991). « Talking to children: The effects of the home and the family Day Care Environment », dans : CHILDCARE RESOURCE AND RESEARCH UNITS (sous la dir. de), *Proceeding from the child care policy and research forum*, Toronto, Université de Toronto, Centre d'études urbaines et communautaires, p. 63-88.
- 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.
- GUENETTE, R., et MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (MFE) (2002). *La sécurité des enfants en services de garde éducatifs*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, coll. « petite enfance », 321 p.
- HELBURN, S. W., et C. HOWES (1996). « Child Care cost and quality », *The Future of Children, Financing Child Care*, vol. 6, n° 2, p. 62-82.
- 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 Éditeur, 470 p.
- HOWES, C. (1990). « Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? », *Developmental Psychology*, vol. 26, p. 292-303.
- HOWES, C. (1997). « Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, n° 3, p. 404-425.
- HOWES, C., et D. J. NORRIS (1997). « Adding two school age children: Does it change quality in family child care? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, p. 327-343.
- 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.
- KARSENTI, T., et L. SAVOIE-ZAJC (2000). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 350 p.
- KONTOS, S., C. HOWES et E. GALINSKY (1996). « Does training make a difference to quality in family child care? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 11, n° 4, p. 427-445.
- 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. WILCOX-HERZOG (1997). « Teachers' interaction with children: Why are they so important? », *Young Children*, National Association for the Education of Young Children, vol. 52, n° 2, p. 4-12.
- LAROSE, A., M.-P. GAGNÉ, M. PROULX et MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (MFE) (2000). *La santé des enfants en services de garde éducatifs*, Sainte-Foy, Les Publications du Québec, coll. « petite enfance », 271 p.
- LOVE, J. M., L. HARRISON, A. SAGI-SCHWARTZ, M. H. VAN IJENDOORN, C. ROSS, J. A. UNGERER, H. RAIKES, C. BRADY-SMITH, K. BOLLER, J. BROOKS-GUNN, J. CONSTANTINE, E. E. KISKER, D. PAULSELL et R. CHAZAN-COHEN (2003). « Child care quality matters : How conclusions may vary with context? », *Child Development*, vol. 74, p. 1021-1033.
- 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., [En ligne] : www.aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm (page consultée le 16 juin 2000).

- 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 SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS) (2004). *Avis concernant le risque de contamination à la SALMONELLA par la manipulation des coquilles et des boîtes d'œufs dans les services de garde*, Québec, Comité provincial des maladies infectieuses en services de garde, Gouvernement du Québec, 2 p.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT/EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (NICHD) (1994). « Child care and child development: The NICHD Study of Early Child Care », dans : S. L. FRIEDMAN, et H. C. HAYWOOD, *Developmental follow-up: Concepts, domains and methods*, San Diego, Academic Press, p. 377-396.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT/EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (NICHD) (1996). « Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 11, n° 3, p. 269-306.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT/EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (NICHD) (2000). « Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers », *Applied Developmental Sciences*, vol. 4, n° 3, p. 116-135.
- O'BRIEN CAUGHY, M., J. A. DIPIETRO et M. STROBINO (1994). « Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children », *Child Development*, vol. 65, p. 457-471.
- OWEN, M. T., A.-M. WADE et B. BARFOOT (2000). « Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, n° 3, p. 413-428.
- 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.
- 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.
- PETROGIANNIS, K., et C. E. MELHUSH (1996). « Aspects of quality in Greek day-care centres », *European Journal of Psychology and Education*, vol. XI, p. 177-191.
- PHILLIPS, D. A. (1987). *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, [s. l.], Research monographs of the National Association for the Education of Young Children, vol. 1, 130 p.
- 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., M. VORAN, E. KISKER, C. HOWES et M. WHITEBOOK (1994). « Child care for children in poverty: Opportunity or inequity? », *Child Development*, vol. 65, p. 472-492.
- PHILLIPSEN, L. C., M. R. BURCHINAL, C. HOWES et D. CRYER (1997). « The prediction of process quality from structural features of child care », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 3, p. 281-303.
- PRESSEAU, A., S. MARTINEAU et J.-M. MIRON (2002). « Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables », dans : M. BOUTET, et N. ROUSSEAU (sous la dir. de), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 167-182.

- SAMEROFF, A. J. (1993). « Models of development and developmental risk », dans : C. H. Jr. ZEANA (éd.), *Handbook of infant mental health*, New York, Guilford Press, p. 3-13.
- SCARR, S., et W. W. THOMPSON (1994). « The effects of maternal employment and non-maternal infant care on development at two and four years », *Early Development and Parenting*, n° 3, p. 113-123.
- SCARR, S., M. EISENBERG et K. DEATER-DECKARD (1994). « Measurement of quality in child care centers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 9, n° 2, p. 131-151.
- SCARR, S., D. A. PHILLIPS, K. MCCARTNEY et M. ABBOTSHIM (1993). « Quality of child care as an aspect of family and child care policy in the United States », *Pediatrics*, n° 91, p.182-188.
- SCHLIECKER, E., D. R. WHITE et E. JACOBS (1991). « The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 23, n° 1, p. 12-24.
- SCHWEINHART, L. J., et C. HOHMANN (1991). « Bringing active learning to schools: A K-3 Strategy that works », *High/Scope resources*, vol. 10, n° 2, printemps-été, vol. 1, 8-14.
- SCHWEINHART, L. J., et D. P. WEIKART (1980). *Young children grow up: the effect of the perry preschool program on youths Through age 15*, Ypsilanti (Mich.), High/Scope Press, 110 p.
- SCHWEINHART, L. J., et D. P. WEIKART (1997). « The High/Scope preschool comparison study through age 23 », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 2, p. 117-143.
- SCHWEINHART, L. J., H. BARNES, D. P. WEIKART, S. BARNETT et A. EPSTEIN (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27*, Ypsilanti (Mich.), High/Scope Press, 254 p.
- SCHWEINHART, L. J., D. P. WEIKART et M. LARNER (1988). *Consequences of three preschool curriculum models Through age 15*, Ypsilanti (Mich.), High/Scope Press, 45 p.
- TOCHON, F. V. (1997). « Services de garde et familles de milieux défavorisés. Quoi de neuf? », dans : F. V. TOCHON (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris, Presses de l'Université de Montréal, De Boeck université, coll. « Éducation et formation pratiques », p. 31-48.
- 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, 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.
- WACHS, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development*, Washington (D.C.), American Psychological Association, 439 p.
- WHITEBOOK, M. (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.191 p.
- WHITEBOOK, M., C. HOWES et D. A. PHILLIPS (1998). *Worthy work, unlivable wages: The National Child Care Staffing Study, 1988-1997*, Washington (D.C.), Center for the Child Care Workforce, 25 p.
- WHITEBOOK, M., L. SAKAI, E. GERBER et C. HOWES (2001). *Then and Now Changes in Child Care Staffing, 1994-2000*, Center for the Child Care Workforce, Washington (D.C.), Institute of Industrial Relations, Berkeley, University of California, 80 p.