DÉPÔT D'UN MÉMOIRE

Consultation sur les services de garde éducatifs à l'enfance

MÉMOIRE PRÉSENTÉ PAR
NATHALIE BIGRAS, PH.D.
PROFESSEURE TITULAIRE
UQAM

ET LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE QUALITÉ DES CONTEXTES ÉDUCATIFS DE LA PETITE ENFANCE

LISE LEMAY (UQAM), CHRISTELLE ROBERT-MAZAYE (UQO), CAROLINE BOUCHARD (ULAVAL) ET ANNIE CHARRON (UQAM)

AVEC LA COLLABORATION DE :
GENEVIÈVE FORTIN (ÉTUDIANTE AU DOCTORAT)
ET ALEXANDRA PAQUETTE (ÉTUDIANTE À LA MAITRISE)
TOUTES DEUX DE L'UQAM

1IER JUIN 2021

Le mémoire doit être soumis avant le 1er juin 2021, date limite de dépôt, à l'adresse suivante : consultation2021@mfa.gouv.qc.ca.

Autorisation

Les mémoires seront rendus publics par défaut. Ainsi, indiquez-nous si vous souhaitez que votre mémoire ne soit pas partagé.

Je préfère que mon mémoire ne soit pas publié ☐

Votre gouvernement

Québec

PRÉSENTATION DE L'AUTEURE

Sous la direction scientifique de Nathalie Bigras, Ph.D., professeure titulaire (UQAM), l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* est financée par le FQRSC depuis 2009.

Cette équipe compte à ce jour quatorze chercheuses : Johanne April (UQO), Caroline Bouchard (ULaval), Lorie-Marlène Brault-Foisy (UQAM), Liesette Brunson (UQAM), Geneviève Cadoret (UQAM), Annie Charron (UQAM), Stéphanie Duval (ULaval), Andréanne Gagné (UQAM), Isabelle Laurin (UdeM), Joanne Lehrer (UQO), Lise Lemay (UQAM), Christelle Robert-Mazaye (UQO) et Audette Sylvestre (ULaval), ainsi que deux collaborateurs (Gilles Cantin et Gordon Cleveland), rattachés à quatre universités québécoises et une université ontarienne. Depuis dix ans, 51 subventions de recherche ont été obtenues (9 710 192 $), tant au CRSH qu'au FRQSC, qu'aux ministères de l'Éducation (MÉQ) et de la Famille (MF). Quatre-vingt-six articles scientifiques ont été publiés conjointement par les membres, témoignant d'un développement des connaissances et d'une démarche de diffusion active. Traitant de sujets d'intérêt sur le plan social, l'Équipe a pu réaliser des recherches de qualité notamment citées par le scientifique en chef du Québec (Tremblay et al., 2019) et se montrer réactive face à l'actualité, incluant le contexte de la crise sanitaire (Bigras et al., accepté au *Early Childhood Education Journal*). L'Équipe a également rédigé six livres, dont le plus récent de Lehrer et al. (2021) sur les *Méthodes de recherche en éducation de la petite enfance*, auquel sept autres membres ont contribué. S'ajoutent à cela 45 chapitres de livres rédigés en collaboration (*Springer, Routledge, Bloomsberry* et *Age*) et 159 communications conjointes en congrès scientifiques, la plupart impliquant des étudiants gradués. Par ailleurs, la reconnaissance de l'expertise de l'Équipe au sujet de l'évaluation et de l'amélioration de la qualité éducative en contexte québécois a valu à nos membres d'être mandatés par le MF pour réaliser deux projets pilotes afin d'expérimenter et de valider le processus d'évaluation de la qualité éducative dans les SGÉ auprès des enfants de 3 à 5 ans, puis de 0 à 5 ans. Ces deux projets (Cantin et al., 2016-17; Lemay et al., 2017-19) ont donné lieu à 16 rapports de recherche et ont soutenu la décision du ministre de légiférer pour rendre obligatoire la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des SGÉ en installation, faisant ainsi du Québec un chef de file de l'expertise canadienne des mesures de suivi continu de la qualité éducative des SGÉ (Article 5.1 de la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, 2019). Nous sommes également suivis sur notre page Facebook par plus de 4000 abonnés.

COORDONNÉES

NOM	PRÉNOM
BIGRAS	NATHALIE

TITRE (M. ou Mme)	FONCTION
Mme	Professeure titulaire, Département de didactique, UQAM

TÉLÉPHONE	COURRIEL
514-974-3166	bigras.nathalie@uqam.ca

ORGANISATION REPRÉSENTÉE (le cas échéant)
Équipe de recherche FRQSC, *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*

ADRESSE (n°, rue, app.)	
1205, rue St-Denis	
VILLE	**CODE POSTAL**
Montréal	H3C 3P8

TÉLÉPHONE	COURRIEL
514-974-3166	bigras.nathalie@uqam.ca

RÉSUMÉ DU MÉMOIRE ET SOMMAIRE DES RECOMMANDATIONS

Ce mémoire porte sur deux axes de réflexion du ministère de la Famille, à savoir l'axe 1 autour de l'attraction et la rétention du personnel éducatif dans les services de garde éducatifs régis, et l'axe 4 concernant les moyens à prendre pour joindre les enfants les plus vulnérables et leur offrir des services adaptés à leurs besoins.

Pour **le premier axe**, nous présentons les principaux résultats et conclusions d'une revue de la littérature incluant quinze articles scientifiques rédigés par des spécialistes en petite enfance provenant de sept pays à travers le monde, et sur lesquels s'appuient nos sept premières recommandations. D'une manière générale, les résultats mettent en avant la nécessité d'engager de véritables actions pour valoriser la profession d'éducateurs-trices à la petite enfance. Cette valorisation passe par la reconnaissance de leur expertise et de la spécificité du rôle qu'ils/elles jouent auprès des enfants. Bien au-delà de la « garde », le personnel éducateur accompagne les enfants dans le développement de leur plein potentiel et assure au quotidien les conditions de leur épanouissement. Une série de 7 recommandations temine cette section.

Pour le **quatrième axe**, nous rappelons que l'accès à des services éducatifs de qualité pour les enfants de 0 à 5 ans et leur famille est un droit qui garantit à tous une chance égale au regard de l'éducation, et constitue donc un rouage essentiel de la justice sociale. Si l'augmentation du nombre de places est essentielle, nos quatre recommandations qui termine cette section insistent sur le fait que cela doit se faire en cohérence avec les défis rencontrés par la clientèle vulnérable et avec les résultats de la recherche. Cela nous amène ainsi à envisager les bénéfices d'une offre de services universels intégrés, sur des modèles d'expériences réalisées en dehors du Québec.

Par ailleurs, la recherche documentant sans ambiguité qu'une éducation de qualité a un coût que seul un gouvernement peut réussir à supporter, nous concluons en suggérant de miser sur des services éducatifs de garde régis sans but lucratif et gratuits, comme c'est le cas pour l'école. Toutefois, pour que les services offerts soient adaptées aux réalités et enjeux vécues par les familles les plus vulnérables, la formation des éducatices doit également être revue et miser sur un accompagnement structuré et l'apprentissage réflexif, lesquels assurent l'instauration de relations de qualité avec les enfants et leur famille, essentiels à leur mieux-être et leur développement.

SOMMAIRE DES RECOMMANDATIONS	
Recommandation 1	Mettre en place, autant à la formation initiale et continue, des mesures visant à accroitre l'identité professionnelle d'éducateurs-trices de jeunes enfants. L'analyse et la révision des dix-neuf types de formations menant à la reconnaissance de la fonction d'éducateur-trice devraient faire partie de ces mesures, afin d'en assurer une cohérence d'ensemble. Cette diversité nous semble en effet nuire à la construction d'une identité professionnelle forte.
Recommandation 2	Revaloriser la profession d'éducateurs-trices à la petite enfance en reconnaissant explicitement que des connaissances particulières et complexes sont requises pour la pratiquer. Une campagne de

	promotion du gouvernement du Québec pourrait y contribuer afin que le travail des éducatrices, essentiel auprès des enfants et des familles du Québec, soit présenté dans toutes facettes (notamment le fait de soutenir le développement des enfants). Cela permettrait qu'il soit respecté et reconnu par l'ensemble de la société et particulièrement les décideurs.
Recommandation 3	Bonifier le salaire, les avantages sociaux et les rendre comparables à des professions similaires qui exigent le même type de diplôme et de responsabilités. Actuellement, l'exode vers le système scolaire se poursuit puisque la pénurie des enseignants-es accroit l'exil des meilleurs éléments des services de garde éducatifs vers ce réseau.
Recommandation 4	Bonifier l'encadrement et intensifier le soutien auprès des éducateurs-trices en exercice, particulièrement lors de leur insertion professionnelle. La mise en place d'un système de mentorat encadré pourrait aussi y contribuer.
Recommandation 5	Offrir des opportunités de développement de carrière au sein des services de garde pour les éducatrices séniores.
Recommandation 6	Mettre en place, tant lors de la formation initiale que dans le contexte des services de garde éducatifs, des mesures de soutien ciblant la gestion du stress au travail ainsi que l'offre d'encadrement clinique ou de coaching individuel ou de groupe afin de réduire l'épuisement professionnel et d'assurer le bien-être des éducateurs-trices.
Recommandation 7	Maintenir les mesures visant à évaluer et à soutenir la qualité éducative dans tous les services de garde régis, puisque des services de qualité élevée sont plus susceptibles d'attirer et de retenir du personnel hautement qualifié.
Recommandation 8	Mettre en place un système universel et gratuit de services de garde éducatifs régis sans but lucratif et s'assurer d'un universalisme proportionné dans l'offre de ces services de garde éducatifs dans les CPE afin de répondre aux besoins de tous les enfants, dont les plus vulnérables.
Recommandation 9	Résister à la tentation d'offrir une accessibilité accrue au détriment de la qualité, en particulier, ne pas abaisser les proportions d'éducateurs.trices qualifiées.
Recommandation 10	S'inspirer de projets locaux et internationaux qui misent sur la collaboration entre les divers services publics et communautaires offerts aux familles vulnérables afin de…
Recommandation 11	Revoir le devis ministériel du diplôme de techniques d'éducation à l'enfance afin d'y intégrer une approche réflexive permettant de mieux accueillir les familles vulnérables.

AXE 1 – AMÉLIORER L'ACCÈS AU RÉSEAU POUR PERMETTRE À CHAQUE ENFANT DE DÉVELOPPER SON PLEIN POTENTIEL

1) Quels moyens ou incitatifs devraient être mis en place pour améliorer la rétention du personnel et l'attractivité du métier d'éducatrice ou éducateur en SGEE ?

Le problème de rétention et d'attraction du personnel éducatif de la petite enfance n'est pas récent, et encore peu d'études s'y intéressent. En effet, comme le soulignent Fenech et ses collègues (2021), « Attirer, retenir et maintenir la main-d'œuvre des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) est depuis longtemps une question d'importance nationale et internationale (OCDE, 2006, 2019 ; Pascoe & Brennan, 2017 ; Productivity Commission, 2011 ; Totenhagen et al., 2016 ; Jackson, 2020 ; Whitebook et al., 2014). Bien qu'il soit désormais reconnu qu'une main-d'œuvre qualifiée, bien rémunérée, stable et jouissant d'un bien-être psychologique et émotionnel élevé soit essentielle à l'offre de services d'accueil de la petite enfance de qualité (Cumming, 2017 ; OCDE, 2006 ; Thorpe et al., 2020 ; Whitebook et al., 2014), la pénurie de main-d'œuvre et le taux de « rotation » élevé persistent (OCDE 2012). La pénurie d'éducatrices diplômées de la petite enfance et le taux de « rotation » élevé sont particulièrement préoccupants, compte tenu de leur importante contribution à la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) (Manning et al., 2019 ; Sylva et al., 2004 ; Tayler, 2016) » (p. 1-2 traduction libre).

Afin de répondre à la question du Ministre au sujet des moyens ou incitatifs qui devraient être mis en place pour améliorer la rétention du personnel et l'attractivité du métier d'éducatrice ou d'éducateur en SGÉE, nous avons réalisé une recension non exhaustive d'écrits publiés entre 2014 et 2021 au sujet des facteurs qui favorisent le recrutement et la rétention du personnel éducateur des SGÉE. Au total, les quinze articles analysés proviennent de sept pays : États-Unis (6), Suède (1), Australie (1), Espagne (1), Singapour (1), Japon (1) et France (1). Parmi ces articles, on retrouve cinq études qualitatives (Kwon et al., 2020 : 30 enseignants ; McDonald et al., 2018 : 80 éducatrices; McGarr et Galvadon, 2021 : 114 femmes et 14 hommes étudiants de première année; McKinlay et al., 2018 : 5 enseignants en petite enfance ; Pek-Greer et Wallace, 2017 : 102 enseignants), quatre études quantitatives (Leineweber et al., 2020 : 7375 participants; Lipscomb et al., 2021 : 50 enseignants; Schaack et al., 2020 : 703 enseignants leader et 273 directeurs; Tayama et al., 2018 : 923 travailleurs en petite enfance), ainsi que deux études mixtes (McCormick et al., 2021 : quanti 1324 professionnels de la petite enfance et qualitatif 168 participants; Thorpe et al., 2020 : volet quanti 916 éducatrices et volet quali : 101 personnes). Cette recension inclut également quatre recensions des écrits scientifiques (Fenech et al., 2021; McReynolds, 2019; Novey, 2020; Vozari, 2014). La partie qui suit présente les constats effectués.

Première partie : les facteurs associés à la rétention du personnel éducatif

L'analyse des écrits a permis d'identifier cinq facteurs plus fréquemment associés à la rétention du personnel éducatif. Il s'agit de : 1) la valorisation au travail, 2) la sécurité physique et émotionnelle, 3) la satisfaction au travail, 4) l'engagement au travail et 5) le bien-être au travail. La prochaine section aborde chacun de ces facteurs et leurs composantes de façon détaillée.

1) La valorisation au travail semble être le facteur le plus important. Parmi les aspects de la valorisation au travail se retrouvent l'identité professionnelle, l'autonomie professionnelle ainsi que les bénéfices salariaux et les avantages sociaux, de même que le soutien reçu. **L'identité professionnelle** se définit comme le « sentiment de ce que l'on est et souhaite devenir en tant que professionnel » (Kielhofner, 2008 cité par Cranitch, 2017, p. 42). Les études consultées indiquent que l'identité professionnelle serait le facteur le plus prégnant pour soutenir la valorisation au travail (Fenech et al., 2021; McCormick et al., 2021; McKinlay et al., 2018). Selon les auteurs consultés, les personnes qui considèrent la profession d'éducateur-trice comme une profession à part entière nécessitant des connaissances particulières et plus complexes que de simplement prodiguer des soins aux enfants, sont plus susceptibles de demeurer dans la profession que celles qui n'ont pas développé cette identité professionnelle.

Un autre aspect associé à la valorisation au travail concerne **l'autonomie professionnelle** offerte par le milieu de travail (Fenech et al., 2021). Les possibilités d'user de son jugement professionnel ou de faire preuve de leadership pédagogique seraient aussi associées au maintien des éducateurs-rices dans la profession. Mais la valorisation du travail des éducateurs-trices à l'enfance passe aussi par les **bénéfices qui leur sont offerts**. À cet effet, lorsque les salaires se situent sous le seuil de la pauvreté, ce qui est le cas pour plusieurs éducatrices, et qu'ils ne leur permettent pas d'être autonomes financièrement, c'est-à-dire de ne plus être dépendantes d'un conjoint ou d'un proche pour assumer leurs dépenses et faire vivre leur famille, alors elles seraient moins susceptibles de demeurer en emploi, particulièrement lorsqu'elles sont plus jeunes (Fenech et al., 2021 ; McDonald et al., 2018). On note aussi que les possibilités d'avancement au sein du service de garde éducatif, de même que l'offre d'activités de développement professionnel, sont associées à une rétention accrue du personnel (Pek-Greer et Wallace, 2017). Cette rétention serait également favorisée par le fait, pour les éducateurs-rices, de bénéficier de temps rémunéré de planification et d'observation des enfants (Fenech et al., 2021; McDonald et al., 2018; McKinlay et al., 2018 ; McReynolds, 2019). Enfin, lorsque les éducatrices ont le sentiment de **recevoir le soutien dont elles ont besoin**, tant sur les plans de la santé, de la sécurité que du soutien émotionnel (Lipscomb et al., 2021), elles demeureraient plus longtemps dans leur milieu de travail.

2)En ce qui concerne la **sécurité physique et émotionnelle**, il semble que les comportements des enfants ainsi que les perceptions au sujet de la gestion des comportements difficiles soient des raisons de quitter la profession (Fenech et al., 2021; Lipscomb et al., 2021). Selon Fenech et ses collègues (2021), lorsque la santé et la sécurité au travail sont compromises à cause de risques de blessures, ou encore parce que l'intensité physique et émotionnelle du travail auprès des enfants est trop grande, le risque de quitter la profession augmente. Schaack et ses collègues (2020) ajoutent que plus le nombre d'enfants présentant des comportements difficiles dans un groupe est élevé, plus il y a de risques que l'éducatrice quitte la profession en raison d'un épuisement professionnel.

3) La **satisfaction au travail** serait souvent associée au bien-être au travail et exercerait une influence sur l'implication, l'engagement, la motivation et l'épanouissement au travail (McCormick et al., 2021; Per-Greer et Wallace, 2017). McCormick et ses collègues (2021) ajoutent que la satisfaction au sujet de la qualité des relations qui s'établissent dans le milieu de travail, tant avec les collègues qu'avec les parents ou les supérieurs-es hiérarchiques, serait aussi un des facteurs importants de rétention du personnel éducatif au travail.

4) Les études que nous avons consultées suggèrent, par ailleurs, que les personnes qui demeurent dans la profession ont un niveau **d'engagement au travail** plus élevé (Tayama et al., 2018). Les écrits soulignent que ces éducatrices engagées se disent passionnées par l'opportunité de travailler avec les enfants et elles manifesteraient des niveaux de motivation d'altruistes élevés (Fenech et al., 2021; McGarr et Galvadon, 2021), c'est-à-dire qu'elles démontrent une motivation et un désir de faire une différence afin de soutenir les droits des enfants (Fenech et al., 2021; McGarr et Galvadon, 2021). Elles expriment se sentir valorisées par le fait d'intervenir tôt dans la vie des enfants et ainsi de pouvoir faire une différence dans leur développement, si rapide à cette période de la vie (Kwon et al., 2020). Ces éducatrices disent aussi éprouver du plaisir à travailler avec les enfants, ce qui leur permet de développer un lien émotionnel avec eux (Kwon et al., 2020).

5) Enfin, un dernier facteur qui semble contribuer au maintien en emploi des éducatrices en éducation à la petite enfance concerne **le niveau de bien-être au travail** (McCormick et al., 2021; Tayama et al., 2018). Au contraire, l'épuisement professionnel et le niveau de stress perçu seraient plus souvent évoqués par les éducatrices qui quittent la profession (Leineweber et al., 2020; Novey, 2020 ; Schaack et al., 2020).

Seconde partie : des stratégies ou des recommandations afin de soutenir la rétention.
Cette recension des écrits a aussi permis d'identifier des stratégies et/ou des recommandations pouvant soutenir la rétention d'un personnel éducateur qualifié ou d'améliorer la situation qui a cours dans les services de garde éducatifs à l'enfance actuellement. En voici un aperçu.

D'abord, Kwon et ses collègues (2020) recommandent de renforcer l'**encadrement et d'intensifier le soutien offert** aux employés-ées lors de la période de l'insertion professionnelle, mais aussi tout au long de la carrière. Selon ces auteurs, ce soutien pourrait prendre plusieurs formes. D'abord, pour les éducateurs-rices en début de carrière, un mentorat offert par des éducateurs-rrices plus expérimentées favoriserait leur maintien en emploi. Chez la mentore, offrir un tel accompagnement lui permettrait, par ailleurs, de développer des compétences liées au leadership pédagogique, ce qui contribuerait à sa propre rétention en emploi. Fenech et ses collègues (2021) ainsi que Leineweber et ses collègues (2020) avancent aussi que l'expression d'attentes claires et réalistes au sujet des exigences du travail permettrait une rétention

accrue des employées de la petite enfance. Fenech et ses collègues (2021) soulignent aussi que l'implantation dans le milieu de garde de mesures et de ressources ciblant la gestion du stress au travail permettrait d'en soutenir la rétention, ce qui s'appliquerait également lorsque ces mesures et ces ressources sont intégrées à a formation initiale des futures éducatrices. À ces propositions, Leineweber et ses collègues (2020) ajoutent qu'une offre d'interventions psychothérapeutiques ou de coaching sous forme d'atelier ou de soutien individuel pourrait contribuer à réduire l'épuisement professionnel et à accroitre les capacités de gestion du stress, favorisant ainsi la rétention du personnel.

En second lieu, plusieurs des études consultées suggèrent fortement d'offrir des **salaires et des avantages sociaux supérieurs** afin de favoriser la rétention (Fenech et al., 2021; Kwon et al., 2020; McCormick et al., 2021; McDonald et al., 2018; McKinlay et al., 2018; Schaack et al., 2020). À ce sujet, les éducatrices interrogées qui recevaient des salaires comparables aux salaires des enseignants à l'éducation préscolaire se disaient plus enclines à demeurer dans leur milieu de travail et dans la profession. De plus, certains auteurs suggèrent que des avantages sociaux offerts au personnel éducatif tels que l'offre de services de garde pour leurs propres enfants, une prestation d'assurance couvrant les soins dentaires, médicaux et optométriques, de même que l'offre de congés rémunérés pour étudier, de congés annuels supplémentaires, de régimes de retraite ou de voyages d'études, favoriseraient également leur rétention dans les services éducatifs de la petite enfance (Kwon et al., 2020; Per-Greek et Wallace, 2017).

Kwon et ses collègues (2020) soulignent aussi l'importance de certaines caractéristiques d'un **environnement de travail positif contribuant à maintenir les éducatrices en emploi**. Ils insistent sur l'importance d'offrir de la reconnaissance et de la valorisation au travail afin que le personnel se sente apprécié, respecté, écouté et reconnu. Ces mêmes auteurs soulignent ainsi la nécessité de maintenir des relations de travail positives au sein de l'équipe éducative. Enfin, McCormick et ses collègues (2021) suggèrent aussi que de maintenir un fort sentiment d'appartenance à la communauté chez le personnel travaillant en petite enfance, tant chez les éducatrices que les professionnelles ou les gestionnaires, permettrait d'accroitre la rétention à long terme.

Dans un autre ordre d'idées, ces mêmes auteurs observent que le **sentiment de contrôle** au travail est un facteur important pour la santé et le bien-être au travail du personnel éducatif (McCormick et al., 2021). Ce sentiment agirait comme un facteur de protection pouvant contribuer à réduire la perception du stress au travail et favoriserait la satisfaction au travail. Ainsi, McCormick et ses collègues (2021) proposent de soutenir ce facteur de protection à l'aide, entre autres, de programmes de pratiques de gestion participative. À titre d'exemple, la participation du personnel éducatif à l'élaboration d'horaires de travail flexibles serait un facteur de sa rétention (Kwon, 2020)

En dernier lieu, McCormick et ses collègues (2021) conseillent de **professionnaliser l'ensemble de la main-d'œuvre en petite enfance pour favoriser une forte identité professionnelle**. Selon ces auteurs, cette professionnalisation est possible grâce au renforcement des compétences professionnelles, au moyen de l'accès à la formation initiale, de même que par l'offre d'activités de développement professionnel continu. Vozari (2014) ajoute que la professionnalisation passe par la reconnaissance de la spécificité du travail d'éducatrice à la petite enfance, lequel dépasse et est bien plus complexe que le rôle de donneur-euse de soins. L'identité professionnelle d'éducatrice à la petite enfance passe donc par la reconnaissance des importantes responsabilités qu'incombent au personnel éducatif à la petite enfance (p. ex., soutien du développement de l'enfant) et par le maintien de hauts standards et de normes de qualité légiféré (Thorpes et al., 2020). Les références de cette section se trouvent à l'Annexe 1.

RECOMMANDATION(S)

Inscrivez ici vos recommandations pour l'*Axe 1 – Améliorer l'accès au réseau pour permettre à chaque enfant de développer son plein potentiel*

Afin d'accroitre la rétention et l'attractivité de la profession d'éducateurs-trices à la petite enfance, nous recommandons les mesures suivantes:

1) Mettre en place, autant à la formation initiale et continue, des mesures visant à accroitre l'identité professionnelle d'éducateurs-trices de jeunes enfants. L'analyse et la révision des dix-neuf types de formations menant à la reconnaissance de la fonction d'éducateur-trice devraient faire partie de ces mesures, afin d'en assurer une cohérence d'ensemble. Cette diversité nous semble en effet nuire à la construction d'une identité professionnelle forte.

2) Revaloriser la profession d'éducateurs-trices à la petite enfance en reconnaissant explicitement que des connaissances particulières et complexes sont requises pour la pratiquer. Une campagne de promotion du gouvernement du Québec pourrait y contribuer afin que le travail des éducatrices, essentiel auprès des enfants et des familles du Québec, soit présenté dans toutes facettes (notamment le fait de soutenir le développement des enfants). Cela permettrait qu'il soit respecté et reconnu par l'ensemble de la société et particulièrement les décideurs.

3) Bonifier le salaire, les avantages sociaux et les rendre comparables à des professions similaires qui exigent le même type de diplôme et de responsabilités. Actuellement, l'exode vers le système scolaire se poursuit puisque la pénurie des enseignants-es accroit l'exil des meilleurs éléments des services de garde éducatifs vers ce réseau.

4) Bonifier l'encadrement et intensifier le soutien auprès des éducateurs-trices en exercice, particulièrement lors de leur insertion professionnelle. La mise en place d'un système de mentorat encadré pourrait aussi y contribuer.

5) Offrir des opportunités de développement de carrière au sein des services de garde pour les éducatrices séniores.

6) Mettre en place, tant lors de la formation initiale que dans le contexte des services de garde éducatifs, des mesures de soutien ciblant la gestion du stress au travail ainsi que l'offre d'encadrement clinique ou de coaching individuel ou de groupe afin de réduire l'épuisement professionnel et d'assurer le bien-être des éducateurs-trices.

7) Maintenir les mesures visant à évaluer et à soutenir la qualité éducative dans tous les services de garde régis, puisque des services de qualité élevée sont plus susceptibles d'attirer et de retenir du personnel hautement qualifié.

AXE 4 – JOINDRE LES ENFANTS LES PLUS VULNÉRABLES POUR LEUR OFFRIR DES SERVICES ADAPTÉS À LEURS BESOINS

Lors de précédents mémoires, nous avons abordé plusieurs moyens à prendre en compte afin de s'assurer d'une accessibilité accrue des familles, particulièrement celles vulnérables (voir Annexe 2). En voici certains extraits :

1) L'accès aux services de garde éducatifs pour les 0-5 ans devrait-elle être considéré comme un droit pour tous les enfants, au même titre que l'accès à l'éducation primaire et secondaire ?

Plusieurs écrits confirment que l'éducation à la petite enfance est un service essentiel, un droit des jeunes enfants, au même titre que l'enseignement primaire et secondaire. En effet, l'égalité des chances dans l'éducation est un droit reconnu. Or, l'éducation commence dès la naissance et a cours pendant toutes les années de la petite enfance, moment névralgique pour le développement neurologique notamment (McCain et al., 2007; Shonkoff et Phillips, 2000). Pour cette raison, l'universalité des services éducatifs de qualité est la visée de nombreux pays, comme la Suède (Neuman, 2011). Gosta Esping-Anderson, sociologue suédois, illustre la position de son pays : « Si nous visons l'égalité des chances, nous devons reconnaître comme société la nécessité de garantir à tous les enfants l'accès à des services de garde de qualité » (Esping-Anderson, 2004, p. 105; traduit dans Prentice, 2005). Selon ces derniers, lorsque le droit des enfants à une chance égale dans leur éducation est reconnu, comme stipulé dans l'article 28 de la convention des droits de l'enfant des Nation-Unis (UN, 1989), le gouvernement se doit d'inclure l'universalité de l'éducation à la petite enfance dans sa réflexion.

2) Doit-on établir une priorité entre l'accessibilité et la qualité des services éducatifs ?

Cette question mériterait qu'on y accorde beaucoup plus d'importance De manière générale, précisons que l'ACCESSIBILITÉ fait état de la facilité de chacun à profiter d'un service éducatif (Bigras, 2016). Plus un service est accessible, plus le public, un groupe ou l'ensemble des individus ont de la facilité à y recourir dans un délai raisonnable et à un coût accessible pour les familles. Alors que la QUALITÉ correspond à des composantes du service offert associées à des bénéfices pour le développement des enfants et le bien-être des familles (Bigras, 2016; Bigras et al., 2020).

De tout temps, des tensions ont malheureusement existé entre l'accessibilité à des services de garde éducatifs et leur qualité (Gambaro et al., 2014). Une large offre de services destinés à la petite enfance au détriment de la qualité est observée dans plusieurs états (Gambaro et al., 2014). Pour ces derniers, tout comme le gouvernement actuel du Québec, le recours aux services de garde à vocation commerciale est une voie à suivre compte tenu de l'apparent coût plus faible pour l'état. Or, ce choix d'ouvrir l'accès aux services privés a généralement des conséquences désastreuses pour le niveau de qualité du réseau. Plusieurs des états des États-Unis qui ont fait ce choix au cours des dernières décennies rapportent une chute de la qualité des services offerts. C'est le cas notamment aux Pays bas, en Russie, en Australie et aux États-Unis (voir Bigras, 2016). Bien qu'il soit difficile d'établir des comparaisons directes de la qualité des services de garde entre ces états, les effets de ces choix politiques à l'égard des services de garde de ces pays sont similaires; la commercialisation des services éducatifs de la petite enfance n'est généralement pas associée à leur qualité. Comme le soulignent Gambaro et ses collègues (2014), la qualité a un coût et les enfants qui accèdent à des services éducatifs devraient tous pouvoir bénéficier de services dont le niveau de qualité est élevé, en particulier les enfants les plus vulnérables.

3) Comment accroître la proportion d'enfants vulnérables qui utilisent les services éducatifs ?

À l'heure actuelle, plusieurs études indépendantes provenant d'échantillons québécois différents rapportent des effets positifs de la fréquentation des services éducatifs destinés à la petite enfance, en particulier les centres de la petite enfance (CPE) pour les enfants de familles à faible revenu, tant à court qu'à long termes (voir EMEP, EQDEM et ELDEQ). À titre d'exemple, Laurin, J.C et ses collègues (2015), à l'aide d'analyses secondaires réalisées sur les données de l'ELDEQ, rapportent que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés obtiennent de meilleurs résultats scolaires à l'âge de 12 ans s'ils ont fréquenté de manière intensive un service d'éducation préscolaire en bas âge. Qui plus est, en

sixième année du primaire, l'écart dans le rendement scolaire entre les enfants issus de familles favorisées et ceux issus de familles défavorisées disparaît lorsque ces derniers ont fréquenté un CPE.

Or, malgré ces résultats positifs, on notait déjà malheureusement en 2014 que les enfants issus de milieux vulnérables sont moins nombreux à fréquenter les CPE que leurs pairs mieux nantis (Guay et al., 2014). Pour expliquer cette différence, les parents interrogés au sujet de la non-fréquentation des CPE indiquent le manque de places « […] La proportion des familles à faible revenu ayant mentionné cette raison est significativement plus élevée que celle des familles mieux nanties (54 % vs 44 % » ; Guay et al., 2014, p. 2). Ce constat peut être fait à l'échelle de la province pour l'ensemble des SGÉE (Bigras et al., 2011). Le coût actuels des services éducatifs (même minimes), leur localisation à l'extérieur de leur quartier, le manque d'information au sujet de ces services, le peu de places à temps partiel gratuites ou issues de protocoles d'ententes CSSS (CLSC)-CPE, ainsi que l'horaire atypique de travail des parents est parmi les principaux freins qui nuisent à l'accès aux SGÉE des familles socioéconomiquement défavorisées (Direction de santé publique (DSP) de Montréal, 2011 ; Halperin, 2007 ; Pichette, 2013). Notons que cette réalité était encore soulignée récemment (Laurin. I et al., 2019).

Les causes de cette problématique d'inégalité d'accès à des services éducatifs de qualité doivent être envisagées d'un point de vue systémique (Morabito et Vandenbroeck, 2014). Pour y arriver, nous proposons deux angles d'analyse du problème de l'accessibilité des familles aux services éducatifs.

Premièrement, **plusieurs soulignent qu'il y a un nombre insuffisant de places en CPE pour répondre à la demande** (Direction de santé publique de Montréal, 2019, Raynault et al., 2010). Ce manque de places serait d'autant plus marqué dans certains quartiers défavorisés (Laurin, I. et al., 2019). Comme la demande supplante l'offre, le parent qui accède enfin à une place tendra à la prendre, peu importe qu'elle réponde à ses besoins actuels ou non. En outre, Halperin (2007) souligne que certains responsables de SGÉE adoptent volontairement des stratégies pour restreindre l'accès aux parents qui ne travaillent pas (p. ex., leur demander d'aller lire le fonctionnement du service de garde sur internet, inviter les parents à une réunion et de ne mettre sur la liste d'attente que les parents qui se présentent). En raison de la difficulté posée pour contrer ou dépister ces tactiques, les mesures structurelles comme l'augmentation du nombre de places et la possibilité du temps plein gratuit pour les enfants de parents qui reçoivent une prestation du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale sont probablement plus porteuses.

Deuxièmement, la gestion des places par les SGÉE peut empêcher une offre flexible de places dont les familles ont besoin (Halperin, 2007). Certaines places sont certes destinées à l'utilisation à temps partiel pour les enfants de familles défavorisées. Ces familles ont notamment droit à une place gratuite à raison de certains jours par semaine. La direction de l'établissement est alors responsable de trouver une « famille miroir » prête à prendre exactement les jours non utilisés par la première famille. Toutefois, Halperin (2007) souligne qu'il serait plus difficile pour les familles recevant l'aide financière de dernier recours de se plier aux exigences de fréquentation du CPE, telles qu'utiliser le service le même nombre d'heures par semaine ou les mêmes jours chaque semaine. Avec un emploi à temps partiel, à horaire atypique et changeant selon de courts préavis, il est plus ardu de respecter les conditions de ces places. Après avoir interviewé douze directions de SGÉE, Halperin (2007) indique que seules deux directions acceptaient d'octroyer des places à temps partiel en raison des difficultés de gestion que cela pose, des attentes gouvernementales d'optimisation du rendement et de la plus grande charge de travail occasionnée par la fréquentation de deux enfants à temps partiel, plutôt qu'un seul à temps plein.

Ainsi, le problème de manque de places flexibles a deux conséquences sur l'offre de services. D'une part, les parents travaillant à temps partiel n'ayant pas besoin de fréquenter un service de garde à temps plein peuvent tout de même faire ce choix, diminuant ainsi l'accessibilité du service pour d'autres familles. D'autre part, le manque de flexibilité peut aussi encourager les familles moins nanties à se tourner vers un service de garde plus flexible, mais de qualité éducative moindre, telle qu'offerte par leur voisinage (Pichette, 2013), ou dans le réseau des services de garde commerciaux non conventionnés.

Sur la base des connaissances actuelles au sujet des familles vulnérables et des freins à leur fréquentation, il appert que l'on doive revoir à la fois le mode de financement des places en services de garde, mais aussi l'offre de services leur étant destinée. L'une des solutions mises de l'avant est la gratuité complète pour les familles vulnérables, couplée à un nombre de places réservées. Le nombre de places serait déterminé en fonction de la proportion de familles vulnérables présentes dans des quartiers ciblés. Ces changements devront se faire en assurant la mixité sociale puisque celle-ci est associée à des bénéfices supérieurs chez les enfants de familles vulnérables (Bigras et al., 2015).

Une autre solution est de s'assurer que les services éducatifs destinés à la petite enfance soient mieux intégrés. À ce sujet,

Pelletier et Corter (2006) soulignent que les programmes intégrés en petite enfance réduisent les discontinuités et ont le potentiel d'accroitre l'accès à des programmes de qualité, ce qui rencontre les principes d'équité. Ces programmes intégrés sont aussi susceptibles de soutenir le développement des enfants et de leurs familles ainsi que d'améliorer leur qualité de vie en procurant des services cohérents aux enfants, tout en supportant les parents dans leurs fonctions parentales et en favorisant la conciliation famille-travail-études (Pelletier et Corter, 2006, p. 46, traduction libre). À ce sujet, voici deux exemples, l'un à Toronto (1) et l'autre en Grande-Bretagne (2), qui pourraient inspirer nos décideurs.

1)En Ontario, le *Toronto First Duty Project,* amorcé en 2001, est un projet visant à tester un modèle de services universels accessibles, intégrant des programmes d'éducation à la petite enfance, d'éducation préscolaire (maternelle), de soutien à la famille et de santé publique dans un centre de services éducatifs intégré. Implanté dans cinq communautés torontoises (Corter et al., 2007), il a fait l'objet de plusieurs phases d'évaluation (Corter et al., 2009; Corter et Pelletier, 2005). Les résultats démontrent un niveau de qualité élevé des services offerts par le personnel de ces centres intégrés (Corter et al., 2009). De leur côté, les parents rapportent des niveaux inférieurs de stress dans la navigation entre les services de garde et l'école, et une plus grande satisfaction à certaines formes de soutien reçu. Par ailleurs, ils identifient les éducatrices et les enseignantes de leurs enfants comment faisant partie de leur réseau de soutien social. Du côté des enfants, on note des niveaux plus élevés de continuité dans leur horaire quotidien des enfants, et des hauts niveaux de satisfaction rapportés. Il semble aussi que la situation géographique de ces centres intégrés, situés dans des secteurs hautement vulnérables au plan communautaire, ait aussi favorisé un accès plus équitable à ces populations (Patel, 2009). Finalement, la qualité élevée du programme, la cohérence entre les services, la plus grande implication des parents ainsi que la réduction du stress des familles ont mené à de meilleurs résultats chez les enfants. À titre d'exemple, Corter et ses collaborateurs (2008) rapportent des effets positifs à court terme pour les enfants sur le plan de leur développement socio-émotionnel tel que mesuré avec l'IMDPE, un instrument utilisé pour évaluer la maturité scolaire des enfants à la fin de la maternelle (Corter et al., 2008). Enfin, Patel (2009) rapporte que l'intensité de l'utilisation des services intégrés (nombre d'heures de services) est également un prédicteur du niveau de développement cognitif et du langage des enfants.

Comme le soulignent Corter et Pelletier (2010), « un certain nombre de provinces canadiennes travaillent à développer des programmes universels d'intégration des soins et de l'éducation (Beach, 2010). Ces initiatives sont prometteuses et permettent de développer des connaissances afin de mieux implanter ces services en petite enfance. L'expérience du projet *Toronto First Duty* souligne le rôle fondamental de la recherche pour documenter les effets de ces nouveaux systèmes intégrés » (Corter et Pelletier, 2010, p. 51, traduction libre).

2) Du côté de la Grande-Bretagne, le *Pen Green Center* (http://integrated.pengreen.org) pour les enfants et leurs familles existe depuis 1983 à Corby, une municipalité à vocation métallurgique du comté de Northamptonshire. Ce centre s'est doté d'une équipe multidisciplinaire, incluant des enseignants, des travailleurs sociaux, des éducatrices de la petite enfance et des travailleurs de la santé. Situé dans les locaux d'une ancienne école, le centre est financé par le Conseil du comté de Northamptonshire et est géré conjointement par les ministères de l'Éducation et des services sociaux, et les autorités sanitaires locales. Il a été développé en collaboration avec les familles de la communauté, les politiciens et les autorités locales, et considére les parents comme premiers éducateurs de leur enfant, tout en reconnaissant l'importance de l'engagement communautaire pour le développement et le bien-être des enfants et des familles. Cette approche collaborative a permis à la communauté Pen Green de développer un « guichet unique » pour les familles avec de jeunes enfants. Le centre intégré offre des services éducatifs destinés à la petite enfance de qualité élevée, des soins appropriés pour les plus jeunes enfants ; un endroit où les enfants peuvent se rencontrer, apprendre et grandir et où le personnel répond à leurs besoins affectifs et cognitifs; un service inclusif pour les enfants en situation de handicap ou présentant des besoins particuliers ; des services adaptés aux parents, incluant l'éducation des adultes accessible, ainsi que les services de santé et de services sociaux sur un seul et même site.

Ces deux modèles illustrent la possibilité de regrouper en un centre intégré les services éducatifs et de santé aux enfants et à leurs familles. Ces centres deviennent ainsi pour les familles des lieux de familiarisation aux divers services destinés à la petite enfance, leur permettant de tisser des liens de confiance et d'entraide avec les autres familles et les praticiens des services de leur communauté.

En s'inspirant de ces modèles, il est possible de penser que certains des CPE actuels pourraient transformer leur mission afin de répondre aux besoins éducatifs, sociaux et de santé des familles, tant celles dont les parents ne travaillent pas que celles dont les parents travaillent ou sont aux études. Ainsi, ces CPE ne seraient plus uniquement des services de garde, mais des centres de services éducatifs intégrés destinés aux enfants et à leurs familles, dans l'esprit du projet initial du gouvernement lors de la création des CPE en 1997 (Marois, 2008) et dont Pauline Marois parle encore aujourd'hui (Schué,

2021). On pourrait ainsi y retrouver des haltes répits, des groupes communautaires offrant des services aux familles comme des ateliers destinés aux parents et aux enfants, des services périnataux, des services de dépistage et d'intervention précoces. Actuellement offerts dans des services de santé, sociaux et d'éducation, ils sont répartis dans les divers réseaux des ministères qui en sont responsables. Or, le regroupement des services éducatifs destinés aux enfants de 0 à 5 ans dans un même lieu pourrait ultimement soutenir une hausse de la fréquentation de ces services de la part de familles considérées comme étant « difficiles à rejoindre ».

4) Comment offrir une formation aux éducatrices en services éducatifs de la petite enfance afin d'accueillir les enfants vulnérables ?

Au Québec, la formation initiale détenue par 75 % des éducatrices de la petite enfance est le diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) (Gingras et al., 2015). Cette formation est offerte dans 28 collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) après l'obtention du diplôme d'études secondaires et se déroule sur trois années pendant lesquelles les étudiantes doivent apprendre à maitriser 22 compétences essentielles pour exercer la profession. Ce programme de trois ans implique des cours de formation obligatoire et de formation générale, ainsi que trois stages pratiques (un par année) réalisés dans un milieu d'accueil de l'enfance (collectif ou familial), sous la supervision d'une enseignante qui visite l'étudiante à quelques reprises (de trois à cinq fois) au cours des 15 semaines du trimestre d'étude afin d'observer et évaluer le niveau de maitrise de ses compétences professionnelles.

Les écrits soulignent que cette formation initiale aurait plus de retombées lorsqu'un contexte d'apprentissage actif en milieu réel est privilégié, tout en favorisant le développement d'habiletés de pratique réflexive. Ce type de formation soutiendrait un réel transfert des apprentissages et, conséquemment, des pratiques éducatives de qualité élevée (Birman et al., 2000; Pianta et Hamre, 2009). Or, plusieurs soulignent que la formation destinée aux futures éducatrices ne les prépare pas suffisamment à rencontrer les défis de leur profession (Korthagen et al., 2006). Il apparait, en effet, que certains contenus enseignés ne seraient pas intégrés dans la pratique éducative des éducatrices à l'enfance (Gagnon et al., 2013). Qui plus est, de récentes études soulignent que les éducatrices ne se sentiraient pas suffisamment préparées pour travailler avec les clientèles vulnérables, alors qu'il a été démontré que ces familles sont celles qui bénéficient le plus de la fréquentation d'un milieu de garde de qualité (Cantin, 2006; Laurin, I. et al., 2016). Ainsi, des études constatent que plusieurs éducatrices peinent à maintenir un niveau de qualité des interactions qui favorise le développement des enfants vulnérables et qu'elles éprouvent aussi des difficultés à développer des relations de qualité avec les familles de ces enfants (Cantin, 2006; Coffman, 1999).

Au sujet des programmes ayant des retombées, il semble que des changements de pratiques durables soient plus probables lorsque les formations permettent l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans un contexte d'apprentissage actif, collaboratif, centré sur le travail réel avec les enfants et ancré dans la culture du service éducatif (Birman et al., 2000 ; Bouchard et al., 2020 ; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995). Ces stratégies d'accompagnement soutiendraient un réel transfert des apprentissages menant à des pratiques de qualité élevée et durable (Burke et Hutchins, 2007). Toutefois, plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que très peu d'apprenants mobilisent leurs compétences dans l'action (Baldwin et Ford, 1988 ; Saks, 2002, cité dans Burke et Hutchins, 2007; Gagnon et al., 2013; Pastré, 2008; Vanhulle, 2009; Wittorski, 2014). En particulier, dans le contexte de l'évaluation de ce programme de formation, les formatrices (parties prenantes du programme) observent que trois composantes peuvent être identifiées parmi les causes de ce faible transfert (voir Bigras et al., 2016 ; Dion et al., 2013). Les causes reliées aux caractéristiques des étudiantes elles-mêmes (âge, niveau de maturité et motivation), celles reliées au programme d'enseignement en petite enfance (organisation des cours, articulation théorie-pratique, curriculum, qualité et cohérence de l'enseignement) et celles reliées aux caractéristiques des milieux de pratique (capacités d'accompagnement des étudiantes et qualité des milieux) sont considérées comme des déterminants du transfert (Burkes et Hutchins, 2007).

Parmi les processus pouvant pallier ce faible transfert, certains soulignent qu'un accompagnement réflexif serait efficace (Bigras et al., 2020 ; Boutet et Villemin, 2014 ; Lehrer, 2013). De plus, selon Hedges et Lee (2010), les capacités à faire des liens entre la théorie et la pratique seraient mieux soutenues en contexte de pratiques professionnelles réelles. Pour ce faire, ces auteurs suggèrent que l'enseignement qui intègre la pratique réflexive serait une composante importante de la formation préparatoire des futures éducatrices. De plus, la démarche de réflexion sur la dimension affective dans la relation pédagogique serait incontournable dans la formation initiale et continue des intervenants en éducation (Gagnon et al., 2013). En particulier, dans le contexte du développement de compétences pour le travail avec une clientèle vulnérable, l'utilisation de la pratique réflexive serait une méthode couramment utilisée dans la formation des enseignantes (Bigras et al., 2020 ; Schön, 1987 ; Smyth, 1989) et identifiée comme un moyen efficace pour examiner et modifier ses croyances et

ses pratiques. Le développement de la capacité réflexive semble un enjeu fondamental pour concevoir l'accompagnement des apprenants dans l'alternance et la compréhension des savoirs et représentations à leur sujet (Gautier Chovelon, 2014). Qui plus est, « un des moyens efficaces d'établir une relation de partenariat entre parent et éducatrice est de réfléchir ensemble aux rôles et responsabilités de chacun, et ce, dans une perspective de pratique réflexive commune et continue » (Cheattham et Ostrosky, 2001, cité par Messier et al., 2015, p. 91).

Cette pratique réflexive devrait aussi s'opérationnaliser dans un contexte d'accompagnement structuré (Hedges et Lee, 2010). À ce sujet, Hedges et Lee (2010) rapportent que le soutien offert par les enseignantes du programme serait fondamental pour développer des habiletés de pratiques réflexives qui mènent à une capacité réelle de modifier ses croyances et ses pratiques éducatives. Qui plus est, de réelles occasions de pratiquer avec la clientèle pour laquelle on souhaite modifier ses pratiques auraient un effet plus important sur les étudiants.

Un exemple de programme de formation afin d'accroitre la mobilisation des connaissances

Afin d'accroitre la mobilisation des connaissances des étudiantes en formation initiale en petite enfance, le département des Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté, depuis 2005, un modèle de formation/stage novateur qui diffère du stage traditionnel afin de permettre un transfert accru des 22 compétences du programme (Gouvernement du Québec, 2000). Ce programme/stage, unique au Québec, vise à pallier les difficultés de transfert des compétences des étudiantes en situations réelles complexes, grâce à un accompagnement *in situ* des enseignantes en TEE centré sur les processus de la pratique réflexive. Il est offert annuellement aux trimestres d'automne et d'hiver et accueille 12 étudiantes, à raison de deux jours par semaine (entre 7h30 et 17h00), à la Halte garderie du cœur (HGC), et cela pendant 12 semaines. Ces étudiantes sont ainsi responsables d'accueillir et de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles issues de milieux vulnérables (négligence parentale ou familles réfugiées). Cette HGC a été mise en place grâce à une collaboration du Cégep avec le Centre jeunesse de la Montérégie qui contribue au financement et qui est chargé de recruter et de transporter les enfants et leurs parents à la HGC.

C'est dans la visée de lier la réflexion et la pratique que les processus du programme de formation/stage de la HGC (Bigras et al., 2016 ; Bigras et al., 2020) ont été mis en place. Cette section présente un aperçu général des activités d'apprentissage orientées vers la réflexion offertes aux étudiantes inscrites au programme. Plusieurs de ces activités visent soutenir l'analyse et la réflexion chez les étudiantes pendant et sur l'action. D'abord, lors des journées de stage pratique avec les enfants et les familles (2 journées par semaines pour 12 semaines), les étudiantes sont accompagnées en tout temps par les formatrices qui les questionnent sur leurs intentions et leurs actions afin de soutenir la réflexion dans l'action. Ensuite, avant (7h30 à 9h00) et après (15h30 à 17hrs) les journées de stage, les formatrices animent des tutorats de groupe (4 fois par semaine). Les situations problématiques vécues sur le terrain de stage y sont alors discutées et analysées sous plusieurs angles. Les étudiantes sont aussi invitées à élaborer des hypothèses, à faire des liens avec la théorie, ainsi qu'à proposer des pistes de solutions.

En parallèle au terrain de stage, on retrouve plusieurs activités complémentaires, dont les ateliers (3) qui invitent les étudiantes à réfléchir à la construction de leur habitus au regard de thématiques précises (la colère, l'alimentation et l'affirmation). Les étudiantes doivent aussi réaliser plusieurs travaux écrits réflexifs sur leurs pratiques éducatives. Finalement des rencontres individuelles de supervision de stage (4 x 4 h) avec l'étudiante permettent à l'enseignante d'utiliser des techniques de questionnement analytique et introspectif pour initier chez l'étudiante une réflexion sur ses actes professionnels ainsi qu'au développement de ses compétences. L'ensemble de ces processus centrés sur la pratique réflexive et accompagnés par les enseignantes a permis d'observer plusieurs effets sur les étudiantes identifiées dans la théorie des effets (Bigras et al., 2016). Parmi ces effets, ceux actuellement à l'étude concernent une hausse de leur capacité de pratique réflexive, une augmentation de la qualité des interactions offerte et de leur niveau d'empathie et une diminution de leurs préjugés envers les enfants et les parents issus de milieux vulnérables.

Comme ce programme a été mis en place dans le but de soutenir le transfert des apprentissages chez les étudiantes afin de mieux intervenir auprès des enfants et des parents et de façon plus ciblée auprès de clientèles vulnérables, les connaissances issues de son évaluation sont susceptibles d'accroitre la qualité des services offerts à ces clientèles, et d'influencer positivement le développement des enfants et les relations avec ls familles. Les résultats de l'évaluation de ce programme permettent de décrire cette approche d'accompagnement réflexif afin de préparer les éducatrices à travailler avec des enfants et familles vulnérables en service de garde, ce qui en facilite le transfert vers d'autres institutions collégiales d'enseignement (Bigras et al., 2016 ; Dion et al., 2016 ; Quiroz et al., 2016, 2017a, b). On y démontre aussi que l'approche

de formation est mise en application avec rigueur, de manière constante et cohérente par les formatrices (Bigras et al., 2016 ; Gagnon et al., 2017).

On observe aussi des effets de ce programme sur les étudiantes, les parents et les enfants. Ches les éducatrices, il s'agit d'un accroissement de leur confiance en leurs pratiques éducatives ainsi qu'en leurs capacités de travailler en équipe. On note aussi des comportements empathiques envers les enfants et les familles issues de populations vulnérables (Bigras et al., 2019 ; Dion et al., 2019). L'évaluation de programme indique aussi que les enfants et les familles en retirent des bénéfices (Bigras et al., 2017 ; Bigras et al., 2019). On y décrit également le modèle logique de l'approche d'intervention mise en place auprès des enfants et de leur famille (Bigras et al., 2020). Et enfin, on observe que l'approche spécifique développée par la HGC mise en place auprès des enfants et de leurs parents est transférable (Dion et al., 2021, voir Annexe 3).

5) Est-ce qu'on doit favoriser l'universalisme proportionné pour les services éducatifs de la petite enfance?

Des décennies de recherche indiquent que l'on retrouve principalement les hauts niveaux de qualité nécessaires au développement de l'enfant dans les services éducatifs de garde régis sans but lucratif (Alderman, 2011; Bennett, 2008a, b ; Esping-Andersen, 2008, 2009 ; OCDE, 2006 ; UNESCO, 2007, 2010 ; UNICEF, 2008 ; Waldfogel, 2004), dont l'accès est universel (Barnett et al., 2004 ; Lloyd et Penn, 2010 ; OCDE, 2006). Investir dans de tels services correspond à une vision à long terme misant sur l'éducation à la petite enfance comme un service essentiel pour la société qui, par la règlementation, le financement et le suivi continu, donne les moyens aux établissements d'assurer pleinement le développement de tous les enfants.

Plusieurs confirment que c'est par l'universalité des services éducatifs qu'on peut rejoindre un maximum d'enfants, composer des groupes de pairs hétérogènes et assurer une qualité plus uniforme. L'universalité résulte donc en de plus nombreux effets positifs du service éducatif sur les enfants, leur famille et la société (Felfe et Lalive, 2010 ; Havnes et Mogstad, 2011 ; OCDE, 2006 ; Stewart et al., 2014 ; Van Lancker, 2013).

Au Québec, avec des politiques hautement appuyées par la population québécoise, le gouvernement a mis en place et soutenu un système de services de garde éducatifs dont la visée initiale était l'universalité soutenue par le financement public. Aujourd'hui, le secteur des services de garde au Québec est caractérisé par une mixité de services à but non lucratif et commerciaux. Dans ce secteur, seuls les CPE ont le statut de services de garde régis sans but lucratif et, à notre connaissance, ils sont le seul mode de garde dont les études ont démontré des bénéfices pour le développement des enfants.

En effet, fréquenter un CPE donne aux enfants accès à un plus haut niveau de qualité. Les données provenant de recherches québécoises démontrent que ce sont les CPE qui présentent en moyenne les niveaux de qualité les plus élevés (Bigras et al., 2020 ; Drouin et al., 2004 ; Japel et al., 2005). Rappelons qu'à l'origine, le choix du gouvernement du Québec de favoriser le développement de CPE reposait sur des données de recherche qui démontraient déjà à l'époque que les services de garde à vocation commerciale étaient de plus faible niveau de qualité (Friendly, 1986 ; Friesen, 1992 ; Kagan et Newton, 1989 ; Lyon et Canning, 1997; Mill et al., 1995 ; Preston, 1993 ; Whitebrook et al., 1990). À ce jour, ces données n'ont pas été contredites. De surcroît, plusieurs recherches démontrent qu'investir dans des services de garde à but lucratif (dont la vocation est commerciale) ne mène ni à la qualité (Cleveland et Krashinsky, 2003, 2004a, b, 2009) ni à l'accessibilité pour des familles vulnérables (Morabito et Vandenbroeck, 2014 ; Moss, 2009 ; Osgood, 2004).

À ce sujet, l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants (Guay et al., 2014) démontre que les enfants de familles à faible revenu qui ont fréquenté exclusivement un CPE au cours de la période préscolaire sont trois fois moins susceptibles d'être vulnérables dans un domaine ou plus de leur développement (santé physique/bien-être; compétences sociales; maturité affective; cognitif/langagier; connaissances/communication) à leur entrée en maternelle comparativement à leurs pairs n'ayant fréquenté aucun service éducatif. Toutefois, la fréquentation d'autres types de services éducatifs, incluant les services commerciaux, ne montre aucun effet significatif sur le développement des enfants de familles à faible revenu qui les fréquentent. Ainsi, la fréquentation d'un CPE est identifiée comme un facteur de protection pour les enfants issus de familles à faible revenu (Laurin, I. et al., 2014 ; Guay et al., 2014).

Finalement, fréquenter un CPE augmente les chances pour un enfant de recevoir rapidement des services du réseau de la santé et des services sociaux dont il en a besoin. À ce sujet, Vanderbroeck et Lazzari (2014) rapportent que « … les services intégrés – ceux qui intègrent les services d'éducation et d'accueil, les programmes de la petite enfance et de soutien familial, les besoins spéciaux et l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une collaboration intersectorielle — sont plus

efficaces pour répondre aux demandes des communautés locales en contexte de diversité culturelle » (p. 331). En ce sens, la proportion de protocoles d'ententes de collaboration est plus grande entre les CPE et les CSSS (anciennement les CLSC) qu'entre les garderies et les CSSS (MF, 2015).

Ainsi, en plus du fait que la fréquentation d'un CPE est en soi bénéfique pour les enfants en difficulté, les CPE sont les plus aptes à identifier et à rejoindre les enfants ayant besoin des services sociaux spécialisés et à aider les familles à y avoir accès.

En somme, l'universalisme proportionné (Institut National de Santé publique (INSPQ), 2014) de l'offre de services éducatifs dans les CPE nous apparaît une formule appropriée pour répondre aux besoins de tous les enfants, incluant les plus vulnérables. On devrait de surcroit s'assurer que du soutien approprié, telle que nous l'avons recommandé dans la section précédente, soit offerte aux éducatrices accueillant des enfants et leurs familles vulnérables. De plus faibles ratios pour les groupes accueillant ces enfants seraient aussi avantageux. Il est aussi à privilégier une formation plus poussée et plus spécialisée des éducatrices en petite enfance à l'ajout d'une pléiade de spécialistes dans les groupes d'enfants issus de familles vulnérables. Une éducatrice qualifiée, qui sait établir et maintenir une relation significative entre elle et l'enfant ainsi qu'une communication harmonieuse entre le milieu éducatif et le milieu familial pourrait être une mesure de soutien plus adaptée aux besoins et à la réalité des enfants issus de familles vulnérables. Les références de cette section se retrouvent à l'Annexe 4.

RECOMMANDATION(S)

Joindre les enfants les plus vulnérables pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins

1) Mettre en place un système universel et gratuit de services de garde éducatifs régis sans but lucratif et s'assurer d'un universalisme proportionné dans l'offre de ces services de garde éducatifs dans les CPE afin de répondre aux besoins de tous les enfants, dont les plus vulnérables;
2) Résister à la tentation d'offrir une accessibilité accrue au détriment de la qualité, en particulier, ne pas abaisser les proportions d'éducateurs.trices qualifiées ;
3) S'inspirer de projets locaux et internationaux qui misent sur la collaboration entre les divers services publics et communautaires offerts aux familles vulnérables afin de mieux répondre à leurs besoins et favoriser l'accessibilité;
4) Revoir le devis ministériel du diplôme de techniques d'éducation à l'enfance afin d'y intégrer une approche réflexive permettant de mieux accueillir les familles vulnérables.

CONCLUSION

En conclusion, ce mémoire porte sur deux axes de réflexion du ministère de la Famille, à savoir l'axe 1 autour de l'attraction et la rétention du personnel éducatif dans les services de garde éducatifs régis, et l'axe 4 concernant les moyens à prendre pour joindre les enfants les plus vulnérables et leur offrir des services adaptés à leurs besoins.

Pour le premier axe, nous avons présenté les principaux résultats et conclusions d'une revue de la littérature incluant quinze articles scientifiques rédigés par des spécialistes en petite enfance provenant de sept pays à travers le monde, et sur lesquels s'appuient nos sept premières recommandations. D'une manière générale, les résultats mettent en avant la nécessité d'engager de véritables actions pour valoriser la profession d'éducateurs-trices à la petite enfance. Cette valorisation passe par la reconnaissance de leur expertise et de la spécificité du rôle qu'ils/elles jouent auprès des enfants. Bien au-delà de la « garde », le personnel éducateur accompagne les enfants dans le développement de leur plein potentiel et assure au quotidien les conditions de leur épanouissement.

Alors que les éducatrices ont la responsabilité de milliers d'enfants, il est essentiel de reconnaitre leur rôle social. Si la pandémie nous a rappelé combien les services de garde participent au développement social et économique en permettant à de nombreux parents d'accéder au monde du travail, l'énergie déployée par les éducatrices à la petite enfance pour assurer le bien-être des enfants face à l'adversité démontre leur importance dans la capacité de générations entières de québécois et de québécoises à s'adapter et à s'intégrer dans la société. Au-delà des idées, cette reconnaissance ne peut être totale si elle ne se traduit pas par une amélioration de leurs conditions de travail (formation, soutien offert, qualité de l'environnement de travail, bonification salariale, etc.) afin de favoriser leur bien-être, leur satisfaction au travail et leur engagement, ingrédients essentiels à la rétention dans la profession. N'oublions pas les enjeux de la rétention pour les enfants, considérant le rôle majeur que joue l'expérience des éducateurs-trices dans la qualité des actions et interventions éducatives qu'elles posent.

Pour le quatrième axe, nous avons rappelé que l'accès à des services éducatifs de qualité pour les enfants de 0 à 5 ans et leur famille est un droit qui garantit à tous une chance égale au regard de l'éducation, et constitue donc un rouage essentiel de la justice sociale. Alors que la fréquentation de services de garde de qualité est particulièrement bénéfique pour le développement et la réussite éducative des enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, force est de constater qu'ils sont moins nombreux à fréquenter les CPE, en raison notamment d'un problème d'accessibilité. Si l'augmentation du nombre de places est essentielle, nos quatre recommandations insistent sur le fait que cela doit se faire en cohérence avec les défis rencontrés par cette clientèle et avec les résultats de la recherche. Cela nous amène ainsi à envisager les bénéfices d'une offre de services universels intégrés, sur des modèles d'expériences réalisées en dehors du Québec.

Par ailleurs, la recherche documentant sans ambiguité qu'une éducation de qualité a un coût que seul un gouvernement peut réussir à supporter, il convient de miser sur des services éducatifs de garde régis sans but lucratif et gratuits, comme c'est le cas pour l'école. Toutefois, pour que les services offerts soient adaptées aux réalités et enjeux vécues par les familles les plus vulnérables, la formation des éducatices doit également être revue et miser sur un accompagnement structuré et l'apprentissage réflexif, lesquels assurent l'instauration de relations de qualité avec les enfants et leur famille, essentiels à leur mieux-être et leur développement.

ANNEXE(S)

Présentez les annexes jointes à votre mémoire, le cas échéant.	
Annexe 1	Références de l'axe 1
Annexe 2	Bigras, N., et Gagné, A. et Équipe Qualité des contextes éducatifs de la petite efnance (2016, octobre). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance*. Commission sur l'éducation de la petite enfance, dirigé par l'Institut du Nouveau Monde, 51 pages. https://archipel.uqam.ca/12024/
Annexe 3	Dion, J., Bigras, N., Paquette, A. et Brunet, É. (2021). *Évaluation de l'implantation de l'approche éducative de la Halte-Garderie du cœur au Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe*. Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/14065/
Annexe 4	Références de l'axe 4

Annexe 1

Références de l'axe 1

Cranitch, C. S. (2017). *Professional identity: Shaping attraction, retention, and training intentions in early childhood education and care* [Mémoire de maîtrise, Queensland University of Technology]. QUT ePrints. https://eprints.qut.edu.au/112813/

Fenech, M., Wong, S., Boyd, W., Gibson, M., Watt, H. et Richardson, P. (2021). Attracting, retaining and sustaining early childhood teachers: an ecological conceptualisation of workforce issues and future research directions. *The Australian Educational Researcher, prépublication*. https://doi.org/10.1007/s13384-020-00424-6

Kwon, K.-A., Malek, A., Horm, D. et Castle, S. (2020). Turnover and retention of infant-toddler teachers: Reasons, consequences, and implications for practice and policy. *Children and Youth Services Review*, *115*, article 105061. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105061

Leineweber, C., Bernhard-Oettel, C., Eib, C., Peristera, P. et Li, J. (2021). The mediating effect of exhaustion in the relationship between effort-reward imbalance and turnover intentions: A 4-year longitudinal study from Sweden. *Journal of Occupational Health*, *63*(1), article 12203. https://doi.org/10.1002/1348-9585.12203

Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J. et Kothari, B. (2021). Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. *Early Childhood Education Journal, prépublication*. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5

McCormick, K. I., McMullen, M. B. et Lee, M. S. C. (2021). Early Childhood Professional Well-being as a Predictor of the Risk of Turnover in Early Head Start & Head Start Settings. *Early Education and Development*, *prépublication*. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1909915

McDonald, P., Thorpe, K. et Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care. *Journal of Industrial Relations*, *60*(5), 647-668. https://doi.org/10.1177/0022185618800351

McGarr, O. et Gavaldon, G. (2021). Pre-service early childhood educators' career motivations: moving from a thematic analysis to recognising the performative nature of talk and text. *SN Social Sciences*, *1*(2), article 60. https://doi.org/10.1007/s43545-020-00036-y

McKinlay, S., Irvine, S. et Farrell, A. (2018). What Keeps Early Childhood Teachers Working in Long Day Care?: Tackling the Crisis for Australia's Reform Agenda in Early Childhood Education and Care. *Australasian Journal of Early Childhood*, *43*(2), 32-42. https://doi.org/10.23965/AJEC.43.2.04

McReynolds, J. R. (2019). *Why Do They Stay? Reasons Early Childhood Professionals Remain in the Classroom* [Thèse de doctorat, University of Florida]. University of Florida digital Collections. https://ufdc.ufl.edu/UFE0056009/00001

Novey, P. (2020). What Factors Contribute to the Turnover Rate in the Field of Early Childhood Education? [Mémoire de maîtrise, Concordia University- Saint Paul]. DigitalCommons. https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/39

Pek-Greer, P. et Wallace, M. (2017). A Study of Childcare Teacher Retention in the Childcare Service Industry. *Global Business Review*, *18*(1), 71-86. https://doi.org/10.1177/0972150916666879

Schaack, D. D., Le, V.-N. et Stedron, J. (2020). When Fulfillment is Not Enough: Early Childhood Teacher Occupational Burnout and Turnover Intentions from a Job Demands and Resources Perspective. *Early Education and Development*, *31*(7), 1011-1030. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648

Tayama, J., Yoshida, Y., Iwanaga, R., Tokunaga, A., Tanaka, G., Imamura, A., Shimazu, A. et Shirabe, S. (2018). Factors associated with preschool workers' willingness to continue working. *Medicine*, *97*(49), article 13530. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000013530

Thorpe, K., Jansen, E., Sullivan, V., Irvine, S., McDonald, P., Thorpe, K., Irvine, S., McDonald, P., Lunn, J., Sumsion, J., Ferguson, A., Lincoln, M., Liley, K., Spall, P. et The Early Years Workforce Study team. (2020). Identifying predictors of retention and professional wellbeing of the early childhood education workforce in a time of change. *Journal of Educational Change*, *21*(4), 623-647. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09382-3

Vozari, A.-S. (2014). Recruter de « bonnes » assistantes maternelles. *Societes contemporaines*, *95*(3), 29-54. https://www.cairn.info/journal-societes-contemporaines-2014-3-page-29.htm

Annexe 2

Commission sur l'éducation de la petite enfance

Dirigé par l'Institut du Nouveau Monde

Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts

au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance

Présenté par

Nathalie Bigras et Andréanne Gagné

Université du Québec à Montréal

avec la participation de

Johanne April, UQO

Caroline Bouchard, ULaval

Liesette Brunson, UQAM

Geneviève Cadoret, UQAM

Gilles Cantin, UQAM

Annie Charron, UQAM

Sylvain Coutu, UQO

Stéphanie Duval, UQAC

Isabelle Laurin, UdM et DSP Montréal

Joanne Lehrer, UQO

Lise Lemay, UQAM

Audette Sylvestre, ULaval

Gordon Cleveland, Université de Toronto

Membres de

L'équipe de recherche Qualité éducative des contextes éducatifs de la petite enfance

et la collaboration d'Alexandra Paquette, UQAM

11 octobre 2016

L'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* (Équipe), fondée en 2007, rassemble 15 chercheurs (Bigras, Bouchard, Brunson, Cadoret, Cantin, Charron, Coutu, April, Duval, Gagné, Laurin, Lemay, Sylvestre, Lehrer et Cleveland) issus de plusieurs disciplines (éducation, psychologie, psychoéducation, orthophonie, économie, médecine sociale et préventive) provenant de six universités (UQAM, UQO, UQAC, UdM, ULaval, UToronto), tous unis afin de générer, diffuser et vulgariser des connaissances sur la qualité des services éducatifs de la petite enfance. Ses travaux sont en lien avec plusieurs enjeux sociaux actuels entourant la promotion du bien-être des jeunes enfants et la qualité de leurs environnements de vie.

Les questions de recherche abordées par les membres de notre équipe se retrouvent dans les 4 axes suivants :

1) Définir et mesurer la qualité de contextes éducatifs;

2) Identifier les déterminants de la qualité;

3) Identifier les effets de la qualité sur le développement et l'apprentissage de l'enfant;

4) Identifier les composantes des formations permettant de soutenir la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance.

Depuis cinq ans, les chercheurs de l'Équipe ont obtenu 19 subventions de recherche (4 836 031$) afin de mener des travaux conjoints. L'ensemble des recherches financées ont ainsi permis aux membres de l'Équipe de générer plus de 140 publications et communications scientifiques au cours des cinq dernières années.

Nous organisons aussi régulièrement des colloques scientifiques (10 en dix ans), des évènements pour le grand public ainsi que des formations pour les étudiants gradués en petite enfance, dont les 62 étudiants gradués de l'Équipe (38 à la maîtrise, 24 au doctorat).

L'Équipe dispose d'un site web (www.qualitepetiteenfance.uqam.ca) qui centralise les informations issues de ses activités (vidéos et diaporamas de communications, calendrier d'activités, liens vers des conférences, publications et nouvelles). De plus, plusieurs activités de mobilisation des connaissances sont captées et accessibles sur ce site internet. Ces informations sont aussi partagées sur notre page Facebook et via Twitter. Nous diffusons mensuellement au grand public une infolettre et une veille scientifique alors que nous transmettons exclusivement aux étudiants gradués une lettre d'informations bimensuelle.

Faits saillants

L'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* (Équipe) est heureuse d'aborder dans ce mémoire les thèmes de la qualité, de l'accessibilité et de l'universalité des services de garde à l'enfance. Nous espérons que sur la base de notre bilan, nous contribuerons significativement à la construction d'une vision collective des services éducatifs à la petite enfance pour le Québec de demain.

L'Équipe a fait de la qualité des services destinés à la petite enfance l'épicentre de son programme de recherche. Alors que les écrits proposent différentes façons d'opérationnaliser la qualité, nous privilégions son opérationnalisation en 2 aspects: la qualité des structures et la qualité des processus. La qualité des structures réfère aux variables règlementées, par exemple : le ratio, la formation du personnel, les locaux et l'environnement alors que la qualité des processus réfère aux dimensions de l'organisation des ressources, la programmation, aux interactions entre le personnel éducateur et les enfants et à l'interaction entre le personnel et les parents.

Bien que de diviser le concept de la qualité en de multiples dimensions en facilite sa compréhension, sa mesure et son étude, il faut garder à l'esprit que la qualité d'un service éducatif ne soit pas limitée à la présence ou l'absence d'éléments structuraux et relationnels dans le milieu de garde. La véritable qualité ne reste pas confinée entre les quatre murs d'un service de garde à l'enfance. Comme le propose la vision écosystémique décrite dans ce mémoire, la qualité d'un service de garde aura un effet irradiant sur les environnements de l'enfant : son milieu familial, sa communauté et sa société. Inversement, ces environnements auront aussi un effet sur la qualité du service de garde fréquenté au quotidien par les enfants. Une dimension de la qualité du service de garde qui illustre remarquablement bien cette dynamique est la qualité de la relation entre l'éducateur et la famille. En effet, on remarque que la qualité de la relation entre la famille et l'éducatrice influence non seulement le développement de l'enfant, mais aussi la qualité de la relation entre le parent et l'enfant. La famille qui entretient de bonnes relations avec son service de garde développe un sentiment de pouvoir et de capacité accrue et améliore ses pratiques éducatives et établit des relations parent-enfant plus positives. La qualité de la relation entre l'éducateur et le parent a aussi pour effet de réduire le stress parental et d'améliorer les indices positifs de santé mentale, ce qui n'est pas sans effet sur la productivité au travail ou sur les autres rôles sociaux que jouent les parents.

Cet exemple démontre bien que les répercussions de la qualité ne se limitent pas qu'au service de garde. Cependant, c'est dans le milieu de garde qu'il prend place, et c'est dans ce milieu que nous pouvons observer les déterminants de la qualité et la favoriser. Il fait consensus que les trois indicateurs de la qualité les plus importants sont l'organisation de l'espace et des ressources, le contenu, la nature de la programmation et la nature des interactions. C'est la qualité des interactions qui seraient la plus déterminante pour le bien-être, le développement et la réussite éducative à l'âge scolaire. Lorsque les interactions soutiennent émotionnellement les enfants, qu'elles assurent un déroulement de la journée prévisible et organisé et favorisent les apprentissages sur les plans cognitif et langagier, les enfants manifestent en retour un engagement accru, plus d'habiletés préalables aux apprentissages formels, de meilleures habiletés langagières, ainsi que moins de problèmes de comportement. Tous ces gains, observés au cours de la période préscolaire, seraient associés à la réussite scolaire ultérieure de l'enfant. Bien que la qualité des interactions peut sembler un déterminant difficile à mesurer objectivement, la recherche nous propose maintenant un outil validé en Amérique du Nord et en contexte francophone, le Classroom Assessment Scoring System (ou le Class). Cependant, il n'inclut pas de mesures sur le matériel, l'aménagement et les relations avec les parents. D'autres mesures utilisées en recherche au Québec (ECERS-R ou le EOQE) permettent de mesurer ses autres déterminants de la qualité.

Les mesures de qualité ont permis à l'enquête québécoise Grandir en qualité (ISQ, 2015) d'établir que le niveau de qualité des services de garde s'est maintenu à moyen au Québec depuis la dernière mesure de 2003. Cependant, une fluctuation inquiétante de la qualité des services de garde en fonction du mode de garde est observée. Dans les CPE, 45% des enfants fréquentent un milieu de garde de qualité élevée et 5% fréquentent un milieu de garde de qualité insatisfaisante. En contrepartie, dans les garderies non subventionnées, ce sont seulement 10% des enfants qui se trouvent dans un milieu de garde de qualité élevée et plus de 36% qui se retrouvent dans des services de niveau de qualité insatisfaisante. Ces chiffres illustrent bien les bénéfices d'une gestion publique sur le niveau de qualité des services de garde. **Aussi, pour répondre à la question de la commission sur le rôle de l'état pour l'évaluation et l'amélioration de la qualité des services éducatifs aux 0-5 ans (maternelles et services de garde), nous sommes d'avis que l'état devrait s'assurer d'une surveillance, mais aussi de soutien continu à la qualité.** En ce sens, l'état devrait non seulement poursuivre sa mise en place d'un suivi continu de la qualité de tous les services qu'il légifère et subventionne directement et indirectement (CPE, maternelles, garderies privées subventionnées ou non, garderies en milieu familial subventionnées ou non), mais **nous sommes aussi d'avis que des mesures de soutien direct soient mises en place lorsque l'évaluation du niveau de qualité en révèle la nécessité.** À cet effet, le projet pilote mené actuellement par le ministère de la Famille (MF) qui expérimente le processus d'évaluation de la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance en installation et les outils structurants développés par le MF est un pas dans la bonne direction. Cependant, pour être efficace, cette mesure devrait être couplée à un soutien adapté et approprié

aux services de garde qui le requerront. Dans le cas contraire, les niveaux de qualité et leur inquiétante fluctuation risquent de demeurer les mêmes que ceux que nous observons depuis plus d'une décennie au Québec.

Les écrits soulignent l'importance du ratio adulte-enfant et du nombre d'enfants dans un groupe pour maintenir un niveau de qualité élevé. À ces variables, s'ajoute l'importance de la formation initiale et continue et de la spécialisation en petite enfance. **Si les réglementations québécoises reliées au ratio adulte-enfant permettent de soutenir un niveau de qualité élevé, nous sommes d'avis que des mesures reliées à la formation des éducateurs rehausseraient la qualité des services éducatifs à l'enfance.** Ce mémoire détaille l'effet positif d'un haut niveau de formation initiale (collégial ou universitaire), d'une diplomation spécialisée en petite enfance et de l'importance de la formation continue sur le maintien d'un niveau de qualité élevé. Ici encore, la proportion de personnel qualifié fluctue grandement d'un mode de service à l'autre. Alors qu'en CPE, 93% du personnel est qualifié, ce taux diminue à 53% en garderies non subventionnées. **Un rehaussement des exigences en formation initiale du personnel éducateur dans les garderies privées non subventionnées et dans les milieux de garde familiaux nous apparaît une piste prometteuse pour augmenter la qualité.** Aussi, le mémoire fait mention de différentes formules de formations initiales et continues et de soutien au développement professionnel lorsque les éducateurs sont à l'emploi : soutien pédagogique auprès des éducatrices, formation plus spécifique des conseillères pédagogiques, formation spécialisée du personnel de gestion. Toujours à l'égard de la formation, la création d'un ordre professionnel du personnel éducateur comme en Ontario permettrait au public d'être assuré que toute personne ayant la responsabilité d'enfants de 0 à 5 ans ait une formation suffisante et spécialisée et pourrait concourir à accroitre et uniformiser les niveaux de qualité observés dans les services éducatifs destinés à la petite enfance.

Nous jugeons que certains contextes de formation sont plus effectifs que d'autres. En particulier, l'accompagnement de la pratique réflexive constitue une modalité prometteuse pour soutenir les apprenants dans la compréhension et la représentation de ce que constituent des pratiques éducatives de qualité. Ce mémoire présente un exemple de formation et d'accompagnement en milieu pratique basé sur la pratique réflexive aux résultats prometteurs. Mise en place auprès d'étudiants de la technique d'éducation à l'enfance (TEE), cette formation vise à hausser leur capacité de pratique réflexive, augmenter la qualité des interactions et leur niveau d'empathie en plus de diminuer leurs préjugés envers les enfants et les parents issus de milieux vulnérables. Nous mentionnons au passage d'autres outils prometteurs pour favoriser les formations initiales ou continues chez les étudiants en TEE. Parmi les compétences à développer chez les éducatrices, nous en soulevons deux d'importance : la collaboration avec les parents et la prévention des difficultés d'adaptation sociale. Le développement de ces compétences est particulièrement crucial pour les éducateurs qui travailleront auprès des familles vulnérables.

Par ailleurs, la formation universitaire des enseignantes en éducation préscolaire au Québec aborde les fondements, les approches pédagogiques, ainsi que les interventions favorisant le développement global et les conditions favorisant l'apprentissage actif des enfants. Cependant, le très faible nombre de crédits et de stage dédiés au champ spécifique de l'éducation préscolaire ne permet pas d'intégrer le contenu dans la perspective développementale prescrite par le ministère de l'Éducation. De plus, nous ne retrouvons pas les spécificités relatives aux groupes d'enfants de 4 ans temps plein issu de milieux défavorisés nouvellement intégrés au programme des maternelles. Nous sommes d'avis qu'un programme court de 2e cycle universitaire serait une bonne façon compléter la formation initiale en enseignement préscolaire et primaire.

L'égalité des chances dans l'éducation est un droit reconnu, et l'Éducation commence dès la naissance. Ainsi, **l'accès aux services éducatifs pour les 0-5 ans devrait être considéré comme un droit pour tous les enfants, au même titre que l'accès à l'éducation primaire et secondaire.** Au Québec, les difficultés reliées à l'accessibilité et à l'universalité des services de garde de qualité non seulement subsistent, mais se sont accentuées depuis les dernières années. L'accessibilité fait état de la facilité de chacun à bénéficier d'un service éducatif alors que la qualité correspond à des composantes du service offert associées à des bénéfices pour le développement des enfants et le bien-être des familles. De tout temps, des tensions ont existé entre l'accessibilité et la qualité. Pour le gouvernement du Québec actuel, le recours aux services de garde privés est une solution aux problèmes d'accessibilité. Or, plusieurs des états qui ont fait ce choix au cours des dernières décennies rapportent une chute de la qualité des services offerts. C'est le cas notamment aux Pays bas, en Russie, en Australie et aux États-Unis. Le Québec est possiblement le prochain état qui figurera sur la liste si l'unique solution à l'accessibilité demeure les garderies privées.

Pour faciliter l'accès aux familles vulnérables, nous proposons que les services éducatifs destinés à la petite enfance soient mieux intégrés. Pour illustrer cette proposition, deux exemples inspirants, l'un à Toronto et l'autre en Grande-Bretagne, sont présentés dans ce mémoire. Ces deux modèles illustrent la possibilité de regrouper en un centre intégré, les services éducatifs et de santé destinés aux enfants et à leurs familles. En s'inspirant de ces modèles, il est possible de penser que certains de nos CPE pourraient transformer leur mission afin de répondre aux besoins éducatifs, sociaux et de santé de toutes les familles. Ces CPE 2.0 ne seraient plus uniquement des services de garde, mais des centres de services éducatifs intégrés destinés aux enfants et à leurs familles, dans l'esprit du projet initial du gouvernement lors

de la création des CPE en 1997. Un tel type de regroupement des services éducatifs destinés aux enfants de 0 à 5 ans dans un même lieu pourrait ultimement soutenir une hausse de la fréquentation de ces services des familles dites difficiles à rejoindre.

L'universalité des services éducatifs est la meilleure politique pour favoriser un haut taux de fréquentation, composer des groupes de pairs hétérogènes et assurer une qualité plus uniforme. Aujourd'hui, l'universalité des tarifs a fait place à la modulation des tarifs. Il y a près de deux ans, l'Équipe avait avisé le gouvernement en place que la modulation des tarifs engendrerait de graves conséquences sur la fréquentation des services de garde de qualité comme les CPE. C'est avec désolation que nous constatons que nos prévisions sont devenues réalités. Les familles qui ont maintenant un incitatif financier à inscrire leurs enfants dans un service de garde privé sont plus nombreuses à délaisser les CPE qui, dans l'ensemble, offrent une qualité éducative supérieure. De plus en plus de place en CPE sont maintenant inoccupées. À l'heure où la question de la contribution financière de l'état est omniprésente, il est surprenant de constater que la question de la qualité du service financé est complètement passée sous silence alors que c'est la qualité et non la simple fréquentation qui est garante des bénéfices pour le développement de l'enfant, les conditions de vie des familles et l'économie d'une société. **L'universalisme proportionné (INSPQ, 2014, p. 14) de l'offre de services éducatifs dans les CPE** apparaît une formule appropriée pour **répondre aux besoins de tous les enfants, incluant les plus vulnérables.**

Depuis la mise sur pied des services de garde à l'enfance régis par l'État, le modèle québécois est devenu un chef de file en Amérique. Bien que les difficultés reliées à l'accessibilité et l'universalité subsistent, le milieu ne cesse de s'inspirer de pratiques et de modèles ayant fait leurs preuves ailleurs dans le monde pour améliorer ses services. Partout où les approches sont inspirantes, on retrouve le même souci de développer chez l'éducatrice, une réflexion profonde en lien avec l'expérience quotidienne des enfants. Sur le plan de l'accessibilité, la politique de la Finlande, qui garantit une place en services éducatifs pour chaque enfant dès sa naissance, est certainement la plus inspirante. Sur le plan de la pédagogie, le service de garde en nature instauré en Scandinavie est déjà le sujet de multiples projets pilotes au Canada. Ailleurs, comme en Chine ou en Nouvelle-Zélande, on explore de plus en plus les bénéfices de l'exploration, de l'écologie et de l'apprentissage dans un environnement naturel. L'approche italienne, quant à elle, souligne l'enthousiasme, la créativité et la confiance accordées tant aux enfants qu'aux éducatrices. Humanisme, écologie, enthousiasme et créativité, n'est-ce pas des qualificatifs que l'on attribue spontanément à la société québécoise? Ce serait un Québec fou, que celui qui n'offre pas à ses enfants des services éducatifs à l'image de ce que notre société a de meilleur.

1. Qualité

1.1 Les indicateurs de qualité d'un service éducatif qui favorisent le développement optimal des tout-petits

D'un point de vue subjectif, la qualité se définit comme la mesure du degré de conformité entre les recommandations du programme éducatif ou les normes gouvernementales préétablies et les pratiques réellement mises en place dans un service de garde donné (Moss, 2005; Moss, Dahlberg et Pence, 2000). Bien qu'il soit possible de dégager certains traits communs à travers les sociétés industrialisées quant aux décisions prises concernant la qualité des services éducatifs (p.ex. les sociétés misant sur le développement global des enfants par comparaison à celles misant sur le développement cognitif et les apprentissages scolaires), ce concept relève de valeurs sociétales spécifiques qui influencent les décisions législatives. Ainsi, ce qui constitue des services de qualité diffère selon la société à l'étude, ce qu'elle souhaite privilégier pour les enfants, leur développement et leur famille, ainsi que les moyens qu'elle considère efficaces pour atteindre ces objectifs.

a. Définitions traditionnelles de la qualité en recherche : approche positiviste.

D'un point de vue positiviste, le concept de qualité est généralement défini selon deux grandes catégories de variables: la qualité structurelle et la qualité des processus (Bigras, Bouchard, Cantin, Brunson, Coutu, Lemay, Tremblay, Japel et Charron, 2010; Doherty, Forer, Lero, Goelman et LaGrange, 2006; Dowsett, Huston, Imes et Gennetian, 2008; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero et LaGrange, 2006; Japel et Bigras, 2007; Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford et Barbarin, 2008). La *qualité structurelle* réfère aux variables règlementées, telles que le ratio éducateur/enfants, la formation et l'expérience du personnel. Ces variables, influencées par les politiques, les lois et règlements qui régissent les services de garde éducatifs (SGÉ), sont reconnues comme des facteurs qui soutiennent l'expérience de garde vécue par l'enfant. Quant à la *qualité des processus, elle* renvoie précisément à l'expérience quotidienne offerte en service éducatif (SÉ) en cohérence avec le programme éducatif en place, et inclut les interactions entre le personnel éducateur et les enfants, le programme d'activités, la capacité à organiser un environnement physique et social adapté aux enfants et les relations entre le personnel éducateur et les parents (Blackwell, 2010; Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster et Mutuku, 2004; Keogh, 2003; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). En outre, la qualité des processus est traditionnellement définie en trois dimensions, soit l'organisation de l'espace et des ressources, le contenu et la nature de la programmation et celle des interactions entre le personnel éducateur et les enfants (Blackwell, 2010; Jalongo *et al.,* 2004; Keogh, 2003; NAEYC, 2009). Certains ajoutent une quatrième dimension concernant les interactions entre les adultes, soit entre les membres du personnel ou entre le personnel et les parents (Harms, Clifford et Cryer, 2005).

D'autres chercheurs proposent plutôt de définir la qualité en fonction de ce qui compose l'expérience associée à un aspect spécifique du développement. Par exemple, Rusby, Jones, Crowley et Smolkowski (2013) ciblent quatre composantes originales pour soutenir le développement des compétences sociales: le matériel destiné à l'apprentissage, l'environnement physique, la capacité à répondre aux besoins des enfants et la variété des stimulations offertes. Par ailleurs, pour certains, la présence de contenu précis dans le programme préscolaire comme la littératie, les mathématiques, les sciences et l'environnement et le respect de la diversité, sont aussi des dimensions de la qualité des processus (Sylva *et al*., 2006).

Il demeure que, comparativement à la qualité structurelle, la qualité des processus du SGE exercerait l'influence la plus directe sur le développement et le bien-être des enfants et de leur famille (Lemay, Bigras et Bouchard, 2015; Mashburn et Pianta, 2010). Burchinal, Kainz et Cai (2011) rapportent effectivement que la qualité des processus est régulièrement associée aux habilités académiques, cognitives et sociales de l'enfant. Plus précisément, des liens consistants sont relevés entre la fréquentation d'un contexte éducatif de qualité et un développement cognitif et langagier supérieur chez les enfants (Bigras, Lemire et Tremblay, 2012; Blain-Brière, Bouchard, Eryasa et Boucher, 2012; Burchinal et Cryer, 2003; Côté, Mongeau, Japel, Xu, Séguin et Tremblay, 2013; Howes *et al.,* 2008; Mashburn *et al*., 2008; NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, 2003; Vandell, 2004; Weiland, Ulvestad, Sachs et Yoshikawa, 2013; Williford, Maier, Downer, Pianta et Howes, 2013). De plus, certains notent moins de problèmes de comportement et des compétences sociales supérieures lorsque la qualité éducative est plus élevée (Burchinal et Cryer, 2003). Enfin, bien que les liens entre la qualité éducative et le développement physique et moteur des enfants aient été peu explorés, il en ressort tout de même que le fait de se retrouver dans un environnement de qualité est associé à une intégration suffisante et efficiente de l'activité physique dans le quotidien des enfants (pour une revue, voir Bigras, Lemay, Cadoret et Jacques, 2012). En sommes, les études montrent que la qualité de l'environnement éducatif est associée à des scores supérieurs sur différents aspects du développement de l'enfant.

Toutefois, plusieurs auteurs questionnent ces notions de construit universel de qualité, affirmant que la qualité devrait plutôt être examinée de manière appropriée au contexte et à la culture et en tenant compte de plusieurs perspectives (Dahlberg, Moss et Pence, 2007; Einarsdottir 2005; Logan, Press et Sumsion, 2012, cités par Lehrer, Lemay et Bigras, 2015). Les travaux de certains membres de notre équipe ont d'ailleurs souligné que la qualité devrait être mesurée avec des instruments adaptés aux programmes et curriculums en place (Lemay *et al*. 2015), en particulier si l'on souhaite accompagner les praticiens par la suite dans la hausse de cette qualité. De plus, les recherches récentes soulignent que nous avons encore peu de connaissances au sujet des perceptions des parents quant à la qualité des services de garde utilisés (Barbarin *et al*., 2006; Fantuzzo, Perry et Childs, 2006; Li-Grining and Coley 2006), et l'association entre les perceptions des parents de la qualité des services de garde et les mesures traditionnelles externes de qualité (Cryer, Tietze et Wessels, 2002; Fenech 2012; Li-Grining and Coley 2006).

b. La qualité des relations avec les parents

La relation avec les parents, bien que plus récente dans les préoccupations en recherche, suggère que la qualité de la relation entre la famille et l'éducatrice influence le niveau de développement et la réussite éducative des enfants (Dunst, 2002; Dunst, Boyd, Trivette et Hamby, 2002; Mendez, 2010). Plus intéressant encore, est qu'elle a un effet positif sur la qualité de la relation parents-enfants ainsi que le sentiment d'auto efficacité des parents (Dunst, 2002; Green, McAllister et Tarte, 2004; Kaczmarek, Goldstein, Florey, Carter et Cannon, 2004; Kossek, Pichler, Meece et Barratt, 2008), des variables qui peuvent en retour, influencer positivement le développement de leur enfant. En somme, une relation de qualité entre la famille et le service de garde est non seulement associée à des effets positifs directs sur le développement des enfants et leur bien-être, mais aussi à des effets positifs indirects par le biais d'une plus saine dynamique familiale.

Une relation de qualité entre le parent et le service de garde a aussi comme effet de favoriser l'engagement de la famille dans le service de garde et le soutien de la famille aux apprentissages de l'enfant (Green *et al*., 2004; Reid, Webster-Stratton et Hammond, 2007). Elle occasionne une satisfaction parentale supérieure à l'égard du service de garde (Adams et Christenson, 2000; Dempsey et Keen, 2008; King, King, Rosenbaum et Goffin, 1999; Mensing, French, Fuller et Kagan, 2000); un sentiment de pouvoir et de capacité accrue des membres de la famille (Dunst et Dempsey, 2007; Dunst, Tivette et Hamby, 1996; Green *et al*., 2004); un bien-être des parents, incluant la réduction du stress parental, une amélioration des indices positifs de santé mentale (Chazan-Cohen *et al*., 2007; Dunst et Trivette, 2009; Guterman et Hahm, 2001; Trivette, Dunst et Hamby, 2010); ainsi que des pratiques éducatives, des conditions d'apprentissage et des relations parent-enfant plus positives (Dunst, Trivette et Hamby, 2007; Green *et al*., 2004; McCart, Wolf, Sweeney et Choi, 2009; Raikes *et al*., 2006; Reid *et al*., 2007; Reynolds et Robertson, 2003; Trivette *et al*., 2010).

Chez les enfants, une bonne relation entre leur famille et le service de garde est également associée à de nombreux effets positifs tels que des performances cognitives et académiques supérieures (Mendez, 2010; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox et Bradley, 2003); un développement socioémotionnel et un attachement accrus ainsi que des comportements plus appropriés (Dunst et Dempsey, 2007; Graves et Shelton, 2007; Lee *et al*., 2009; Mendez, 2010; Powell, Diamond, Burchinal et Koehler, 2010; Roggman, Boyce et Cook, 2009; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird et Kupzyk, 2010).

c. Modèle théorique intégrateur: le modèle écosystémique de la qualité des services éducatifs à la petite enfance

À l'international, politiciens, chercheurs et éducateurs se sont intéressés à l'étude de la qualité des services de garde au début des années 2000, tel qu'en témoignent la grande majorité des études recensées publiées durant cette période (voir Lemay et Bigras, 2012). Toutefois, au Québec, c'est la publication des résultats de l'enquête *Grandir en Qualité* en 2004 qui génèrat plusieurs réactions, réflexions théoriques et travaux de recherche sur ce sujet. Ainsi, plusieurs praticiens et chercheurs se demandèrent alors ce qu'était la qualité. De ces questionnements émergèrent des propositions de nouvelles conceptualisations de la qualité. Certains proposèrent que la qualité ne se limite pas à une simple relation entre deux variables, mais résulte plutôt d'un ensemble complexe de systèmes d'influence. Inspirés de ces réflexions, des auteurs suggérèrent de regrouper les facteurs qui influencent de près ou de loin la qualité des processus à l'intérieur d'un modèle intégré de la qualité des services de garde (Bigras et Japel, 2007; Britto, Yoshikawa et Boller, 2011; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000; Marshall, 2004; Mashburn et Pianta, 2010; Sheridan, 2009, 2011; Yoshikawa et Hsueh, 2001). Adapté du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) suggérant que le développement de l'enfant résulte d'interactions multiples entre l'enfant et son environnement, Bigras et Japel (2007) ainsi que Lemay et Bigras (2012) à leur suite, proposèrent alors un modèle écosystémique qui présente la qualité des services de garde comme le résultat d'interactions multiples entre divers niveaux d'influence pour l'enfant qui fréquente

ces services de garde (Figure 1). Ce modèle s'avère pertinent pour soutenir la réflexion de ce qui constitue la qualité, mais aussi lorsqu'on cherche à identifier les indicateurs les plus importants de la qualité éducative. La section qui suit présente ce modèle et les variables qui s'y retrouvent à la lumière des recherches sur les facteurs associés à la qualité.

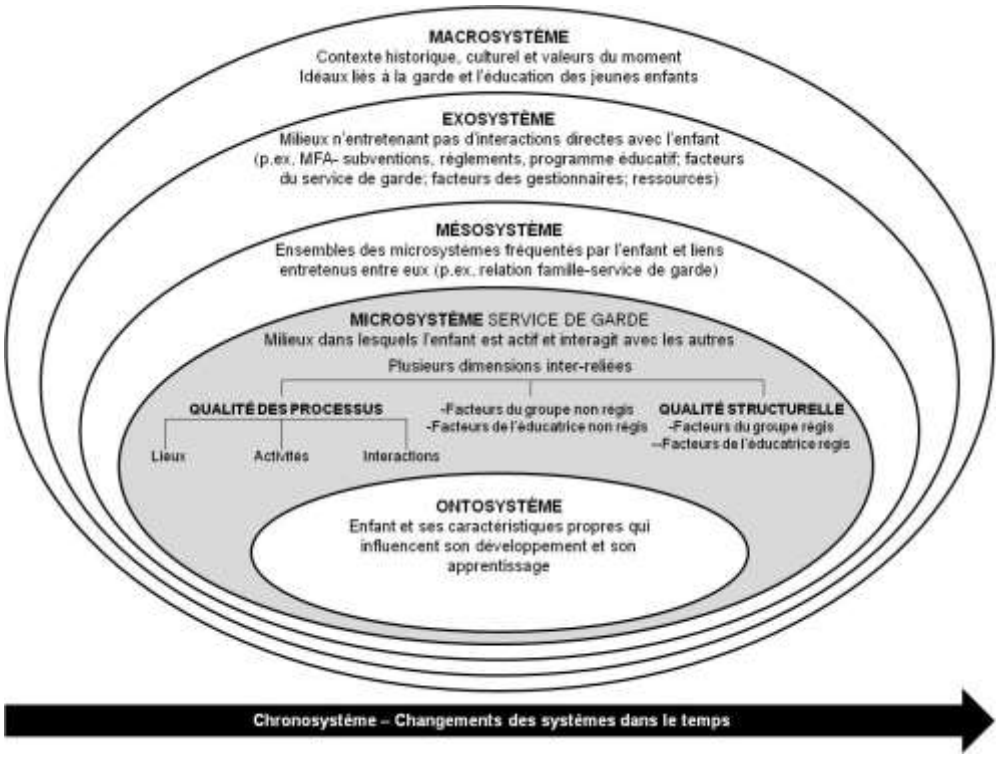

Figure 1. Modèle écosystémique de la qualité des services de garde (adapté de Lacombe, 2006)

L'objectif ultime poursuivi par les services éducatifs du Québec est d'assurer le développement et la réussite éducative de l'enfant. C'est donc l'enfant qu'on retrouve au cœur de ce **modèle écosystémique de la qualité** et qui constitue l'**ontosystème**. Or, cet enfant n'est pas uniquement un récepteur passif des stimulations provenant de son environnement. En effet, il joue un rôle actif dans la qualité des services qu'il reçoit, car ses caractéristiques personnelles telles que son genre, son tempérament et son origine ethnique conditionnent ses interactions avec son entourage et, ultimement, modifient les pratiques éducatives à son égard. Ainsi, les trajectoires développementales des enfants sont influencées par leurs propres caractéristiques, ainsi que par l'encadrement fourni par les personnes qui prennent soin de lui dans les systèmes subséquents : microsytèmes, exosytème, macrosytème et chronosystème.

Ce modèle est utile pour conceptualiser, mais aussi illustrer la complexité des relations entre les divers niveaux de variables qui affectent les **déterminants de la qualité des processus**, **soit les variables généralement qualifiées de structurelles ainsi que** l'**effet de la qualité sur le développement de l'enfant**. Selon ce modèle, les déterminants de la qualité des interactions, qui proviennent des caractéristiques du microsystème (p.ex. conceptions et représentations de la qualité des éducatrices/enseignantes), du mésosystème (p.ex. relations famille-SGÉ/école), de l'exosystème (p.ex. conseil d'administration du SGÉ, directions de l'école, soutien de chercheurs universitaires) et du macrosystème (p.ex. valeurs sociales sur l'éducation à la petite enfance) affectent les pratiques éducatives des éducatrices/enseignantes qui, à leur tour, influencent le développement, les apprentissages et le bien-être des enfants et des parents (effets). Les recherches qui s'intéressent à la qualité des interactions doivent donc prendre en compte ces divers systèmes et leurs interrelations afin de parvenir à mieux comprendre, mais aussi accroitre la qualité des services éducatifs destinés aux enfants et aux familles.

En terminant cette section sur les indicateurs de qualité, soulignons que d'autres auteurs adhèrent aussi à ce point de vue intégré de la qualité, mais choisissent de regrouper différemment ces divers niveaux d'influence. Ainsi, l'Organisme de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2007) soutient qu'il est essentiel d'examiner plusieurs

catégories de variables lorsqu'on souhaite évaluer la qualité des services de garde et propose les variables prioritaires à mesurer afin d'améliorer et soutenir la qualité. Il s'agit de 1) *normes de qualité ou de performance concernant les résultats des enfants*, 2) la *qualité des interactions* (nommée aussi *qualité du processus), 3) les normes destinées à créer des liens avec les parents et les associations*, 4) la *qualité des orientations* qui inclut le degré et le type d'attention accordée à l'éducation à la petite enfance par un gouvernement dont les priorités varient selon les sociétés concernées.

Dans la même veine, Sheridan (2009, 2011) distingue les variables influentes selon qu'elles concernent *l'enfant et les expériences* vécues au sein du service de garde (c.-à-d. qualité des processus), *l'éducatrice* avec sa formation, ses représentations, etc. (c.-à-d. microsystème), le *contexte d'apprentissage* en termes de ressources humaines, matérielles, d'espace, etc. (c.-à-d. microsystème, mésosystème et exosystème) et la *société* avec le discours dominant sur l'éducation à la petite enfance, les lois, le programme éducatif, etc. (c.-à-d. exosystème et macrosystème). Ce type de regroupement des microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème sous une seule catégorie dite *contextuelle* est aussi proposé par d'autres auteurs (Britto *et al.*, 2011; Goelman *et al.*, 2000; Shpancer, 2002). Cela dit, peu importe le nombre de systèmes d'influence dont il est question, l'adhésion à ce modèle théorique intégré sous-tend que certaines variables sont plus près et d'autres plus éloignées de l'expérience de l'enfant, ce qui implique qu'il est essentiel de s'attarder aux mécanismes qui unissent les facteurs associés à la qualité - modérant ou médiatisant leur relation dans le temps (Mashburn et Pianta, 2010). Cette perspective multidimensionnelle des sources d'influence de la qualité complexifie vraisemblablement les devis de recherche, en particulier les mesures à utiliser pour capter ces composantes, mais aussi, il va sans dire, les analyses statistiques qui y sont associées.

1.2 Les indicateurs de qualité les plus importants

Comme nous l'avons évoqué dans l'analyse qui précède, la qualité des processus est souvent définie et mesurée comme une expérience globale vécue par l'enfant (voir recension de Messier, Naud, Lemay, Cantin et Bigras, 2015). Ainsi, plusieurs des premiers écrits sur la qualité ont d'abord examiné, en utilisant des scores globaux, si le fait de fréquenter un SGÉ de faible qualité ou de qualité élevée était associé au développement de l'enfant. De tels résultats ne permettent toutefois pas d'identifier les pratiques essentielles sur lesquelles miser pour soutenir le développement des enfants en services de garde. Plus récemment, les recherches du domaine ont été marquées par une mise en exergue du caractère multidimensionnel de la définition de la qualité, incluant généralement trois principales dimensions: 1) l'organisation de l'espace et des ressources, 2) le contenu et la nature de la programmation et 3) la nature des interactions (Blackwell, 2010; Jalongo *et al.*, 2004; Keogh, 2003; Lemay, Bigras, et Bouchard, 2014, 2015; NAEYC, 2009). Ces nouvelles recherches suggèrent que la qualité de certaines dimensions pourrait être plus importante pour soutenir le développement cognitif, langagier et socioémotionnel des enfants qui fréquentent les services de garde. Si bien qu'aujourd'hui, l'intérêt scientifique s'avère plus marqué pour examiner les composantes de la qualité des interactions qui favorisent le développement et la réussite éducative des enfants (Abreu-Lima, Leal, Cadima et Gamelas, 2013 ; Hamre, Hatfield, Pianta et Jamfil, 2014; Pianta, Barnett, Burchinal et Thornburg, 2009). En particulier les interactions d'un niveau de qualité élevée entre l'adulte responsable du groupe et les enfants, dont le soutien émotionnel et le soutien à l'apprentissage (Mashburn et Pianta, 2010), de même que les interactions entre les enfants, constitueraient les meilleurs prédicteurs de développement (Sabol, Soliday, Hong, Pianta et Burchinal, 2013) et sont associées au développement et à la réussite éducative de l'enfant à l'âge scolaire (Bryant, Burchinal et Zaslow, 2011; Hamre *et al.*, 2013; Zaslow *et al.*, 2009).

Dans une recension réalisée par des membres de notre équipe, Messier *et al.*, (2015, p.50) concluaient d'ailleurs que « les interactions dites de qualité apparaissent cruciales à cibler dans une intervention qui vise à soutenir le développement cognitif, langagier et socioémotionnel des enfants fréquentant les services de garde ». Ils ajoutaient que « lorsque les interactions soutiennent émotionnellement les enfants, assurent un déroulement de la journée prévisible et organisé et favorisent les apprentissages sur les plans cognitif et langagier, les enfants manifestent en retour un engagement accru (Curby, Rimm-Kaufman, et Ponitz, 2009), plus d'habiletés préalables aux apprentissages formels (Burchinal, Roberts, Zeisel et Rowley, 2008; Curby *et al.*, 2009), de meilleures habiletés langagières (Burchinal *et al.*, 2008; Curby *et al.*, 2009) et sociales (Burchinal *et al.*, 2008; Curby *et al.*, 2009), ainsi que moins de problèmes de comportement (Curby *et al.*, 2009). De plus, tous ces gains observés au cours de la période préscolaire seraient associés à la réussite scolaire ultérieure de l'enfant (Curby *et al.*, 2009) » (p. 50).

Pour mesurer la qualité des interactions dans les services éducatifs, les instruments d'observation directe sont privilégiés. Le plus récent, le *CLassroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta, La Paro et Hamre, 2008) vise d'ailleurs à évaluer spécifiquement la qualité des interactions vécues par les enfants en contexte éducatif, constituant ainsi une mesure spécifique de la qualité éducative plutôt que globale. Cet instrument comporte trois grands domaines d'interactions. Le premier domaine est le soutien émotionnel comprenant les pratiques qui offrent à l'enfant un climat de groupe dans lequel il sent qu'il est en confiance, où il peut s'épanouir et prendre des initiatives. Le second domaine est celui de l'organisation du groupe concernant les pratiques de gestion des comportements et du groupe qui permettent aux enfants de bénéficier au maximum des activités offertes au courant de la journée. Le dernier domaine est le soutien à l'apprentissage incluant les pratiques qui permettent à l'enfant d'accroître sa compréhension du monde qui l'entoure et d'approfondir sa pensée, tout en améliorant ses capacités langagières. Ainsi, selon cet instrument, le rôle de l'éducatrice serait à la fois d'offrir une présence attentive et individualisée aux enfants, de structurer l'environnement physique et social, ainsi que de procurer des défis éducatifs à la mesure des capacités de l'enfant et de l'amener à développer des stratégies pour les surmonter. Le CLASS va encore plus loin en décomposant chacune des pratiques rapidement énumérées ci-dessus en marqueurs comportementaux clairement observables qui aident à cerner les pratiques efficaces. Le CLASS permet de se prononcer sur la qualité d'un contexte éducatif à partir d'une échelle en 7 points allant de faible (1, 2) à élevée (6, 7). La version Pre-K est conçue pour les groupes d'enfants de 3 à 5 ans et comporte 10 dimensions réparties en 3 domaines : *soutien émotionnel*, *organisation de la classe* et *soutien à l'apprentissage* (Pianta *et al*., 2008). Contrairement aux deux autres mesures aussi utilisées en recherche au Québec (Early Childhood Environment Rating Scales - revised [ECERS-R], Harms, Clifford et Cryer, 2005 et Échelle d'observation de la qualité éducative [ÉOQÉ], Bourgon et Lavallée, 2003a, b, c), le CLASS ne recueille aucune information sur le matériel, l'aménagement et les relations avec les parents. Un document d'accompagnement suggérant des pistes de travail pour améliorer les pratiques à partir de la version du *Pre-K CLASS : Guide des dimensions* (Teachstone Training LLC, 2011) a été développée en français par Cantin et Lemire et l'instrument de mesure a fait l'objet d'une étude de validation en contexte francophone (Bouchard, Cantin, Charron, Crépeau et Lemire, soumis 2015).

Synthèse sur les indicateurs de qualité

En somme, en prenant en considération l'ensemble des aspects tant méthodologiques, conceptuels, qu'épistémologiques, il appert que les indicateurs de qualité actuellement disponibles ont été développés pour mesurer certaines composantes précises de la qualité en fonction des questions et des intérêts de recherche. Toutefois, si on souhaite mesurer la qualité des interactions qui paraît la mieux prédire le développement et la réussite éducative des enfants à l'heure actuelle (Sabol *et al*., 2013) à l'aide d'un instrument d'observation valide et largement utilisé à travers le monde, il semble que le CLASS rencontre ces critères. Par ailleurs, puisque la qualité des interactions avec les parents s'avère aussi un déterminant important du développement de l'enfant, une mesure complémentaire normée s'y attardant devrait compléter toute mesure de la qualité. Enfin, on devrait aussi s'assurer que les autres acteurs qui contribuent à la qualité puissent aussi apporter leurs points de vue et leurs représentations au sujet de la qualité afin d'enrichir notre compréhension commune de ce concept, mais surtout mieux cibler les moyens à prendre pour s'assurer de hausser les niveaux de qualité observés au Québec.

Ainsi, pour répondre à la question de la commission sur le rôle de l'état pour l'évaluation et l'amélioration de la qualité des services éducatifs aux 0-5 ans (maternelles et services de garde), nous sommes d'avis que l'état devrait s'assurer de la surveillance et du soutien continu à la qualité. En ce sens, il devrait non seulement poursuivre sa mise en place d'un suivi continu de la qualité de TOUS LES SERVICES QU'IL LÉGIFÈRE ET SUBVENTIONNE DIRECTEMENT ET INDIRECTEMENT, incluant les services de garde en milieu familial financés et non financés, mais aussi s'assurer que ces services reçoivent du soutien direct suite à l'évaluation de leur niveau de qualité. Ce processus de soutien devrait passer par une mise en place d'un processus d'accompagnement validé et accrédité reconnu par la recherche scientifique. Nous y reviendrons dans la section sur le soutien à la qualité. En ce sens, le projet pilote mis en place actuellement par le MFA semble un pas dans la bonne direction, mais devrait, pour être efficace, s'assortir d'un soutien adapté et approprié aux services de garde qui le requièreront. Dans le cas contraire, les niveaux de qualité observés par le Ministère risquent de demeurer au même niveau que ce que nous observons depuis plus d'une décennie au Québec,

1.3 *Pour les services de garde offerts aux enfants entre 18 mois et 5 ans, le* ***score moyen de qualité demeure au niveau « acceptable » depuis les premières mesures en 2003.***

Précisons d'entrée de jeu que les scores de niveau acceptable pour les services aux enfants de 18 mois à 5 ans se doivent d'être contextualisés. D'abord, notons que ce score indique que les services offerts aux enfants sont acceptables sur le plan du programme éducatif, ce qui signifie que le milieu éducatif assure la santé et en sécurité des enfants qui

s'y retrouvent, mais que les enfants pourraient être mieux soutenus afin de favoriser leur développement. De plus, la science n'a pas encore déterminé précisément le seuil minimum de qualité (tel que mesurée par le ÉOQÉ ou l'ECERS-R) pour que la qualité ait un effet mesurable significatif sur le développement de l'enfant.

De plus, bien que les grandes enquêtes sur la qualité rapportent des moyennes similaires pour tous les modes de garde, la proportion des enfants qui se retrouvent dans ce niveau de qualité fluctue en fonction des divers modes de garde au Québec. Ainsi, les récents résultats de l'enquête Grandir en qualité 2014 (ISQ, 2015) démontrent que dans les CPE, ce sont 50% des enfants de 18 mois à 5 ans se retrouvent dans un service de garde dont le niveau de qualité est acceptable, alors que seuls 5% des enfants qui fréquentent des CPE se retrouvent dans des services dont le niveau de qualité est insatisfaisant et que **45% (soit près d'un enfant sur deux) fréquentent des CPE dont le niveau de qualité est élevé**. En contrepartie, dans les garderies non subventionnées, 54% des enfants fréquentent des services, dont le niveau de qualité acceptable, alors que 36% se trouvent dans des services de niveaux de qualité insatisfaisante et **uniquement 10% dans des services de niveau de qualité élevé**. Ainsi, pour un enfant de 18 mois à 5 ans qui fréquente une garderie non subventionnée, la possibilité de se retrouver dans un contexte de faible qualité est sept fois plus grande que pour un enfant en CPE. À l'inverse, un enfant du même groupe d'âge qui fréquenterait un CPE serait 4,5 fois plus susceptible de se retrouver dans un CPE de qualité qu'en garderie non subventionnée.

Il va de soi que ce constat est préoccupant si l'on considère qu'un niveau de qualité élevé est associé à de meilleurs résultats sur le plan du développement de l'enfant. Toutefois, les études qui ont examiné cette dimension au Québec sont encore parcellaires. En effet, encore peu d'étude sont parvenues à établir une mise en relation la qualité mesurée par des indicateurs de qualité observés et le développement ultérieur des enfants. À notre connaissance, aucune étude québécoise de grande envergure n'est encore parvenue à mettre en relation la qualité éducative mesurée par un instrument validé et le développement de l'enfant mesuré dans les mêmes conditions. En effet, les grandes études sur la qualité n'ont pas établi de relation avec le développement de l'enfant (Grandir en Qualité 2003 [Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004], Grandir en Qualité 2014 [Gingras, Lavoie et Audet, 2015]), alors que celles sur le développement n'ont pas établi de relation avec la qualité(Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle [EMEP, 2012], Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle [EQDEM], Étude longitudinale du développement des enfants du Québec [ELDEQ]).

Toutefois, les études réalisées par notre Équipe sur de petits échantillons non représentatifs soulignent toutes une même tendance; lorsque la qualité est élevée, le développement cognitif et langagier l'est aussi, bien que la taille de l'effet associée à la qualité soit plutôt faible (voir Bigras, Lemay, Bouchard, Eryasa, 2015, 2016 ; Bigras *et al*., 2010, Lemay, Bigras et Bouchard, 2014; Lemay *et al*., 2015). Par exemple, certaines analyses, réalisées par Bigras Lemay, Bouchard et Eryasa (2016), de même que par Eryasa (2013), montrent des corrélations statistiquement significatives entre les scores de qualité de l'EOQE et des dimensions du développement cognitif et langagier. De leur côté, Lemay et ses collègues (2014, 2015) rapportent aussi des corrélations significatives entre certaines sous-dimensions (horaire et planification des activités) et la présence de problèmes intériorisés et extériorisés des enfants. D'autres recherches de notre Équipe suggèrent que la qualité du service de garde est associée à des gains dans les scores associés aux habiletés communicatives de l'enfant entre 4 et 5 ans (Gagné, Bigras et Bouchard, 2015a), mais aussi que la fréquentation d'un SGÉ de qualité à 4 ans pourrait compenser pour les inégalités familiales et les différences liées au genre pour les habiletés communicatives à 7 ans (Gagné, Bigras, Charron et Bouchard, 2015b).

En sommes, bien que d'autres études soient requises pour mieux documenter les niveaux de qualité offerts aux enfants du Québec, on doit tout de même réfléchir aux meilleurs moyens pour rehausser ces niveaux de qualité. C'est à cette question que s'attarde la prochaine section.

1.4 Comment rehausser la qualité de nos services destinés aux tout-petits?

Les écrits sur la qualité regorgent de moyens à prendre pour rehausser le niveau de qualité des services éducatifs offerts à la petite enfance. En particulier, les écrits soulignent depuis longtemps l'importance de considérer le niveau d'éducation et la spécialisation du personnel éducateur en petite enfance, leur participation à des activités de formation continue, leur niveau de satisfaction au travail, ainsi que le ratio adulte-enfant et le nombre d'enfants dans le groupe (De Shipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2007; Gerber, Whitebook et Weinstein, 2007; Goelman *et al*., 2006; Saracho et Spodek, 2007; Zaslow et Martinez-Beck, 2006). Ces variables sont parmi celles les plus fortement et régulièrement associées à des scores plus élevés de la qualité des processus dans les services éducatifs de la petite enfance (voir aussi

Bigras *et al.*, 2010). Ces relations sont particulièrement intéressantes comme levier politique puisque l'influence de ces variables peut grandement améliorer la qualité des processus, voire des interactions.

À ce sujet, Fukkink et Lont (2007) ont identifié que les éducateurs en service de garde détenant un plus **haut niveau de formation initiale** (niveau collégial ou universitaire) procurent de meilleurs soins personnels (Davis, Thornburg et Ispa, 1996; Honig et Hirallal, 1998), sont plus sensibles aux besoins des enfants (Burchinal, Cryer et Clifford, 2002; Clarke-Stewart, Lowe Vandell, Burchinal, O'Brien et McCartney, 2002; Ghazvini et Mullis, 2002; Honig et Hirallal, 1998, ont de plus fréquentes interactions avec les enfants (Burchinal, Howes et Kontos, 2002; Ghazvini et Mullis, 2002), et plus de connaissances à propos des pratiques éducatives appropriées au développement de l'enfant (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden et Bell, 2002) que le personnel éducatif avec niveau de formation moindre (niveau secondaire).

D'autres travaux ont aussi démontré que le personnel éducatif possédant un **diplôme spécialisé en petite enfance** offre des services éducatifs de qualité plus élevée en petite enfance que le personnel ne possédant pas de telles formations (Fukkink et Lont, 2007; Ghazvini et Mullis, 2002; Saracho et Spodek, 2006, 2007; Tout, Zaslow et Berry, 2006). Le personnel éducatif ayant un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance serait mieux préparé à offrir un environnement adapté aux besoins développementaux des enfants. Il serait aussi mieux outillé pour planifier et assurer un environnement varié qui stimule le développement social, langagier et cognitif des enfants. Il aurait des connaissances à jour et pertinentes sur les moyens à prendre pour implanter un programme éducatif qui stimule les habiletés langagières des enfants (Saracho et Spodek, 2007).

Les activités de formation continue (i.e., la participation à des activités de développement professionnel en emploi) semblent aussi fortement associées à des scores élevés de qualité des processus (Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002). Tant Fukkink et Lont (2007) que Norris (2001) rapportent que les responsables de services de garde en milieu familial qui participent régulièrement à des activités de développement professionnel offrent des services éducatifs de qualité plus élevée que ceux qui participent moins fréquemment à de telles activités.

Au Québec, l'enquête *Grandir en Qualité* (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004, p.70), menée en 2003 auprès d'un échantillon de 155 services de garde en milieu familial et 453 installations confirme l'importance de la participation fréquente à des activités de formation continue dans le maintien de la qualité des processus tant en installation qu'en CPE. Les données plus récentes obtenues dans l'enquête Grandir en 2014 sont toutefois moins convergentes au sujet de l'importance de la formation continue pour le personnel oeuvrant en CPE et dans les garderies non subventionnées. Cependant, les résultats ayant trait à l'importance de la formation initiale spécialisée et de niveau collégial ou universitaire pour assurer la qualité des services en CPE (ISQ, 2015) ont été confirmés. Cette différence entre l'importance de formation continue et initiale avait d'ailleurs déjà été pointée par Bigras et ses collaborateurs (2010) qui en avaient mesuré l'effet sur la qualité des processus en milieu familial (36 groupes) et en installation de CPE (53 groupes). Par ailleurs, dans cette même étude, le ratio avait été aussi identifié comme prédicteur du niveau de qualité.

Ces résultats au sujet de la formation continue démontrent, tel que prédit par le modèle écosystémique, qu'une seule intervention sur une seule variable (dans ce cas-ci la formation continue des éducatrices) est insuffisante possiblement parce que les autres facteurs qui influencent la qualité des processus interagissent entre eux. D'autre part, il est possible que certaines variables, comme la formation continue, soient plus difficiles à mesurer puisque les formations varient grandement d'une à l'autre. En conséquence, ses effets positifs s'en retrouvent dilués et sont difficilement détectables. Lemay et Bigras avaient déjà souligné en 2012 que *certaines* caractéristiques d'activités de formation continue seraient déterminantes. À titre d'exemple, la forme de l'activité de perfectionnement (communauté d'apprentissage, cercles de partage, ateliers, mentorat), les stratégies d'enseignement utilisées lors de ces activités de perfectionnement (dirigé vers l'éducatrice ou vers l'équipe, vidéo rétroaction) la durée et la fréquence de l'accompagnement (ponctuel ou durable) et le contenu de l'activité de perfectionnement (développement de l'enfant, administration, programme éducatif, grille de qualité) seraient à analyser séparément si l'on souhaite trouver des relations significatives entre les activités de formation continue et la qualité des processus. Nous y reviendrons dans la section sur les moyens à prendre pour améliorer les composantes de formation du personnel en petite enfance.

Ceci étant dit, en ce qui concerne le ratio adulte-enfant et le nombre d'enfants par groupe, les grandes enquêtes québécoises ont généralement identifié des relations positives et significatives avec la qualité des processus (Grandir en Qualité 2003 [Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004], Grandir en Qualité 2014 [Gingras, Lavoie et Audet, 2015]). Il en est de même pour Bigras et ses collègues (2010) qui soulignent que le ratio et la formation initiale sont associés à qualité des processus des services offerts aux enfants de moins de 18 mois. Ces résultats paraissent donc cohérents avec les choix de politiques pour les services de garde au Québec. En effet, les ratio réglementés de 1 adulte pour 5 enfants (1 :5) pour les poupons, de 1 :8 pour les enfants de 18 mois à 4 ans et de 1 :10 pour ceux de 4 ans,

semblent permettrent au personnel éducatif de disposer de suffisamment de temps pour répondre aux besoins de chacun des enfants et soutenir un niveau de qualité élevé.

Toutefois, les exigences de qualification pour le personnel éducatif oeuvrant auprès des enfants de 0 à 5 ans en services éducatifs régis pourraient être revues à la hausse. En particulier, dans les services de garde en milieu familial ainsi que les garderies non subventionnées, on retrouve un grand nombre d'adultes qui n'ont aucune formation initiale spécialisée en petite enfance responsables de jeunes enfants. En effet, la réglementation actuelle n'exige aucune formation initiale minimum pour obtenir l'autorisation d'accueillir des enfants en services de garde en milieu familial au Québec.

Pour les autres modes de services (garderies non subventionnées, subventionnées et CPE) bien que la réglementation exige une proportion de deux éducateurs formés sur trois, on retrouve une proportion plus importante de personnel non qualifié auprès des enfants en garderie non subventionnée qu'en garderies subventionnées et en CPE (Grandir en Qualité 2014 [Gingras, Lavoie et Audet, 2015]). Ainsi, dans les garderies non subventionnées accueillant des poupons, seuls 53% du personnel éducatif est qualifié. De surcroit, parmi les non qualifiés, 28.8% des éducatrices détiennent uniquement un DES ou un DEP. Cette proportion de personnel qualifié est plutôt de 93% en CPE et de 3.7% avec DEP. Ces résultats peuvent certainement expliquer en grande partie les faibles niveaux de qualité observés dans les groupes de poupons des services de garde non subventionnés présentés à la page 11 du présent mémoire (ISQ, 2015).

En conclusion et en accord avec les écrits qui soulignent que la formation initiale des futures éducatrices constitue l'un des déterminants de la qualité des services éducatifs à la petite enfance (Mashburn et Pianta, 2010), nous sommes d'avis que l'exigence minimale d'un diplôme de niveau postsecondaire en petite enfance pour se voir confier par l'état la responsabilité d'enfants de 0 à 5 ans est une mesure qui rehausserait les niveaux de qualité des services éducatifs.

Par ailleurs, compte tenu de l'hétérogénéité des formations qualifiantes reconnue par le Québec pour les éducatrices à la petite enfance, on pourrait envisager que les membres du personnel des services de garde régis par l'état puissent accéder plus régulièrement à des mesures concrètes de développement professionnel. De surcroit, d'autres moyens documentés dans l'étude Grandir en Qualité 2003 et 2014, que nous avons déjà suggérée dans d'autres consultations, pourraient permettre d'accroitre le soutien au personnel éducateur en emploi. À titre d'exemple, une présence accrue d'un soutien pédagogique auprès des éducatrices et des RSG, une formation plus spécifique des conseillères pédagogiques, une formation spécialisée du personnel de gestion (Hébert, 2016). En outre, la création d'un ordre professionnel du personnel éducateur comme en Ontario pourrait assurer une plus grande uniformité de la formation initiale et favoriserait une meilleure reconnaissance de la profession. L'éducation de la population et le perfectionnement professionnel sont des gestes contribuant à la professionnalisation de la main-d'œuvre en petite enfance et, possiblement à la qualité des services (Beach, Bertrand, Forer, Michal et Tougas, 2004). Cette motivation pour une meilleure reconnaissance de la population des rôles, de l'expertise et des compétences des éducatrices à l'enfance est d'ailleurs à l'origine de la création, en 2013, de l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs de la petite enfance (AQÉÉPE).

2. Comment assurer la formation adéquate des enseignant(e)s au préscolaire et des éducatrices /éducateurs des services de garde?

2.1 Soutenir la formation initiale des éducatrices en services éducatifs de la petite enfance.

Au Québec, la formation initiale détenue par 75% des éducatrices de la petite enfance est le diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) (Gingras, Lavoie, et Audet, 2015). Cette formation est offerte dans 28 collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) après l'obtention du diplôme d'études secondaires et se déroule sur trois années pendant lesquelles les étudiantes doivent apprendre à maitriser 22 compétences essentielles pour exercer la profession. Ce programme de trois ans implique des cours de formation obligatoire et de formation générale ainsi que trois stages pratiques (un par année) réalisés dans un milieu d'accueil de l'enfance (collectif ou familial), sous la supervision d'une enseignante qui visite l'étudiante à quelques reprises (de trois à cinq fois) au cours du trimestre d'étude (15 semaines) afin d'observer et d'évaluer le niveau de maitrise de ses compétences acquises.

Les écrits soulignent que cette formation initiale serait plus effective lorsqu'elle privilégie un contexte d'apprentissage actif en milieu réel tout en favorisant le développement d'habiletés de pratique réflexive. Ce type de formation soutiendrait un réel transfert des apprentissages et conséquemment, des pratiques éducatives de qualité élevée (Birman, Desimone, Porter, et Garet, 2000; Pianta et Hamre, 2009). Or, plusieurs soulignent que la formation destinée aux futures éducatrices ne les prépare pas suffisamment à rencontrer les défis de leur profession (Korthagen, Loughran, et Russell, 2006). Il apparait, en effet, que certains contenus enseignés ne seraient pas intégrés dans la pratique éducative

des éducatrices à l'enfance (Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013). Qui plus est, de récentes études soulignent que les éducatrices ne se sentiraient pas suffisamment préparées pour travailler avec les clientèles vulnérables, alors qu'il a été démontré que ces familles sont celles qui bénéficient le plus de la fréquentation d'un milieu de garde de qualité (Cantin, 2006). Ainsi, des études constatent que plusieurs éducatrices peinent à maintenir un niveau de qualité d'interactions qui favorise le développement des enfants vulnérables et qu'elles éprouvent aussi des difficultés à développer des relations de qualité avec les familles de ces enfants (Cantin, 2006; Coffman, 1999).

Au sujet des programmes efficaces, il semble que des changements de pratiques durables soient plus probables lorsque les formations permettent l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans un contexte d'apprentissage actif, collaboratif, centré sur le travail réel avec les enfants et ancré dans la culture du service éducatif (Birman *et al.*, 2000; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995). Ces stratégies d'accompagnement soutiendraient un réel transfert des apprentissages menant à des pratiques de qualité élevée et durable (Burke et Hutchins, 2007). Toutefois, plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que très peu d'apprenants mobilisent leurs compétences dans l'action (Baldwin et Ford, 1988; Saks, 2002, cité dans Burke et Hutchins, 2007; Gagnon *et al.*, 2013; Pastré, 2008; Vanhulle, 2009; Wittorski, 2014). En particulier, dans le contexte de l'évaluation de ce programme de formation, les formatrices (parties prenantes du programme) observent que trois composantes peuvent être identifiées parmi les causes de ce faible transfert (voir Bigras, Tétreau, Quiroz, Dion, Doudou et Gagnon,, 2016; Dion et Bigras, 2013). Les causes reliées aux caractéristiques des étudiantes elles-mêmes (âge, niveau de maturité et motivation), celles reliées au programme d'enseignement en petite enfance (organisation des cours, articulation théorie-pratique, curriculum, qualité et cohérence de l'enseignement) et celles reliées aux caractéristiques des milieux de pratique (capacités d'accompagnement des étudiantes et qualité des milieux) sont considérées comme des déterminants du transfert (Burkes et Hutchins, 2007).

Parmi les processus pouvant pallier ce faible transfert, certains soulignent qu'un accompagnement réflexif serait efficace (Boutet et Villemin, 2014; Lehrer, 2013). De plus, selon Hedges et Lee (2010), les capacités à faire des liens entre la théorie et la pratique seraient mieux soutenues en contexte de pratiques professionnelles réelles. Pour ce faire, ces auteurs suggèrent que des activités structurées de pratique réflexive sont une composante importante de la formation préparatoire des futures éducatrices. De plus, la démarche de réflexion sur la dimension affective dans la relation pédagogique serait incontournable dans la formation initiale et continue des intervenants en éducation (Gagnon *et al.*, 2013). En particulier, dans le contexte de développement de compétences pour le travail avec une clientèle vulnérable, l'utilisation de la pratique réflexive serait une méthode couramment utilisée dans la formation des enseignants (Schön, 1987; Smyth, 1989) et identifiée comme un moyen efficace pour examiner et modifier ses croyances et ses pratiques. Le développement de la capacité réflexive semble un enjeu fondamental pour concevoir l'accompagnement des apprenants dans l'alternance et la compréhension des savoirs et représentations à leur sujet (Gautier Chovelon, 2014). Qui plus est, « un des moyens efficaces d'établir une relation de partenariat entre parent et éducatrice est de réfléchir ensemble aux rôles et responsabilités de chacun, et ce, dans une perspective de pratique réflexive commune et continue » (Cheattham et Ostrosky, 2001, cité par Messier *et al.*, 2015, p. 91).

Cette pratique réflexive devrait aussi s'opérationnaliser dans un contexte d'accompagnement structuré (Hedges et Lee, 2010). À ce sujet, Hedges et Lee (2010) rapportent que le soutien offert par les enseignants du programme serait fondamental pour développer des habiletés de pratiques réflexives qui mènent à une capacité réelle de modifier ses croyances et ses pratiques éducatives. Qui plus est, de réelles occasions de pratiquer avec la clientèle pour laquelle on souhaite modifier ses pratiques auraient un effet plus important sur les étudiants.

Un exemple de programme de formation afin d'accroitre la mobilisation des connaissances.

Afin d'accroitre la mobilisation des connaissances des étudiantes de la formation en petite enfance, le département des Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté depuis 2005, un modèle de formation/stage novateur qui diffère du stage traditionnel afin de permettre un transfert accru des 22 compétences du programme (gouvernement du Québec, 2000). Ce programme/stage, unique au Québec, vise à pallier aux difficultés de transfert des compétences des étudiantes en situations réelles complexes grâce à un accompagnement *in situ* des enseignantes centré sur les processus de la pratique réflexive. Il est offert annuellement aux trimestres d'automne et d'hiver et accueille 12 étudiantes à raison de deux jours par semaine (entre 7h30 et 17h00) à la Halte garderie du cœur (HGC), et cela pendant 12 semaines. Ces étudiantes sont ainsi responsables d'accueillir et de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles issus de milieux vulnérables (négligence parentale ou familles réfugiées). Cette HGC a été mise en place grâce à une collaboration du Cégep avec le Centre jeunesse de la Montérégie qui contribue au financement et qui est chargé de recruter et de transporter les enfants et leurs parents à la HGC.

C'est dans la visée de lier la réflexion et la pratique que les processus du programme de formation/stage de la HGC (Bigras*et al.*, 2016) ont été mis en place. Cette section présente un aperçu général des activités d'apprentissage orientées vers la réflexion offertes aux étudiantes inscrites au programme. Plusieurs de ces activités visent soutenir

l'analyse et la réflexion chez les étudiantes pendant et sur l'action. D'abord, lors des journées de stage pratique avec les enfants et les familles (2 journées par semaines pour 12 semaines), les étudiantes sont accompagnées en tout temps par les formatrices qui les questionnent sur leurs intentions et leurs actions afin de soutenir la réflexion dans l'action. Ensuite, avant (7h30 à 9h00) et après (15h30 à 17hrs) les journées de stage, les formatrices animent des tutorats de groupe (4 fois par semaine). Les situations problématiques vécues sur le terrain de stage y sont alors discutées et analysées sous plusieurs angles. Les étudiantes sont aussi invitées à élaborer des hypothèses, à faire des liens avec la théorie ainsi qu'à proposer des pistes de solutions. En parallèle au terrain de stage, on retrouve plusieurs activités complémentaires, dont les ateliers (3) qui invitent les étudiantes à réfléchir à la construction de leur habitus au regard de thématiques précises (la colère, l'alimentation et l'affirmation). Les étudiantes doivent aussi réaliser plusieurs travaux écrits réflexifs sur leurs pratiques éducatives. Finalement des rencontres individuelles de supervision de stage (4 x 4 h) avec l'étudiante permettent à la à l'enseignante d'utiliser des techniques de questionnement analytique et introspectif pour initier chez l'étudiante une réflexion sur ses actes professionnels ainsi qu'au développement de ses compétences. L'ensemble de ces processus centrés sur la pratique réflexive et accompagnés par les enseignantes a permis d'observer plusieurs effets sur les étudiantes identifiées dans la théorie des effets (Bigras *et al*., 2016). Parmi ces effets, ceux actuellement à l'étude concernent une hausse de leur capacité de pratique réflexive, une augmentation de la qualité des interactions et de leur niveau d'empathie et une diminution de leurs préjugés envers les enfants et les parents issus de milieux vulnérables.

Comme ce programme a été mis en place dans le but de soutenir le transfert des apprentissages chez les étudiantes afin de mieux intervenir auprès des enfants et des parents et de façon plus ciblée auprès de clientèles vulnérables, les connaissances issues de son évaluation pourraient permettre d'accroitre la qualité des services offerts à ces clientèles, et affecter positivement le développement des enfants et les relations avec leurs familles. La collecte de donnée de cette recherche évaluative est en cours jusqu'en octobre 2018. L'objectif est de déterminer si ce programme atteint ses objectifs théorisés et de planifier un transfert des connaissances aux autres milieux d'enseignement du domaine. Ce programme pourrait influencer certaines pratiques d'enseignement, non seulement en petite enfance, mais dans plusieurs domaines de formations connexes qui nécessitent l'établissement de relation avec la clientèle des familles vulnérables. Il constitue des éléments de réflexions prometteurs pour améliorer la qualité de la formation des futures éducatrices en petite enfance.

Signalons enfin que plusieurs autres expériences prometteuses de formation initiales en petite enfance méritent qu'on s'y attarde. À titre d'exemple, Cantin et Morache (MEES 2012-2015), ont mis au point une trousse de formation destinée aux professeurs des départements des techniques d'éducation à l'enfance afin de soutenir l'enseignement de la compétence des éducatrices pour le travail avec les parents (trousse Partenariat pour les éducatrices et éducateurs en petite enfance [Cantin et Morache, 2015)). De leur côté, Coutu, Cantin et Brunson (MEES 2012-2015) ont élaborer un « coffre à outils » de pratiques pour les éducatrices disponibles sur un site internet (Agirdse.org) afin de prévenir les difficultés d'adaptation sociale et soutenir le développement socioémotionnel (Coutu, Cantin et Brunson, MEES 2012-2015). Ces expériences méritent qu'on s'y attarde afin d'inspirer les politiques publiques pour accroitre les effets de la formation des éducatrices /éducateurs des services de garde.

2.2 Soutenir la formation initiale des enseignantes au préscolaire

Par ailleurs, la formation des enseignantes en éducation préscolaire au Québec est actuellement offerte au niveau universitaire par le biais du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée de 4 ans, comportant 4 stages (1 par année), dont l'un deux doit se réaliser au préscolaire (certaines universités ne l'exigent pas). Ainsi, les futures enseignantes du préscolaire se voient offrir très peu de crédits universitaires dans le champ spécifique à l'éducation préscolaire (d'un à trois cours de 45 heures, selon les universités). Le contenu des programmes varie d'une université à l'autre, ceux-ci comportant généralement très peu de cours spécifiques axés sur le préscolaire, il va de soi que cette formation devrait être accrue et traiter davantage de la perspective développementale encouragée et prescrite par le ministère de l'Éducation. Ces cours offerts à l'éducation préscolaire dans les universités québécoises abordent les fondements, les approches pédagogiques, ainsi que les interventions favorisant le développement global et les conditions favorisant l'apprentissage actif des enfants. Toutefois, nous ne retrouvons pas dans les descriptifs des cours, les spécificités relatives aux groupes d'enfants de 4 ans de milieux défavorisés qui suivent un programme de maternelle à temps plein implanté (158 classes) depuis 2012. Une formation de second cycle tel un programme court (9 à 12 crédits) destiné aux enseignants du préscolaire leur permettrait de parfaire leurs connaissances au sujet des besoins des enfants de quatre ans et ainsi développer des capacités d'analyses de leurs activités d'enseignements comme le propose les approches de formations continues efficaces. En outre, l'usage de dispositifs d'analyse vidéo de l'activité pédagogique (Marsch et Mitchel, 2014; Tripp et Rich, 2012; Wang et Hartley, 2003) favoriserait les réflexions sur la pratique et le partage d'expériences entre les apprenants (Ria et Lussi Borer, 2015), ce qui concourrait à des

effets positifs à la fois d'ordre affectif (p.ex., se sentir rassurés, ne pas se sentir seuls) et cognitif (p.ex., développement de la capacité à réfléchir à sa pratique, construction individuelle et collective de ressources pour l'action) et aurait un effet sur le niveau de qualité de l'action éducative (Downer *et al.,* 2011; Cochran-Smith et Zeichner, 2005; Whitebook, Bellm, Lee et Sakai, 2005).

Bouchard et ses collaborateurs commencent d'ailleurs cet automne l'expérimentation d'un accompagnement de ce type (Bouchard, Hamel, Viau-Guay, Duval, Lemay, Charron et Leblond (FRQSC- Action concertée Écriture-lecture: 2016-19). L'objectif de cette recherche consiste à mettre en place un dispositif de développement professionnel (DP) collaboratif « orienté-activité » (laboratoire d'analyse vidéo) auprès d'enseignantes de maternelle 5 ans, afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique, d'en analyser le déroulement et d'en étudier les effets. D'ailleurs, ce projet fait suite à celui de Cantin, Charron et Bouchard (MELS 2011-2013) qui avaient pour leur part élaboré et mesuré les effets d'une formation continue de soutien à la qualité éducative en maternelle 4 ans.

En somme, les données des recherches portant sur le développement professionnel tendent à conclure que les stratégies impliquant la critique réflexive et le soutien continu sont celles menant à des ajustements de pratiques plus ancrés et persistants (Mitchell et Cubey, 2003; OCDE, 2009; Lehrer, 2013). En particulier, certains dispositifs, tel l'accompagnement de la pratique réflexive, constituent des modalités prometteuses pour soutenir les apprenants dans la compréhension et la représentation de ce que constituent des pratiques éducatives de qualité (Gautier Chovelon, 2014). Des formations basées sur ces principes permettraient une plus grande sensibilité, un engagement plus soutenu dans le jeu, de meilleures activités et une meilleure qualité de manière générale (Wilcox-Herzog, MacLaren, Ward, Wong, 2013).

3. Connaissez-vous des pratiques ou modèles ailleurs dans le monde dont peuvent s'inspirer les services éducatifs québécois?

Plusieurs des pratiques que nous avons évoquées dans les sections qui précèdent proviennent des écrits au sujet de pratiques ou modèles dont nous pouvons nous inspirer au Québec. Nous souhaitons maintenant porter votre attention sur des modèles universellement reconnus tels que celui de la Finlande, qui garantit une place en services éducatifs pour chaque enfant dès sa naissance, de même que la Suède qui offre une variété de services éducatifs de la petite enfance jusqu'à l'entrée à l'école. Ces pays régissent l'organisation à l'éducation préscolaire avant tout en fonction de la valeur accordée à l'enfant et reconnaissent l'importance de la petite enfance de plusieurs façons. D'une part, le niveau de formation requis pour ces professionnelles de la petite enfance est un niveau universitaire en éducation avec spécialisation en petite enfance. D'autre part, la décentralisation de la gestion dans les communes et la fusion des ministères de la Santé, des services sociaux et de la famille permettent de mieux planifier et répondre aux besoins des enfants dès leur naissance. Finalement, ces pays se démarquent par la qualité de l'offre de services offerts aux tout petits. Les éducatrices en petite enfance sont aussi encouragées à faire de la formation tout au long de la vie et un grand nombre poursuivent leur formation aux cycles supérieurs, d'où l'intérêt porté par l'enseignante aux innovations pédagogiques.

Ces modèles mettent en place des conditions qui comportent : une participation active des parents et tous les intervenants qui accompagnent l'enfant dans son développement; une connaissance de l'enfant et de son processus d'apprentissage accru de la part des enseignantes (formation adéquate et continue); et un souci du bien-être de l'enfant avant les apprentissages formels. L'importance de l'expertise et le développement professionnel passent par les connaissances contextuelles, les interactions et les attitudes de coopération ainsi que les connaissances du développement, de la croissance et de l'enfance. Le professionnel est un agent de changement avec une capacité de réflexion et une volonté de changement (Happo, Maatta et Uuiautti Satu, 2012).

- Le temps manque pour une recension exhaustive des approches inspirantes en petite enfance à travers le monde. Toutefois, les approches italiennes (Toscanes) et Néo Zélandaise (dont certaines provinces canadiennes s'inspirent d'ailleurs) pourraient inspirer les pratiques au Québec et la qualité des services éducatifs. En premier lieu, plusieurs recherches soulignent la puissance de la documentation pédagogique dans le processus d'accompagnement réflexif des enfants et des éducatrices (Borba 2006; Ebbeck et Chan, 2011; Harrietha, 2012; Moran, Desrochers et Cavicchi, 2007). Cette approche toscane mise en place à Reggio Émilia apparaît comme une avenue opportune pour soutenir la qualité des services offerts aux enfants et aux familles. La documentation pédagogique est présentée comme un outil pour rendre visibles les apprentissages et la pensée des enfants. Cette approche met l'accent sur les forces des enfants, leur curiosité et leur potentiel de s'exprimer à travers « les 100 langages de l'enfant »; un concept central à cette pédagogie italienne. Ce concept s'appuie fortement sur l'image de l'enfant qui y est préconisée : un enfant compétent qui influence l'image de l'éducateur, des lieux d'éducation et des familles qu'on y accueille. Les tenants de cette approche accordent une grande importance aux dialogues et aux échanges entre tous les acteurs du réseau, dont les parents. Cette posture

dialogique émanant de cette philosophie est aussi apparente lorsque l'on observe la structuration des lieux de leurs services de garde. Pour eux, l'environnement riche et stimulant a une valeur pédagogique. Dans ces lieux où « l'enseignement est pris en charge par deux enseignants » (Dubois, 2015, p. 38), on conçoit l'environnement comme le troisième éducateur.

Du côté de la Nouvelle-Zélande, le programme éducatif *Te Whariki*, intègre la culture maorie, et préconise une vision de l'enfance et du développement global comme une toile d'araignée plutôt qu'un escalier comme le préconise la culture nord-américaine. L'image de la toile d'araignée illustre les chemins illimités des enfants pour se rendre vers les objectifs du programme, qui sont des dispositions : le bien-être, le sentiment d'appartenance, la reconnaissance que les enfants contribuent à leur communauté, la communication, et l'exploration (Car et May, 1993).

Quant à la Scandinavie, elle innove encore par une approche des services de garde en forêt. Cette approche est déjà le sujet de multiples projets pilotes et de recherches au Canada (MacEachren, 2013), et certains chercheurs de l'équipe s'intéressent à la possibilité de l'expérimenter au Québec afin de soutenir les saines habitudes de vie chez les jeunes enfants et des apprentissages en lien avec l'environnement et l'écologie.

Dans la même veine, l'approche AnjiPlay, provenant du canton d'Anji en Chine et récemment diffusée à travers un organisme sans but lucratif aux États-Unis se base sur le jeu libre, à l'extérieur, avec des matériaux naturels comme l'eau, la terre, le bambou, des tunnels et des collines. Ce programme, instauré dans tous les centres de la petite enfance publics de la région est basé sur les valeurs de l'amour, le risque, la joie, l'engagement, et la réflexion, et permet aux adultes d'avoir confiance aux enfants et d'apprendre avec eux (www.anjiplay.com).

De ces quelques programmes novateurs, nous retenons l'enthousiasme, la créativité et la confiance accordées tant aux enfants qu'aux éducatrices, et surtout le soutien, par la formation continue et la mise en place d'un contexte structurant qui permet la réflexion profonde des éducatrices et le questionnement des pratiques en lien avec l'expérience quotidienne des enfants. Il est aussi à noter que malgré la reconnaissance internationale de ces programmes, souvent leurs effets à long terme ne sont pas évalués, parce que la culture de ces programmes met d'abord l'accent sur le bien-être de l'enfant (et de sa famille, et des éducatrices) dans le moment présent. Pour nous, cela représente un changement de paradigme qui pourrait avoir des répercussions positives sur la valorisation du travail des éducatrices et sur la qualité des services offerts aux enfants.

4. Accessibilité

4.1 L'accès aux services éducatifs pour les 0-5 ans devrait être considéré comme un droit pour tous les enfants, au même titre que l'accès à l'éducation primaire et secondaire.

Plusieurs écrits confirment que l'éducation à la petite enfance est un service essentiel, un droit des jeunes enfants, au même titre que l'enseignement primaire et secondaire. En effet, l'égalité des chances dans l'éducation est un droit reconnu. Or, l'éducation débute dès la naissance et a cours pendant toutes les années de la petite enfance, moment névralgique pour le développement neurologique (McCain, Mustard et Shanker, 2007; Shonkoff et Phillips, 2000). Pour cette raison, l'universalité des services éducatifs de qualité est la visée de nombreux pays, comme la Suède (Neuman, 2011). Gosta Esping- Anderson, sociologue suédois, illustre la position de son pays « Si nous visons l'égalité des chances, nous devons reconnaître comme société la nécessité de garantir à tous les enfants l'accès à des services de garde de qualité » (Esping- Anderson, 2004, p. 105; traduit dans Prentice, 2005). Selon ces derniers, lorsque le droit des enfants à une chance égale dans leur éducation est reconnu, tel que stipulé dans l'article 28 de la convention des droits de l'enfant des Nation-Unis (UN, 1989), le gouvernement se doit d'inclure l'universalité de l'éducation à la petite enfance dans sa réflexion.

4.2 Doit-on établir une priorité entre l'accessibilité et la qualité des services éducatifs?

Cette question mériterait qu'on y accorde beaucoup plus d'espace. De manière générale, précisons que l'ACCESSIBILITÉ fait état de la facilité de chacun à profiter d'un service éducatif (Bigras, 2016). Plus un service est accessible, plus le public, un groupe ou l'ensemble des individus ont de la facilité à y recourir dans un délai raisonnable et à un coût accessible pour les familles. Alors que la QUALITÉ correspond à des composantes du service offert associées à des bénéfices pour le développement des enfants et le bien-être des familles (Bigras, 2016).

De tout temps, des tensions ont malheureusement existé entre l'accessibilité à des services de garde éducatifs et leur qualité (Gambaro, Stewart et Waldfogel, 2014). Une large offre de services destinés à la petite enfance au détriment

de la qualité est observée dans plusieurs états (Gambaro *et al.*, 2014). Pour ces derniers, tout comme le gouvernement actuel du Québec, le recours aux services de garde à vocation commerciale est une voie à suivre compte tenu de l'apparent coût plus faible pour l'état. Or, ce choix d'ouvrir l'accès aux services privés a généralement des conséquences désastreuses pour le niveau de qualité. Plusieurs des états qui ont fait ce choix au cours des dernières décennies rapportent une chute de la qualité des services offerts. C'est le cas notamment aux Pays bas, en Russie, en Australie et aux États-Unis (voir Bigras, 2016). Bien qu'il soit difficile d'établir des comparaisons directes de la qualité des services de garde entre ces états, les effets de ces choix politiques à l'égard des services de garde de ces pays sont similaires, la commercialisation des services éducatifs de la petite enfance n'est généralement pas associée à leur qualité (voir la section 5 de ce mémoire). Comme le soulignent Gambaro et ses collègues (2014), la qualité a un coût et les enfants qui accèdent à des services éducatifs devraient tous pouvoir bénéficier de services dont le niveau de qualité est élevé, en particulier les enfants les plus vulnérables.

4.3 Comment accroître la proportion d'enfants vulnérables qui utilisent les services éducatifs?

À l'heure actuelle, plusieurs études indépendantes provenant d'échantillons québécois différents rapportent des effets positifs de la fréquentation des services éducatifs destinés à la petite enfance, en particulier les centres de la petite enfance (CPE) pour les enfants de familles à faible revenu, tant à court qu'à long terme (voir EMEP, EQDEM et ELDEQ). À titre d'exemple, Laurin *et al.* (2015), à l'aide d'analyses secondaires réalisées sur les données de l'ELDEQ rapportent que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés obtiennent de meilleurs résultats scolaires à l'âge de 12 ans s'ils ont fréquenté de manière intensive un service d'éducation préscolaire en bas âge. Qui plus est, en sixième année du primaire, l'écart dans le rendement scolaire entre les enfants issus de familles favorisées et ceux issus de familles défavorisées disparaît lorsque ces derniers ont fréquenté un CPE.

Or, malgré ces résultats positifs, on note malheureusement que les enfants issus de milieux vulnérables sont moins nombreux à fréquenter les CPE que leurs pairs mieux nantis (Guay, Laurin, Fournier et Bigras, 2014). Pour expliquer cette différence, les parents interrogés au sujet de la non-fréquentation des CPE indiquent le manque de places « […] La proportion des familles à faible revenu ayant mentionné cette raison est significativement plus élevée que celle des familles mieux nanties (54% vs 44%) » (Guay *et al.*, 2014, p. 2). Ce constat peut être fait à l'échelle de la province pour l'ensemble des SGÉE (Bigras, Hamel-Gingras et Guay, 2011). Le coût des services éducatifs (même à 7,30$/jour), leur localisation à l'extérieur de leur quartier, le manque d'information au sujet de ces services, le peu de places à temps partiel gratuites ou issues de protocoles d'ententes CSSS (CLSC)-CPE ainsi que l'horaire de travail atypique des parents est parmi les principaux freins qui nuisent à l'accès aux SGÉE des familles socioéconomiquement défavorisées (Pichette, 2013, Halperin 2007, Direction de santé publique (DSP) de Montréal 2011).

Les causes de cette problématique d'inégalité d'accès à des services éducatifs de qualité doivent être envisagées d'un point de vue systémique (Morabito et Vandenbroeck, 2014). Pour y arriver, nous proposons deux angles d'analyse du problème de l'accessibilité des familles aux services éducatifs.

Premièrement, plusieurs soulignent qu'il y a un nombre insuffisant de places en CPE pour répondre à la demande (Direction de santé publique de Montréal, 2011, Raynault *et al.*, 2010). Ce manque de places serait d'autant plus marqué dans certains quartiers défavorisés (Laurin *et al.*, 2008). Comme la demande supplante l'offre, le parent qui accède enfin à une place tendra à la prendre, peu importe qu'elle réponde à ses besoins actuels ou non. En outre, Halperin (2007) souligne que certains responsables de SGÉE adoptent volontairement des stratégies pour restreindre l'accès aux parents qui ne travaillent pas (p.ex. leur demander d'aller lire le fonctionnement du service de garde sur internet, inviter les parents à une réunion et de ne mettre sur la liste d'attente que les parents qui se présentent). En raison de la difficulté posée pour contrer ou dépister ces tactiques, les mesures structurelles comme l'augmentation du nombre de places et la possibilité du temps plein gratuit pour les enfants de parents qui reçoivent une prestation du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale sont probablement plus porteuses.

Deuxièmement, la gestion des places par les services éducatifs peut empêcher une offre de places flexibles dont les familles ont besoin (Halperin, 2007). Certaines places sont certes destinées à l'utilisation à temps partiel pour les enfants des familles défavorisées. Ces familles ont notamment droit à une place gratuite à raison de 2,5 jours par semaine. La direction de l'établissement est alors responsable de trouver une « famille miroir » prête à prendre exactement les jours non utilisés par la première famille. Toutefois, Halperin (2007) souligne qu'il serait plus difficile pour les familles recevant l'aide financière de dernier recours de se plier aux exigences de fréquentation du CPE, telles qu'utiliser le service le même nombre d'heures par semaine ou les mêmes jours chaque semaine. Avec un emploi à temps partiel, à horaire atypique et changeant selon de courts préavis, il est plus ardu de respecter les conditions de ces places. Après avoir interviewé douze directions de SGÉE, Halperin (2007) indique que seules deux directions acceptaient d'octroyer des places à temps partiel en raison des difficultés de gestion qu'elles posent et des attentes gouvernementales

d'optimisation du rendement et de la charge de travail plus grande occasionnée par la fréquentation de deux enfants à temps partiel plutôt qu'un enfant à temps plein. Ainsi, le problème de manque de places flexibles a deux conséquences sur l'offre de service. D'une part, les parents travaillant à temps partiel n'ayant pas besoin de fréquenter un service de garde à temps plein peuvent tout de même faire ce choix diminuant ainsi l'accessibilité du service pour d'autres familles. D'autre part, le manque de flexibilité peut aussi encourager les familles moins nanties à se tourner vers un service de garde plus flexible, mais de qualité éducative moindre, telle qu'offerte par leur voisinage (Pichette, 2013), ou dans le réseau des services de garde commerciaux non conventionnés.

Sur la base des connaissances actuelles au sujet des familles vulnérables et des freins à leur fréquentation, il appert que l'on doit revoir à la fois le mode de financement des places en services de garde, mais aussi l'offre de services leur étant destinée. L'une des solutions mises de l'avant est la complète gratuité pour les familles vulnérables couplées à un nombre de places réservées. Le nombre de places serait déterminé en fonction de la proportion de familles vulnérables présentes dans les quartiers ciblés. Ces changements devront se faire en assurant la mixité sociale puisque celle-ci est associée à des bénéfices supérieurs chez les enfants de familles vulnérables (Bigras, Lemay et Brunson, 2015).

Une autre solution est de s'assurer que les services éducatifs destinés à la petite enfance soient mieux intégrés. A ce sujet, Pelletier et Corter (2006) soulignent que les programmes intégrés en petite enfance réduisent les discontinuités et ont le potentiel d'accroitre l'accès à des programmes de qualité, ce qui rencontre les principes d'équité. Ces programmes intégrés sont aussi susceptibles de soutenir le développement des enfants et de leurs familles ainsi que d'améliorer leur qualité de vie en procurant des services cohérents aux enfants tout en supportant les parents dans leurs fonctions parentales et la conciliation famille-travail-études (Pelletier et Corter, 2006, p. 46, traduction libre). À ce sujet, voici deux exemples, l'un à Toronto et l'autre en Grande-Bretagne, qui pourraient inspirer nos décideurs.

En Ontario, le Toronto First Duty Project amorcé en 2001 est un projet de démonstration visant à tester un modèle d'intégration des programmes d'éducation à la petite enfance, du préscolaire (maternelle), de soutien à la famille et de santé publique dans un centre de services éducatifs intégré. L'objectif de cette intégration étant de développer un modèle de services universels accessibles faisant la promotion d'un sain développement des enfants, de la conception à l'école primaire, tout en facilitant la conciliation travail-famille-étude des parents et en leur offrant du soutien pour exercer adéquatement leurs rôles parentaux. Ce projet a été implanté dans cinq communautés torontoises (Corter *et al.*, 2007) et a fait l'objet de plusieurs phases d'évaluation (Corter *et al.*, 2009; Corter et Pelletier, 2005). Parmi les résultats obtenus, on note un niveau de qualité élevé des services offerts par le personnel de ces centres intégrés (Corter *et al.*, 2009); des parents qui rapportent des niveaux inférieurs de stress dans la navigation entre les services de garde et l'école, une plus grande satisfaction à certaines formes de soutien, et des niveaux plus élevés de continuité dans l'horaire quotidien des enfants. Qui plus est, les parents ayant fréquenté les services intégrés identifient les éducatrices ainsi que les enseignantes de leurs enfants comment faisant partie de leur réseau de soutien social. Les enfants rapportent aussi de hauts niveaux de satisfaction et de continuité. Il semble aussi que la localisation des centres intégrés dans des secteurs hautement vulnérables des communautés ait aussi favorisé un accès plus équitable à ces populations (Patel, 2009). De plus, la qualité élevée du programme, la cohérence entre les services, la plus grande implication des parents ainsi que la réduction du stress des familles ont mené à de meilleurs résultats chez les enfants. À titre d'exemple, Corter, Patel, Pelletier et Bertrand, (2008) rapportent des effets positifs à court terme pour les enfants ayant participé aux services intégrés sur le plan socio émotionnel avec l'IMDPE, un instrument utilisé pour évaluer la maturité scolaire des enfants à la fin de la maternelle (Corter *et al.*, 2008). Enfin, Patel (2009) rapporte que l'intensité de l'utilisation des services intégrés (nombre d'heures de services TFD) est également prédicteur du niveau de développement cognitif et du langage des enfants.

Comme le souligne Colter et Pelletier (2010), « un certain nombre de provinces canadiennes travaillent à développer des programmes universels d'intégration des soins et de l'éducation (Beach, 2010). Ces initiatives sont prometteuses et permettent de développer des connaissances afin de mieux implanter ces services en petite enfance. L'expérience du projet Toronto First Duty souligne le rôle fondamental de la recherche pour documenter les effets de ces nouveaux systèmes intégrés » (Colter et Pelletier, 2010, p.51, traduction libre,).

Du côté de la Grande-Bretagne, le *Pen Green Center* (http://integrated.pengreen.org) pour les enfants et leurs familles existe depuis 1983 à Corby, une municipalité à vocation métallurgique du comté de Northamptonshire. Ce centre s'est doté d'une équipe multidisciplinaire, dont des enseignants, des travailleurs sociaux, des éducatrices de la petite enfance et des travailleurs de la santé. Le centre est financé par le Conseil du comté de Northamptonshire et est géré conjointement par les ministères de l'Éducation et des services sociaux et les autorités sanitaires locales. Ce centre occupe les locaux d'une ancienne école construite dans les années 1930 pour les enfants des travailleurs de la métallurgie. Il a été développé en collaboration avec les familles de la communauté, les politiciens et les autorités locales qui partageaient la même vision et qui adhéraient aux principes d'éducation communautaire inhérents à ce nouveau service. Tous considéraient les parents comme premiers éducateurs de leur enfant tout en reconnaissant l'importance de

l'engagement communautaire pour le développement et le bien-être des enfants et des familles. C'est toute la communauté qui s'est impliquée activement dans la planification de ce service. Ainsi, les parents et les praticiens ont partagé leurs expériences afin de créer une organisation dans lequel des services périnataux, de soutien aux familles et d'éducation communautaire aux adultes partageant un même toit dans un service complet et intégré (Whalley and the Pen Green Center Team, 2007).

Cette approche collaborative a permis à la communauté Pen Green de développer un « guichet unique » pour les familles avec de jeunes enfants. Le centre offre des services éducatifs destinés à la petite enfance de haute qualité, des soins appropriés pour les plus jeunes enfants ; un endroit où les enfants peuvent se rencontrer, apprendre et grandir et où le personnel répond aux besoins affectifs et cognitifs des enfants; un service inclusif pour les enfants en situation de handicap ou présentant des besoins particuliers ; des services adaptés aux parents, incluant l'éducation des adultes accessible, ainsi que les services de santé et de services sociaux sur un seul et même site. Ce centre est devenu un modèle pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie, permettant aux parents de s'engager dans un partenariat égalitaire et actif avec les praticiens.

Ces deux modèles illustrent la possibilité de regrouper en un centre intégré, les services éducatifs et de santé aux enfants et à leurs familles. Ces services deviennent ainsi pour les familles, des lieux de familiarisation aux divers services destinés à la petite enfance, leur permettant ainsi de tisser des liens de confiance et d'entraide avec les autres familles et les praticiens des services de leurs communautés.

En s'inspirant de ces modèles, il est possible de penser que certains de nos CPE actuels pourraient transformer leur mission afin de répondre aux besoins éducatifs, sociaux et de santé des familles, tant celles dont les parents ne travaillent pas que celles qui travaillent ou sont aux études. Ainsi, ces CPE 2.0 ne seraient plus uniquement des services de garde, mais des centres de services éducatifs intégrés destinés aux enfants et à leurs familles, dans l'esprit du projet initial du gouvernement lors de la création des CPE en 1997. On pourrait ainsi y retrouver des haltes répits, des groupes communautaires offrant des services aux familles comme des ateliers destinés aux parents et aux enfants, des services périnataux, des services de dépistage et d'intervention précoces, soit des services de santé, sociaux et d'éducation qui sont actuellement répartis dans les divers réseaux des ministères offrant ces services.

Un tel type de regroupement des services éducatifs destinés aux enfants de 0 à 5 ans dans un même lieu pourrait ultimement soutenir une hausse de la fréquentation de ces services des familles dites difficiles à rejoindre.

4.4. Universalisme proportionné pour les services éducatifs de la petite enfance

Des décennies de recherche indiquent que l'on retrouve principalement les hauts niveaux de qualité nécessaires au développement de l'enfant dans les services éducatifs de garde régis sans but lucratif (Alderman, 2011; Bennett, 2008a, 2008b; Esping-Andersen, 2008, 2009; OCDE, 2006; UNESCO, 2007, 2010; UNICEF, 2008; Waldfogel, 2004), dont l'accès est universel (Barnett, Brown et Shore, 2004; Lloyd et Penn, 2010; OCDE, 2006). Investir dans de tels services correspond à une vision à long terme misant sur l'éducation à la petite enfance comme un service essentiel pour la société qui, par la règlementation, le financement et le suivi continu, donne les moyens aux établissements d'assurer pleinement le développement de tous les enfants.

Plusieurs confirment que c'est par l'universalité des services éducatifs qu'on peut rejoindre un maximum d'enfants, composer des groupes de pairs hétérogènes et assurer une qualité plus uniforme. L'universalité résulte donc en de plus nombreux effets positifs du service éducatif sur les enfants, leur famille et la société (Felfe et Lalive, 2010; Havnes et Mogstad, 2011; OCDE, 2006; Stewart, Gambaro, Waldfoget, et Rutter, 2014; Van Lancker, 2013).

Au Québec, avec des politiques hautement appuyées par la population québécoise, le gouvernement a mis en place et soutenu un système de services de garde éducatifs dont la visée initiale était l'universalité soutenue par le financement public. Aujourd'hui le secteur des services de garde au Québec est caractérisé par une mixité de services à but non lucratif et commerciaux. Dans ce secteur, seuls les CPE ont le statut de services de garde régis sans but lucratif et, à notre connaissance, il est le seul mode de garde dont les études ont démontré des bénéfices pour le développement des enfants.

Fréquenter un CPE donne aux enfants accès à un plus haut niveau de qualité. Les données provenant de recherches québécoises démontrent que ce sont les CPE qui présentent en moyenne les plus hauts niveaux de qualité (Bigras *et al.*, 2010; Drouin *et al.*, 2004; Japel, Tremblay et Côté, 2005). Rappelons qu'à l'origine, le choix du gouvernement du Québec de favoriser le développement de CPE reposait sur des données de recherche qui démontraient déjà à l'époque que les services de garde à vocation commerciale étaient de plus faible qualité (Friendly, 1986; Friesen, 1992; Kagan et Newton, 1989; Lyon et Canning, 1997; Mill, Bartlett et White, 1995; Preston, 1993; Whitebrook, Howes et Phillips,

1990). À ce jour, ces données n'ont pas été contredites. De surcroît, plusieurs recherches démontrent qu'investir dans des services de garde à but lucratif (dont la vocation est commerciale) ne mène ni à la qualité (Cleveland et Krashinsky, 2003, 2004a, 2004b, 2009) ni à l'accessibilité pour des familles vulnérables (Morabito et Vandenbroeck, 2014; Moss, 2009; Osgood, 2004).

Récemment, l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants (Guay *et al*., 2014) démontre que les enfants de familles à faible revenu qui ont fréquenté exclusivement un CPE au cours de la période préscolaire sont trois fois moins susceptibles d'être vulnérables dans un domaine ou plus de leur développement (santé physique/bien-être; compétences sociales; maturité affective; cognitif/langagier; connaissances/communication) comparativement à leurs pairs n'ayant fréquenté aucun service éducatif. Toutefois, la fréquentation d'autres types de services éducatifs, incluant les services commerciaux, ne montre aucun effet significatif sur la maturité scolaire des enfants de familles à faible revenu qui les fréquentent. Ainsi, la fréquentation d'un CPE est identifiée comme un facteur de protection pour les enfants issus de familles à faible revenu (Laurin, Guay, Fournier, Bigras et Solis, 2014; Guay *et al*., 2014).

Finalement, fréquenter un CPE augmente les chances pour un enfant de recevoir rapidement des services du réseau de la santé et des services sociaux dont il en a besoin. À ce sujet, Vanderbroeck et Lazzari (2014) rapportent que « … les services intégrés – ceux qui intègrent les services d'éducation et d'accueil, les programmes de la petite enfance et de soutien familial, les besoins spéciaux et l'enseignement ordinaire dans le cadre d'une collaboration intersectorielle — sont plus efficaces pour répondre aux demandes des communautés locales en contexte de diversité culturelle » (p.331). En ce sens, la proportion de protocoles d'ententes de collaboration est plus grande entre les CPE et les CSSS (anciennement les CLSC) qu'entre les garderies et les CSSS (MF, 2015).

Ainsi, en plus du fait que la fréquentation d'un CPE est en soi bénéfique pour les enfants en difficulté, les CPE sont les plus aptes à identifier et rejoindre les enfants ayant besoin des services sociaux spécialisés et à aider les familles à y avoir accès.

En somme, l'universalisme proportionné (Institut National de Santé publique (INSPQ), 2014) de l'offre de services éducatifs dans les CPE nous apparaît une formule appropriée pour répondre aux besoins de tous les enfants, incluant les plus vulnérables. On devrait de surcroit s'assurer qu'une formation adaptée, telle que nous l'avons recommandé dans la section précédente, soit offerte aux éducatrices accueillant des enfants et leurs familles vulnérables. De plus faibles ratios pour les groupes accueillant ces enfants seraient aussi avantageux. Nous privilégions une formation plus poussée et plus spécialisée des éducatrices en petite enfance à l'ajout d'une pléiade de spécialistes dans les groupes d'enfants issus de familles vulnérables. Une éducatrice qualifiée, qui sait établir et maintenir une relation significative entre elle et l'enfant ainsi qu'une communication harmonieuse entre le milieu éducatif et le milieu familial pourrait être une mesure de soutien plus adaptée aux besoins et à la réalité des enfants issus de familles vulnérables.

4.5 La modulation des tarifs des services de garde selon les revenus des parents, une option injuste et inefficace pour favoriser le développement optimal de tous les 0-5 ans

En nous basant sur les connaissances actuelles au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance (Morabito et Vandenbroeck, 2014; Pichette, 2013), nous avions anticipé que la modulation des tarifs engendrerait de graves conséquences sur la fréquentation des services de garde de qualité des familles de la classe moyenne et des familles défavorisées socioéconomiquement. Nous appréhendions des effets directs sur l'accessibilité aux SÉ de qualité et, à long terme, sur le développement des enfants pour plusieurs raisons.

Premièrement, cette modulation est défavorable à l'accessibilité aux SÉ de qualité, en particulier pour les familles vulnérables. En effet, même de petites augmentations de tarifs peuvent avoir une influence sur la fréquentation des services de garde, d'autant plus si le montant à débourser n'est pas clair (Stewart *et al*., 2014), comme c'est le cas actuellement. De nombreuses études soulignent qu'il faut plutôt trouver des moyens pour encourager l'accès de ces familles aux services de garde (Gingras, Audet et Nanhou, 2011). Une des solutions de la Nouvelle-Zélande consiste à offrir des services flexibles (temps plein et temps partiel) et gratuits. Cette politique contribue à une réelle mixité sociale par un accès universel aux services de garde à toutes les familles, sans égard aux revenus ou aux caractéristiques du milieu de travail et favorise l'égalité des chances pour tous.

La modulation des tarifs exacerbe le problème des coûts des services de garde pour les familles vivant sous le seuil de faible revenu et éprouvant de la difficulté à payer les frais de garde. L'augmentation des frais risque de faire tourner ces familles en plus grand nombre vers le réseau informel de gardiennage (voisinage, famille) ou de quitter leur emploi (Raynault *et al*., 2010). La proposition de l'utilisation du crédit d'impôt remboursable pour les familles à faible revenu est inutile, car il est reconnu que les familles très vulnérables n'ont pas les ressources et connaissances pour accéder à

ces crédits d'impôt et pour les utiliser (Stewart *et al.*, 2014).

Enfin, compte tenu du nombre de places limité, les garderies commerciales peuvent choisir leur clientèle parmi les parents mieux nantis, ce qui nuit également à l'accès pour les familles vulnérables (Halperin, 2007). Plusieurs experts affirment que le moyen fiscal le plus efficace pour aider les familles à faible revenu est le « remboursement direct » du service de garde par l'état, par des frais de garde gratuits ou à un très faible coût. D'ailleurs l'OCDE a statué sur la question en concluant que « le modèle de financement public des services de garde assure une plus grande uniformité dans la qualité et une meilleure accessibilité des services que le modèle basé sur la contribution parentale » (OCDE, 2006, p.114).

De plus, la modulation des tarifs ne permet pas de créer de nouvelles places pour les familles qui les demandent depuis longtemps. Pourtant, plusieurs soulignent qu'il y a un nombre insuffisant de places en CPE pour répondre à la demande (DSP de Montréal, 2011, Raynault *et al.*, 2010). Ce manque de places serait d'autant plus marqué dans certains quartiers défavorisés (Laurin *et al.*, 2008). Ainsi, à plusieurs niveaux, les mesures fiscales associées à la modulation des tarifs nuisent à l'accessibilité des services de garde de qualité, surtout pour les familles vulnérables, et contribuent aux inégalités sociales.

Cette modulation est aussi défavorable à la qualité des services de garde. Nous avons fait état que le niveau de qualité est déterminant pour le développement de l'enfant, particulièrement pour les enfants socioéconomiquement défavorisés. La modulation des tarifs donne une place plus importante au libre marché dans le secteur des services de garde en petite enfance. Cela exerce une influence sur le prix du service au détriment de la qualité et accentue le problème de l'accès à des services de garde de qualité pour les enfants. À ce sujet, rappelons qu'au Québec la proportion la plus élevée de plaintes des parents (70 %) se retrouve dans les garderies commerciales (non subventionnées) (gouvernement du Québec, 2015). Parmi ces plaintes, ce sont celles concernant la santé et la sécurité des enfants qui font l'objet de la plus grande proportion. En effet, des 929 plaintes à ce sujet, 830 (89 %) ont été déposées par des parents dont l'enfant fréquente une garderie commerciale. L'absence de surveillance et de contrôle adéquat de la règlementation dans ces services de garde non subventionnés nous en apparait la cause la plus probable. Parmi les contrôles souhaitables pour assurer la qualité, notons les exigences de qualification du personnel éducateur. À cet égard, les écrits soulignent que lorsque les exigences de qualification du personnel éducatif sont plus élevées, en particulier dans le secteur public, cela semble protéger les enfants de familles vulnérables.

De plus, l'expérience d'autres pays démontre que les coupures à répétitions (p. ex. la coupure de la subvention au milieu défavorisé, la tarification selon la fréquentation) fragilisent un réseau et risquent de diminuer la capacité des SÉ à offrir des services de qualité aux enfants (Akgunduz, Jongen, Leseman et Plantenga, 2013). Trop peu de discussions au cours des derniers mois ont abordé l'importance de réaliser des investissements pour maintenir et favoriser la qualité des services offerts. À l'heure où la question de la contribution financière de l'état est omniprésente, il est surprenant de constater que la question de la qualité du service financé est complètement passée sous silence alors qu'elle est garante des bénéfices pour le développement de l'enfant, les conditions de vie des familles et l'économie d'une société.

Enfin, cette modulation des tarifs constitue un glissement dangereux vers une conception des services de garde s'inscrivant dans une application inappropriée du principe d'utilisateur-payeur en petite enfance. Alors que dans un système universel, les familles subventionnent directement le réseau des services de garde au prorata de leur revenu par le biais de leur impôt, la modulation des tarifs actuelle indique clairement que le gouvernement du Québec délaisse ses responsabilités en matière de soutien à un réseau SÉ universel, pourtant le plus novateur en Amérique du Nord. « L'état doit assurer des services qui, au minimum, procurent un filet de sécurité pour les plus vulnérables; et qui, au mieux, soutiennent la cohésion, la justice et l'inclusion sociale. Ces services aplaniront, potentiellement, les inégalités sociales : entre les riches et les pauvres, entre les plus fortunés et les plus vulnérables » (Penn, 2011, p.158).

À notre avis, cette modulation des tarifs ne mène ni à l'accessibilité ni à la qualité des SÉ. Elle ne contribue pas de façon optimale au développement des jeunes enfants, plus particulièrement à ceux qui proviennent de milieux socioéconomiquement défavorisés. Pour toutes ces raisons, la modulation des tarifs pose des problèmes éthiques et sociaux importants.

4.6 Quelques réflexions au sujet de la commercialisation de l'offre de services éducatifs à la petite enfance

Une comparaison de plusieurs systèmes des services de garde offerts dans huit pays industrialisés publiée par un collectif récent dirigé par des experts du domaine (Gambaro *et al.*, 2014) apparait particulièrement pertinente pour ce mémoire puisqu'elle nous éclaire sur les écueils de la mixité de l'offre de services de garde éducatifs à la petite enfance, comme c'est maintenant le cas au Québec. Ils soulignent plusieurs questionnements en ce qui concerne le rôle des services de garde commerciaux dans une économie mixte, notamment en ce qui concerne l'accessibilité, l'équitabilité et la qualité

dans l'offre des services éducatifs à la petite enfance (Magnuson et Waldfogel, 2014).

Un premier questionnement est lié au caractère éthique de réaliser des profits avec l'éducation à la petite enfance (Penn, 2013; Prentice, 2005 cités par Lehrer *et al.*, 2015). Pour ces auteurs, investir des fonds publics dans un réseau de services de garde à vocation commerciale ne peut conduire à l'accessibilité à des services de qualité, puisque le but de l'entreprise privée est d'assurer des profits aux propriétaires et non de les réinvestir dans les salaires du personnel éducateur ou d'autres déterminants de la qualité. Ainsi, il a été montré que, même avec des ressources similaires aux SÉ sans but lucratif, les garderies commerciales demeurent généralement de moindre qualité en raison de leurs structures, comportements, caractéristiques et choix organisationnels (Prentice, 2005). Les auteurs questionnent également l'éthique de permettre à des particuliers d'engranger des profits à partir des impôts des contribuables (Prentice, 2005).

Un second questionnement est lié à la véracité du choix libre et éclairé nécessaire à l'argumentaire du marché libre. Ceci est à l'effet que le choix doit être laissé aux parents, au même titre que tous autres achats de biens et services s'effectuant sur le rapport qualité/prix (Stewart *et al.*, 2014). D'une part, contrairement à d'autres secteurs d'activité, lorsqu'il est question des services de garde, les parents « achètent » un service pour leur enfant qu'ils ne « consomment » pas eux-mêmes, ce qui complexifie l'évaluation par le parent de la qualité de ce service (Penn, 2013; Stewart *et al.*, 2014). Cette évaluation est particulièrement compromise si l'information véhiculée par les différentes instances ne permet pas une comparaison juste des avantages et inconvénients des différents services offerts. D'autre part, la logique du libre marché soutient que le secteur privé devrait accroitre la qualité lorsque les propriétaires compétitionnent entre eux pour attirer les parents. Or, si ce marché repose sur la qualité et le prix, mais que le consommateur n'est pas en mesure de juger adéquatement de la qualité, la compétition entre les SÉ s'effectuera plutôt sur la base du prix au détriment des ressources, du programme et des interactions. Pourquoi un gestionnaire de garderie privée choisirait d'investir davantage dans la qualité si le seul effet noté par les clients est le prix plus élevé? (Blau et Mocan, 2002; Mocan, 2007). Ainsi, a contrario de la logique du libre marché, les quelques études disponibles sur le sujet indiquent que la qualité est habituellement moins bonne dans le secteur privé que dans le secteur public des services de garde (Blau et Currie, 2006; Sosinsky, Lord et Zigler, 2007; Cleveland et Krashinsky, 2009). Quoique certaines exceptions subsistent comme l'Australie, ces exceptions ne sont pas assez nombreuses pour renverser la tendance générale d'une qualité affectée à la baisse lorsque le secteur des services de garde est soumis à la loi du libre marché. Bien qu'il est parfois possible que la qualité soit élevée dans le secteur privé, la recherche indique que cette qualité est le fruit d'exigences gouvernementales importantes en matière de règlementation et des standards de haut niveau comme des niveaux de formation supérieure (qui sont susceptible de réduire les profits), plutôt que d'une pression issue de la compétition, qui se préoccupe davantage du prix (Stewart *et al.*, 2014). Ainsi, la logique du marché libre ne semble pas applicable au secteur des services de garde en petite enfance.

Un troisième questionnement touche les effets de la commercialisation sur l'accessibilité des SÉ de qualité. La recherche suggère que la commercialisation de l'offre de services de garde ne mène pas à un accès équitable à des SÉ de qualité, notamment pour les familles vulnérables. Par exemple, les écrits indiquent que les propriétaires de services de garde à vocation commerciale sont souvent plus intéressés par les clientèles favorisées et qu'ils desservent plus souvent les quartiers favorisés (Stewart *et al.*, 2014). En effet, comme le souligne Penn (2011), ces services commerciaux sont « dépendants de la demande, coûteux pour les parents, et souvent de faible qualité. Les preuves s'accumulent suffisamment pour suggérer qu'ils n'offrent pas une accessibilité accrue aux familles » (p.159). Ainsi, l'écart qui perdure dans plusieurs pays adoptant une économie mixte dans l'accès à des SGÉE de qualité a des conséquences notables dont les enfants et familles vulnérables font particulièrement les frais (Stewart *et al.*, 2014; Morabito et Vandenbroeck, 2014; Moss, 2009; Vandenbroeck et Lazzari, 2014).

En conséquence, dans le contexte actuel, c'est à dire à défaut de places gratuites et réservées pour les clientèles vulnérables, nous sommes ***en faveur d'un retour au tarif universel subventionné en services de garde régis sans but lucratif.***

Actuellement, la double ponction des foyers de jeunes familles (i.e une tarification quotidienne et une tarification annuelle lors de l'impôt) et l'implantation du modèle d'utilisateur-payeur en petite enfance (qui se traduit par une modulation des tarifs en fonction du revenu) ont pour conséquence de soustraire une part encore plus importante du revenu des familles de jeunes enfants. Les jeunes parents qui paient déjà des impôts en fonction de leur revenu se voient ainsi imposés deux fois pour leur service de garde. Plus inquiétants encore est que cela représente un changement de paradigme complet du pacte social québécois qui stipule que les services publics sont financés par l'ensemble des individus en fonction de leur revenu. Le nouveau paradigme correspond davantage au principe d'utilisateur-payeur et constitue une atteinte au principe d'accessibilité incompatible avec les notions d'égalité des chances et de développement optimal de l'enfant.

Biographie des présentatrices (2016):

Nathalie Bigras, Ph.D., est professeure-chercheuse titulaire au Département de didactique de l'UQAM. Docteure en psychologie et professeure externe au département de psychologie de l'UQAM, elle a aussi assumé les fonctions de directrice et d'adjointe des programmes d'éducation à la petite enfance entre 2003 et 2008. Ses travaux de recherche portent sur le développement des enfants en service de garde éducatifs (sgé), sur la qualité de ces services, sur l'accès aux sgé par les familles démunies et sur les moyens à prendre pour soutenir la hausse des niveaux de qualité. Depuis son entrée en fonction à l'UQAM (2002) elle a obtenu plus de 1,7 millions $ en subvention de recherche auprès d'organismes de financement reconnus tels que le CRSH, le CCA et le FQRSC. Elle dirige depuis 2009 l'équipe FQRSC *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfa*nce parti. Elle a publié plusieurs volumes sur les sgé qui permettent de dresser un état des connaissances de la recherche québécoise. Elle enseigne à la formation initiale et continue des éducatrices, des conseillères pédagogiques et des gestionnaires en services de garde éducatifs ainsi qu'à la maîtrise en didactique et au doctorat en éducation de l'UQAM. Elle donne aussi différentes formations sur le développement de l'enfant dans ces milieux éducatifs et est régulièrement consultée à titre d'experte du domaine de l'éducation à la petite enfance. Elle a également été éducatrice et directrice de CPE (1986-1991) ainsi qu'enseignante au collégial en techniques d'éducation à l'enfance (1994-2002). Enfin, elle a été parent utilisateur du réseau des CPE et des SGMF pour ses deux enfants maintenant âgés de 20 et 24 ans.

Andréanne Gagné, Ph.D., est professeure-chercheuse au Département de didactique des langues de l'UQÀM. Docteure en orthophonie elle assume actuellement les fonctions de directrice de la maitrise en didactique des langues. Ses travaux de recherche portent sur le développement du langage chez les enfants unilingues et bilingues et de ses déterminants : les pratiques éducatives au préscolaire (Pesco et Gagné, 2015), la littératie familiale (Gagné et Pesco, 2015; Gagné, Lemay, Bigras et Charron, 2015) et plus récemment, le temps passé par les enfants devant les écrans (Tremblay, Gagné et Bigras, FRSQ). Elle a joint l'Équipe en 2015 et dirige avec Nathalie Bigras une chercheuse post-doctorale (Nancy Allen) et une chercheuse de college boursière du FRSQ (Tania Tremblay).

Références

Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J. et Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28,* 399–420. doi: 10.1007/s10212-012-0120-y

Adams, K. S. et Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00048-0

Alderman, H. (2011). *No small matter: The impact of poverty, shocks, and human capital investments in early childhood development*. Washington, DC : World Bank.

Akgunduz, Y.E., Jongen, E., Leseman, P. et Plantenga, J. (2013). Cutting from the future? Impact of a subsidy reduction in child care quality in the Netherlands. *Discussion Paper SeriesTjalling C. Koopmans Research Institute, 13*(18). Repéré à http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/290873

Baldwin, T. T., et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Barbarin, O. A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R. M., Bryant, D., Buchinal, M., Howes, C. et Pianta, R. (2006). Quality of prekindergarten: What families are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development, 17*(4), 619-642. doi: 10.1207/s15566935eed17046.

Barnett, W. S., Brown, K. et Shore, R. (2004). *The Universial Vs. Targeted Debate: Should the United States Have Preschool for All?* New Brunswick, NJ : NIEER.

Beach, J. (2010). *Moving to a system of integrated early care & learning in B*C. Environmental scan for the Coalition of Child Care Advocates of British Columbia and Early Childhood Educators of British Columbia integrated system of early care and learning project. Repéré à http://www.cccabc.bc.ca/cccabcdocs/integrated/files/IECLenvironmentalscan2010.pdf

Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D. et Tougas, J. (2004). *Un travail à valoriser : la main-d'œuvre du secteur de la garde à l'enfance au Canada*. Ottawa, Ontario : Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance.

Bennett, J. (2008a). *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Florence, Italy : Innocenti Working Paper , UNICEF IRC.

Bennett, J. (2008b). *Benchmarks for early childhood services in OECD countries*. Florence : Innocenti Working Paper, UNICEF IRC.

Bigras, N. (2016, mai). *Bilan des connaissances sur la qualité des services éducatifs pendant la petite enfance*. Communication présentée au 84e Congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS), Montréal, Canada.

Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum, 39*(3), 129-150.

Bigras, N., Gagnon, C., Savarias-Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K., et Fournier, R. (2016). *Early childhood educators training: An implementation evaluation of a practicum model using reflexive practice*. Communication présentée à la International conference on education and new development, Ljubljana, Slovenie.

Bigras, N., Hamel-Gingras, L. et Guay, D. (2011). *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*. Institut de la statistique du Québec.

Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C. et Eryasa, J. (2016). Sustaining the support in four-year-olds in childcare services with the goal of promoting their cognitive and language development. *Early Child Development and Care, early view*, 1-15. doi: 10.1080/03004430.2016.1202948.

Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C.et Eryasa, J. (2015). Soutenir la valorisation du jeu en services de garde éducatif auprès d'enfants de 4 ans. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras (dir.), Actes de colloque *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* au 81e congrès de l'ACFAS (p. 54-80). Québec, QC : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré de http://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchardcharronbigras2015.pdf

Bigras, N., Lemay, L., Brunson, L. (2015, juin). *Qualité, universalité et accessibilité des services éducatifs destinés à la petite enfance*. Communication présentée au 1er Colloque de l'Association des éducatrices en milieu familial du Québec, Saint-Sauveur, Canada.

Bigras, N., Lemay, L., Cadoret, G. et Jacques, M. (2012). Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 289-376). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 21–81). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bigras, N. et Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir* (p. 3-20). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bigras, N., Tétreau, L., Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K., et Gagnon, C. (2016). *Program theory evaluation of an innovative practicum model for early childhood education in Canada*. Comunication présentée à la International conference on education and new development, Ljubljana, Slovenie.

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., et Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership, 57*(8), 28-33. Repéré à http://www.vodppl.upm.edu.my/uploads/docs/edu58221456883720.pdf

Blackwell, S. C. (2010). *An examination of the goodness of fit model: How is the relationship between child temperament and behaviour expressed in different types of classroom environments?* (Thèse doctorale inédite). Université de New York.

Blain-Brière, B., Bouchard, C., Eryasa, J. et Boucher, I. (2012). Relation entre le développement langagier de l'enfant et la fréquentation d'un service de garde éducatif pendant la petite enfance. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 83-148). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Blau, D.M. et Currie, J. (2006). Pre-school, day care, and after-school care: Who's minding the kids? *Handbook of the Economics of Education, 2*, 1163-1278. doi: 10.1016/S1574-0692(06)02020-4

Borba, A. M. (2006). *La documentation et la pratique réflexive : L'expérience de formation continue des enseignants d'une école maternelle au Brésil*. Communication présentée à la 8e Biennale de l'éducation et formation, Lyon, France.

Blau, D.M. et Mocan, H.N. (2002). The supply of quality in child care centres. *Review of economics and statistics, 84*(3), 483-496. doi: 10.1162/003465302320259484

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (soumis, 2015). Validation of the *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS Pre-K) in half-day pre-kindergarten in Quebec. *Early Child Development and care*.

Bourgon, L. et Lavallée, C. (2003a). *Échelle d'observation de la qualité éducative. Le service de garde préscolaire*. Québec, QC : ministère de la Famille et de l'Enfance, gouvernement du Québec.

Bourgon, L. et Lavallée, C. (2003b). *Échelle d'observation de la qualité éducative. Le service de garde en milieu familial*. Québec, QC : ministère de la Famille et de l'Enfance, gouvernement du Québec.

Bourgon, L. et Lavallée, C. (2003c). *Échelle d'observation de la qualité éducative. Le service de garde en pouponnière*. Québec, QC : ministère de la Famille et de l'Enfance, gouvernement du Québec.

Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE(35)*, 81-89. Repéré à http://edso.revues.org/731

Britto, P. R., Yoshikawa, H. et Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global context's rationale for investment, conceptual frameworks and implications for equity. *Social Policy Report, 25*(2), 3-23.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, D. M., Burchinal, M. et Zaslow, M. (2011). Empirical approaches to strengthening the measurement of quality: Issues in the development and use of quality measures in research and applied settings. Dans M. Zaslow, I.

Martinez-Beck, K. Tout, et T. Halle (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 33-47). Baltimore, MD: Brookes.

Burchinal, M. et Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 401–426. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.003

Burnichal, M. Cryer, D. Clifford, R. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centres. *Applied Developmental Science 6*(1), 2-11.

Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. et Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centres. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2-11. doi: 10.1207/S1532480XADS060101

Burchinal, M. R., Howes, C. et Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(1), 87-105. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00132-1

Burchinal, M., Kainz, K. et Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (dir.), *Quality Measurement in Early Childhood Setting* (p. 11-31). Washington, DC: Brooks Publishing.

Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. et Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, *44*(1), 286. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.286

Burke, L. A., et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review, 6*(3), 263-296. https://doi.org/10.1177/1534484307303035

Cantin, G. (2006). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'engarde de la relation avec les parents* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations and Theses. (NR20325)

Car, M. et May, H. (1993). Le processus de developpement des directives d'un programme national d'etudes pour la petite enfance: le modele neo-zelandai. *International Journal of Early Years Education*, 1(3). http://dx.doi.org/10.1080/0966976930010302.

Chazan-Cohen, R., Ayoub, C., Pan, B. A., Roggman, L., Raikes, H., McKelvey, L. et Hart, A. (2007). It takes time: Impacts of Early Head Start that lead to reductions in maternal depression two years later. *Infant Mental Health Journal, 28*(2), 151-170. doi: 10.1002/imhj.20127

Clarke-Stewart, K. A., Lowe Vandell, D., Burchinal, M., O'Brien, M. et McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17*(1), 52-86. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00133-3

Cleveland, G. et Krashinski, M. (2003). *Fact and fantasy: Eight myths about early childhood education and care*. Toronto, ON: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.

Cleveland, G. et Krashinski, M. (2004a). *Le financement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants au Canada*. Communication présentée à la Conférence nationale du CCDS sur les services de garde au Canada, Winnipeg. Repéré à http://www.ccsd.ca/francais/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf

Cleveland, G. et Krashinky, M. (2004b). *The quality gap: A study of nonprofit and commercial child care centres in Canada*. Toronto, ON: University of Toronto at Scarborough, Division of Management.

Cleveland, G. et Krashinski, M. (2009). The nonprofit advantage:producing quality in thick and thin child care markets. *Journal of Policy Analysis and Management, 28*(3), 440–462. doi: 10.1002/pam.20440

Cochran-Smith, M. et Zeichner, K. M. (2005). Executive summary: The report of the AERA panel on research and teacher education. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 1-36.

Coffman, J. (1999). *Making families matter at two-year colleges: Training the early childhood workforce to support families*. Harvard Family Research Project.

Corter, C., Bertrand, J., Pelletier, J., Griffin, T., McKay, D., Patel, S., et al. (2007). *Toronto First Duty Phase 1 Final Report: Evidence-based understanding of integrated foundations for early childhood*. Repéré à http://www.toronto.ca/firstduty/tfdphase1finalreport.pdf

Corter, C., Patel, S., Pelletier, J. et Bertrand, J. (2008). The early development instrument as an evaluation and improvement tool for school-based, integrated services for young children and parents: the Toronto First Duty Project. *Early Education and Development*, *19*(5), 1–22. doi: 10.1080/10409280801911888

Corter, C. et Pelletier, J. (2005). Parent and community involvement in schools: Policy panacea or pandemic? Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (dir.), *International handbook of educational policy* (p. 295–327). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Corter, C. et Pelletier, J. (2010). Schools as integrated service hubs for young children and families: Policy implications of the Toronto First Duty Project. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *4*(2), 45-54. doi: 10.1007/2288-6729-4-2-45

Corter, C., Pelletier, J., Janmohamed, Z., Bertrand, J., Arimura, T., Patel, S., et al. (2009). *Toronto First Duty Phase 2, 2006–2008: Final Research Report*. Repéré à http://www.toronto.ca/firstduty/TFDphase2final.pdf

Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R. et Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development, 84*(2), 752-766. doi: 10.1111/cdev.12007

Cryer, D., Tietze, W. et Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 259-277. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00148-5.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. et Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 912- 925. Repéré à http://psycnet.apa.org/journals/edu/101/4/912/

Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2e éd.). Londres, Royqume Unis : Routledge.

Darling-Hammond, L., et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan, 76*(8), 597.

Davis, N., Thornburg, K. R. et Ispa, J. M. (1996). Training determinants for quality infant child care. *Early Child Development and Care, 124*(1), 25-32. doi: 10.1080/0300443961240103

Dempsey, I. et Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centred services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 42-52. doi: 10.1177/0271121408316699

De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. et Geurts, S. A. (2007). Multiple determinants of caregiver behaviour in child care centres. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(3), 312-326. doi:10.1016/j.ecresq.2007.04.004

Dion, J., Auger, M. et Bigras, N. (2013, octobre). *Les facteurs associés au transfert des apprentissages. Mise en perspective dans le contexte de formations pour des responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG)*. Rapport présenté à la Direction des politiques de main-d'œuvre et des relations du travail, ministère de la Famille, Québec.

Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2011). *Les inégalités sociales de santé à Montréal, Le chemin parcouru*. Rapport du directeur de santé publique 2011.

Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. et LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 296-312. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.006

Downer, J. T., Pianta, R. C., Fan, X., Hamre, B. K., Mashburn, A. et Justice, L. (2011). Effects of web-mediated teacher professional development in the language and literacy skills of children enrolled in prekindergarten programs. *NHSA dialog*, *14*(4), 189-212. doi: 10.1080/15240754.2011.613129

Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. et Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(1), 69-93. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.06.003

Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.

Dubois, É. (2015). *La pédagogie à Reggio Emila, cité d'or de Loris Malaguzzi*. Paris, France : L'Harmattan.

Dunst, C. J. (2002). Family-centred practises birth through high school. *The Journal of Special Education, 36*(3), 141-149. doi: 10.1177/00224669020360030401

Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2002). Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations, 51*(3), 221-229. doi: 10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x

Dunst, C. J. et Dempsey, I. (2007). Family–professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education, 54*(3), 305-318. doi: 10.1080/10349120701488772

Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (2009). Let's Be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children, 22*(3), 164-176. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181abe169

Dunst, C. J., Tivette, C. M. et Hamby, D. W. (1996). Measuring the help giving practices of human services program practitioners. *Human Relations, 49*(6), 815-835. doi: 10.1177/001872679604900605

Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centred help giving practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 13*(4), 370-378. doi: 10.1002/mrdd.20176

Ebbeck, M. et Chan, Y. Y. Y. (2011). Instituting change in early childhood education: Recent developments in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, *38*(6), 457-463. doi: 10.1007/s10643-010-0435-8

Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*. doi: 10.1207/s15566935eed16047

Eryasa, J. (2013). *Relations entre le langage des enfants de quatre ans et la qualité éducative des centres de la petite enfance* (Mémoire de maîtrise). Accessible par Archipel UQAM. (5763)

Esping-Andersen, G. (2008). Investing in children and their life chances. *International Tax Public Finance, 15*, 19-44.

Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women's New Roles*. Cambridge, Angletterre : Polity Press.

Fantuzzo, J., Perry, M. A. et Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.04.002.

Felfe, C et La Live, R. (2010). *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification.* St. Gallen, Switzerland: University of St. Gallen.

Fenech, M. (2012). Discerning child care quality: parents as potential informants of policy beyond regulation. *Critical Studies in Education*. doi: 10.1080/17508487.2012.703136.

Friendly, M. (1986, mai). *Daycare for profit: Where does the money go?* Communication présentée au Special Commitee on Childcare, Toronto, Ontario.

Friesen, B. (1992). A sociological examination of the effects of auspices on day care quality (Thèse de doctorat). Accessible par prism.ucalgary.ca (ISBN 0315831456).

Fukkink, R. G. et Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 294–311. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.005

Gagné, A., Bigras, N. et Bouchard, C. (2015, septembre). *Long-term effects of daycare attendance on pragmatic abilities*. Communication présentée au 25e European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Meeting, Barcelone, Espagne.

Gagné, A., Bigras, N., Charron, A., et Bouchard, C. (2015, septembre). *Childcare Quality and preschoolers' pragmatic development*. Communication présentée au 25e European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Meeting, Barcelone, Espagne.

Gagnon, G., Gravel, S., et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*. Rapports programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Manuscrit inédit. Cégep de Jonquière. Jonquière, Québec.

Gambaro, L., Stewart, K. et Waldfogel, J. (2014). *An equal start? Providing quality education and care for disadvantaged children*. Bristol, RU : Policy Press.

Gautier Chovelon, C. (2014). Mise en mouvement et en image du processus de professionnalisation des Intervenants en milieu éducatif. Repérage d'une simultanéité de trois temps. *Phronesis, 3*(4), 13-25. doi: 10.7202/1028782ar

Gerber E.B., M. Whitebook et R.S. Weinstein. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in centre-based child care. *Early Childhood Research Quarterly 22*(3): 327–46. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.12.003

Ghazvini, A. et Mullis, R. L. (2002). Centre-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 163*(1), 112-125. doi: 10.1080/00221320209597972

Gingras L., Audet, N. et Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les preferences des familles en matière de services de garde.* Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.

Gingras, L., Lavoie, A., et Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance. Faits saillants. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014*. Québec, Canada: gouvernement du Québec. Institut de la statistique du Québec.

Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000). *Caring and Learning Environments: Quality in Child Care Centres across Canada. You Bet I Care!* Centre for Families Work and Well-Being,Guelph: University of Guelph.

Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centres. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 280-295. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.005

Gouvernement du Québec. (2000). *Services sociaux, éducatifs et juridiques. Techniques d'éducation à l'enfance. Programme d'études.* Québec, QC : ministère de l'Éducation.

Graves, K. N. et Shelton, T. L. (2007). Family empowerment as a mediator between family-centred systems of care and changes in child functioning: Identifying an important mechanism of change. *Journal of Child and Family Studies, 16*(4), 556-566. doi: 10.1007/s10826-006-9106-1

Green, B., McAllister, C. et Tarte, J. (2004). The strengths-based practice inventory: A tool for measuring strengthsbased service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 85*(3), 326-334. doi:10.1606/1044-3894.1493

Guay, D., Laurin, I., Fournier, M. et Bigras, N. (2014). *Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle.* Montréal, QC : DSP-ASSM.

Guterman, N. B. et Hahm, H. C. (2001). Empowering parents in home visitation. Dans N. B. Guterman (dir.), *Stopping child maltreatment before it starts: Emerging horizons in early home visitation services* (p. 162-186). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Halperin, V. (2007). Québec Day Care : Access for All ? (Mémoire de maîtrise inédit). Université Concordia.

Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C. et Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher–child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274. doi: 10.1111/cdev.12184

Happo, I., Määttä, Kaarina , Uusiautti Satu (2012). Experts or good educators – or both? The development of early childhood educators' expertise in Finland. *Early Child Development and Care, 182*(3-4), 487-504. doi: 10.1080/03004430.2011.646719

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... et Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions. *The Elementary School Journal*, *113*(4), 461-487. doi: 10.1086/669616

Harms, T., Clifford, R.M. et Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition.* New York: Teachers College Press.

Harrietha, L. (2012). *Early childhood educuators' perceptions of the use of documentation in emergent programs: Issues, benefits, barriers and questions* (Mémoire de maîtrise). Mount Saint Vincent University. Repéré à http://ec.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/1182/LisaHarriethaMACYSThesis2012.pdf?sequence=1

Havnes, T. et Mogstad, M. (2011). No child left behind : subsidized childcare and children's longrun outcomes. *American Economic Journal, 3*(2), 97-129. doi: 10.1257/pol.3.2.97

Hedges, H., et Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity's: preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(4), 257-272. doi : 10.1080/1359866X.2010.515939

Hébert, Ginette. (2016). *Les représentations sociales de directrices générales en regard de la qualité et du leadership en CPE*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.

Honig, A. S. et Hirallal, A. (1998). Which counts more for excellence in childcare staff: Years in service, education level, or ECE coursework? *Early Child Development and Care, 145*(1), 31-46. doi: 10.1080/0300443981450103 .

Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 27-50. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.05.002

Institut de la statistique du Québec [ISQ]. (2015). *Le Québec chiffes en main*. Québec, QC : gouvernement du Québec. Repéré à http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2015fr.pdf

Institut National de Santé publique (INSPQ). (2014). Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants. État des connaissances. Québec, QC : Direction du développement des individus et des communautés.

Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. et Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 32*(3), 143-155. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be

Japel, C. et Bigras, N. (2007). *La Qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Japel C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). *La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde*. Choix IRPP.

Kaczmarek, L. A., Goldstein, H., Florey, J. D., Carter, A., et Cannon, S. (2004). Supporting Families a Preschool Model. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(4), 213-226. doi: 10.1177/02711214040240040301

Kagan, S. L. et Newton, J. W. (1989). For-profit and nonprofit child care: Similarities and differences. *Young Children, 45*(1), 4–10. Repéré à http://eric.ed.gov/?id=EJ399535

Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.

King, G., King, S., Rosenbaum, P. et Goffin, R. (1999). Family-centred caregiving and well-being of parents of children with disabilities: linking process with outcome. *Journal of pediatric psychology, 24*(1), 41-53.

Kossek, E. E., Pichler, S. M., Meece, D., et Barratt, M. E. (2008). Family, friend, and neighbour child-care providers and maternal well-being-in low-income systems: An ecological social perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 81*(3), 369-391. doi: 10.1348/096317908X324387

Korthagen, F., Loughran, J., et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020-1041. doi : 10.1016/j.tate.2006.04.022

Lacombe, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*. (Thèse de Doctorat). Acceissble par http://theses.ulaval.ca/archimede. (23299.).

Laurin, I., Guay, D., Bigras, N., et Fournier, M. (2015). *Quel est l'effet de la fréquentation d'un service éducatif sur le développement de l'enfant à la maternelle selon le statut socioéconomique?* Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012). Fascicule 2 - Mars 2015.

Laurin, I., René, J.-F., Dallaire, N., Ouelette, F., Devault, A. et Turcotte, G. (2008). *Qu'en pensons-nous? Des groupes de parents s'expriment*. Direction de santé publique de Montréal.

Laurin, J. C., Geoffroy, M. -C., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M.-F., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2015). Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance. *Pediatrics, 136*(6), 1112-1124. Repéré à http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2015/11/18/peds.2015-0419.abstract

Lee, M. Y., Greene, G. J., Hsu, K. S., Solovey, A., Grove, D., Fraser, J. S., . . . et Teater, B. (2009). Utilizing family strengths and resilience: Integrative family and systems treatment with children and adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Family process, 48*(3), 395-416. doi: 10.1111/j.1545-5300.2009.01291.x

Lehrer, J. S. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: a case study. *Early Years: An International Research Journal*, *33*(2), 186-200. doi: 10.1080/09575146.2013.781136

Lehrer, J., Lemay, L. et Bigras, N. (2015). Parental perceptions of child care quality in centre-based and home-based settings: Associations with external quality ratings. *International Journal of Early Childhood, 47*(3), 481-497. doi: 10.1007/s13158-015-0147-8

Lemay, L. et Bigras, N. (2012). *Les facteurs associés à la qualité des processus en services de garde : Mise en relation entre les résultats de Grandir en Qualité (2003) et les écrits publiés entre 2001 et 2011*. Rapport présenté à la Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Direction générale des politiques, ministère de la Famille et des Aînés.

Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2014). Relating childcare during infancy to externalizing and internalizing behaviors in toddlerhood: How specific features of childcare quality matter depending on a child's gender and temperament. *International Journal of Early Childhood, 46*(1). doi: 10.1007/s13158-014- 0107-8

Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2015). Quebec's child care services: What are the mechanisms influencing children's behaviors across quantity, type, and quality of care experienced? *Journal of Research in Childhood Education, 29*(2), 147-172. doi: 10.1080/02568543.2015.1009201.

Li-Grining, C. P. et Coley, R. L. (2006). Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(2), 125-141. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.04.001.

Lloyd, E. et Penn, H. (2010). Why do childcare markets fail? *Public Policy Research, 17*(1), 42-48. doi: 10.1111/j.1744-540X.2010.00600.x

Logan, H., Press, F. et Sumsion, J. (2012). The quality imperative: Tracing the rise of 'quality' in Australian early childhood education and care policy. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(3), 4–13. Retrieved from www.earlychildhoodaustralia.org.au

Lyon, M. et Canning, P. (1997). Auspice, location, provincial legislation and funding of day care in Atlantic Canada: Relationships with centre quality and implications for policy. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education, 6*(2), 139-155. Repéré à http://eric.ed.gov/?id=EJ550985

Magnusen et Waldfogel, J. (2014). Delivering High-Quality Early Childhood Education and Care to Low-Income Children: How Well is the US Doing? Dans L. Gambaro, K. Stewart et J. Waldfogel (dir.), *An equal start? Providing quality education and care for disadvantaged children* (p. 193-218). Bristol, RU: Policy Press.

Marsh B. et Mitchell, N. (2014). The role of video in teacher professional development. *Teacher Development, 18*(3), 403-17. doi: 10.1080/13664530.2014.938106

Marshall, N. L. (2004). The quality of early child care and children's development. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 165-168. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00299.x

Mashburn, A. et Pianta, R. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. Dans A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund et J. Temple (dir.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (p. 243-265). New York, NY: Cambridge University Press.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, *79*(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

McCain, M., Mustard, J. F. et Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting Science into Action.* Toronto, ON: Council for Early Childhood Development.

McCart, A., Wolf, N., Sweeney, H. M. et Choi, J. H. (2009). The application of a family-based multi-tiered system of support. *NHSA DIALOG, 12*(2), 122-132. doi: 10.1080/15240750902774692

MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School Movement. *Learning Landscapes, 7*(1), 219-233. Récupéré: http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no13/maseachren.pdf

Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 16*(1), 26-36. doi : 10.1037/a0016258

Mensing, J. F., French, D., Fuller, B. et Kagan, S. L. (2000). Child care selection under welfare reform: How mothers balance work requirements and parenting. *Early Education and Development, 11*(5), 573-595. doi: 10.1207/s15566935eed11053

Messier, C., Naud, M., Cantin, G., Lemay, L. et Bigras, N. (2015). *Recension des écrits sur les pratiques éducatives les plus efficaces en milieu défavorisé pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants et soutenir la collaboration avec leurs parents afin de favoriser la coéducation.* Montréal, QC : Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE).

Mill, D., Bartlett, N. et White, D.R. (1995). Profit and non-profit day care: A comparison of quality, caregiver behaviour, and structural features. *Canadian Journal of Early Childhood Education, 4*(2), 45-53.

Ministère de la Famille (2015). *Statistiques concernant les protocoles CSSS dans le réseau des services de garde* [Protocole-UQAM-statistiques.xlsx] Répéré à accesinformation.mfs.gouv.qc.ca

Mitchell, L. et Cubey, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best evidence synthesis*. Wellington: New Zealand Ministry of Education. Repéré à http://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdffile/0017/7703/bes-professional-development.pdf.

Mocan, H.N. (2007). Can consumers detect lemons? An empirical analysis of information asymmetry in the market for child care. *Journal of population economics, 20*(4), 743-780. doi: 10.1007/s00148-006-0087-6

Morabito, C. et Vandenbroeck, M. (2014). Equality of opportunities, divergent conceptualizations and their implications for early childhood care and education policies. *Journal of Philopsophy of Education, 49*(3), 456-472. doi: 10.1111/1467-9752.12112

Moran, M. J., Desrochers, L. et Cavicchi, N. M. (2007). *Progettazione* and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, *46*(1), 81-90. doi: 10.1080/00405840709336552

Moss, P. (2005). Section I: Theoretical examinations of quality--making the narrative of quality stutter. *Early Education and Development, 16*(4), 405-420. doi: 10.1207/s15566935eed16042

Moss, P. (2009). *There are alternatives. Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care.* The Hague : Bernard Van Leer Foundation.

Moss, P., Dahlberg, G. et Pence, A. (2000). Getting behond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal, 8*(2), 103-115. doi: 10.1080/13502930085208601

National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* Repéré à https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf

Neumann, I. (2011). Towards the marketization of early childhood education and care? Recent developments in Sweden and the United Kingdom. *Nordic Journal of Social Research, 2*, 37-53. Répéré à www.nordicjsr.net

NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, G. (2003). Modelling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development, 74*(5), 1454-1475. doi: 10.1111/1467-8624.00617

Norris, D. J. (2001). Quality of care offered by providers with differential patterns of workshop participation. *Child & Youth Care Forum*, *30*(2), 111-121. doi: 10.1023/A:1011633302789

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2006). Education at a Glance 2006. Paris, France : OCDE.

Organisation de Coopération et Développement Économiques. (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil.* Paris, France : Éditions OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré à www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf

Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches of professionalism. *Journal of Early Childhood Research, 2*(1), 5–24. doi: 10.1177/1476718X0421001

Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse, France : Octarès.

Patel, S. (2009). *Integrated early childhood program participation, parenting and child development outcomes: The Toronto First Duty Project* (Thèse de doctorat) Accessible par http://hdl.handle.net/1807/18225

Pelletier, J. et Corter, C. (2006). Integration, innovation, and evaluation in school-based early childhood services. Dans B. Spodek et O. Sarracho (dir.), *Handbook of research on the education of young children* (3e éd., p. 477–496). Matwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Penn, H. (2011). Gambling on the market: The role of for-profit provision in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research, 9*(2), 150-161, doi : 10.1177/1476718X10387999

Penn, H. (2013). Childcare markets: Do they work? Dans E. Lloyd et H. Penn (dir.), *Childcare Markets: Can They Deliver an Equitable Service?* (p. 19-42). Bristol, Angletterre : Policy Press, University of Bristol.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual Pre-K*. Baltimore, MD : Brookes Publishing Co.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. et Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, 10*(2), 49-88. doi: 10.1177/1529100610381908

Pianta, R. C., et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researchers, 38*(2), 109-119. doi: 10.3102/0013189X09332374

Pichette, M.-P. (2013). Développement langagier des tout-petits : étude de cas de l'articulation problème – solution chez les acteurs de la petite enfance d'un territoire pluriethnique de Montréal, mémoire de maîtrise en santé communautaire (Mémoire de maîtrise). Accessible par https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11364

Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. et Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 299-312. doi: 10.1037/a0017763

Prentice, S. (2005). *For-profit child care: Past, present and future*. Occasional Paper # 21. University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit. Repéré à http://www.childcarecanada.org/pubs/op21/index.html

Preston, A. E. (1993). Efficiency, quality, and social externalities in the provision of day care: Comparisons of nonprofit and for-profit firms. *Journal of Productivity Analysis, 4*(1-2), 165–182. doi: 10.1007/BF01073472

Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., … et Rodriguez, E. T. (2006). Mother–child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child development, 77*(4), 924-953. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x

Raynault, M.-F., Bernier, N. F., Côté, S., Curtis, S., Duclos, J.-Y., Potvin, L. et Séguin, L. (2010). *L'impact des politiques de soutien à la garde*. Rapport scientifique intégral au Fonds québécois de recherche Société et Culture (FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/capsulesrecherche/fichiers/capsule63.pdf

Reid, M. J., Webster-Stratton, C. et Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36*(4), 605-620. doi: 10.1080/15374410701662741

Reynolds, A. J. et Robertson, D. L. (2003). School–based early intervention and later child maltreatment in the Chicago longitudinal study. *Child development, 74*(1), 3-26. doi: 10.1111/1467-8624.00518

Ria L, Lussi Borer V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI siècle* (p. 101-118). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. et Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development, 14*(2), 179-198. doi: 10.1207/s15566935eed14023

Roggman, L. A., Boyce, L. K. et Cook, G. A. (2009). Keeping kids on track: Impacts of a parenting-focused Early Head Start program on attachment security and cognitive development. *Early Education and Development, 20*(6), 920-941. doi: 10.1080/10409280903118416

Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R. et Smolkowski, K. (2013). The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific

measure of home-based child care quality to promote social competence for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 947–959. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.02.003

Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, *341*(6148), 845-846. doi: 10.1126/science.1233517

Saracho, O. N. et Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care*, *176*(7), 707-721. doi: 10.1080/03004430500207021

Saracho, O. N. et Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care, 177*(1), 71-91. doi: 10.1080/03004430500317366

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass higher education series.

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education, 40*(2), 2-9. doi: 10.1177/002248718904000202

Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(3), 245-261. doi: 10.1080/00313830902917295

Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A commentary. Dans N. Pramling et I. Pramling Samuelsson (dir.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (p. 223-242). Londres, Royqaume Unis : Springer.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. et Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social–emotional competencies. *Early Education and Development, 21*(1), 125-156. doi: 10.1080/10409280902783517

Shonkoff, J.P. et Phillips, D.A. (dir.) (2000). *From neurons to neighbourhoods, the science of early childhood development*. Washington, DC : National Academy Press.

Shpancer, N. (2002). The home-daycare link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(3), 374-392. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00170-9

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. et Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. (Brief No: 356). Repéré à www.ioe.ac.uk/REPEYresearchbrief.pdf

Sosinsky, L. S., Lord, H. and Zigler, E. (2007). For-profit/nonprofit differences in centre-based child care quality : results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28* (5/6), 390– 410. Repéré à http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019339730700072X

Stewart, K. Gambaro, L., Waldfoget, J. et Rutter, J. (2014). Common challenges, lessons for policy. Dans L. Gambaro, K. Stewart et J. Waldfogel (dir.), *An equal start? Providing quality education and care for disadvantaged children* (p. 219-244). Bristol, Angleterre : Policy Press.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. et Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(1), 76-92. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.01.003

Teachstone Training LLC. (2011). *Pre-K CLASS : Guide des dimensions* (traduit par Gilles Cantin et Julie Lemire). Charlottesville, NA : Teachstone.

Tout, K., Zaslow, M. et Berry, D. (2006). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. *Critical issues in early childhood professional development*, *77*-110.

Tripp TR et Rich P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology, 43*(4), 678-704. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x

Trivette, C. M., Dunst, C. J. et Hamby, D. W. (2010). Influences of family-system intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education, 30*(1), 3-19. doi: 10.1177/0271121410364250

United Nations Centre for Human Rights. (1989). *Right to adequate food as a human right* (No. 1). New York, NY : United Nations.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2008). *The Child Care Transition: Report Card 8*. Florence : UNICEF.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2007). *Education for all Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations—Early Childhood Care and Education*. Paris, France : UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2010). *Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, France : UNESCO.

Vandell, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(3), 387-414. Repéré à https://muse.jhu.edu/article/168548/summary

Vandenbroeck, M. et Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(3), 327-335. doi: 10.1080/1350293X.2014.912895

Vanhulle, S. (2009). Un «genre réflexif» pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans M. Etienne, C. Altet, L. Lessard, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 201-213). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Van Lancker, W. (2013). *Putting the child-centred investment strategy to the test: Evidence for the EU27*. Working Paper 1301, Herman Deleeck Centre for Social Policy, University of Antwerp.

Waldfogel, J. (2004). *Social Mobility, Life Chances, and the Early Years, CASE paper 88*. Répéré à http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/CP/CASEPaper88.pdf

Wang, J. et Hartley, K. (2003). Video technology as a support for teacher education reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, *11*(1), 105-138. Repéré à https://www.editlib.org/noaccess/17791

Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. et Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 199-209. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.12.002

Whalley and the Pen Green Centre Team. (2007). Involving Parents in their Children's Learning (Second Edition). Thousand Oaks, California: Sage.

Wilcox-Herzog, A., McLaren, M., Ward, S. et Wong, E. (2013). Results from the quality early childhood training program. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 34*(4), 335-349. doi: 10.1080/10901027.2013.845635

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology, 34*(6), 299-309. doi: 10.1016/j.appdev.2013.05.002

Whitebook, M., Bellm, D., Lee, Y. et Sakai, L. (2005). *Time to revamp and expand: Early childhood teacher preparation programs in California's Institutions of Higher Education*. Centre for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.

Whitebrook, M., Howes, C. et Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report—National Child Care Staffing Study*. Child Care Employee Project.

Wittorski, R. (2014). Professionnaliser par la formation. Sens et difficultés. Repéré à http://www.revuephronesis.com/professionnaliser-formation

Yoshikawa, H. et Hsueh, J. (2001). Child development and public policy: Toward a dynamic systems perspective. *Child Development, 72*(6), 1887-1903. doi: 10.1111/1467-8624.00384

Zaslow M, Martinez-Beck I. (2006). *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.

Zaslow, M., Forry, N., Weinstein, D., Nuenning, M., McSwiggan, M. et Durha , M. (2009). *Selected observational measures for assessing the quality of early childhood classrooms: An annotated bibliography*. Washington, DC : Regional Educational Laboratory Appalachia: Child Trends.

Annexe 3

Consulter le rapport

Évaluation de l'implantation de l'approche éducative de la Halte-Garderie du cœur au Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe.

https://archipel.uqam.ca/14065/

Annexe 4

Références Axe 4

Alderman, H. (2011). *No small matter: The impact of poverty, shocks, and human capital investments in early childhood development*. World Bank.

Baldwin, T. T., et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Barnett, W. S., Brown, K. et Shore, R. (2004). *The Universial Vs. Targeted Debate: Should the United States Have Preschool for All?* NIEER.

Beach, J. (2010). *Moving to a system of integrated early care & learning in BC*. Environmental scan for the Coalition of Child Care Advocates of British Columbia and Early Childhood Educators of British Columbia integrated system of early care and learning project. http://www.cccabc.bc.ca/cccabcdocs/integrated/files/IECLenvironmentalscan2010.pdf

Bennett, J. (2008a). *Early childhood services in the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field*. Innocenti Working Paper, UNICEF IRC.

Bennett, J. (2008b). *Benchmarks for early childhood services in OECD countries*. Innocenti Working Paper, UNICEF IRC.

Bigras, N. (2016, mai). *Bilan des connaissances sur la qualité des services éducatifs pendant la petite enfance* [Communication orale]. 84e Congrès de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS), Montréal, Canada.

Bigras, N., Dion, J., Gagnon, C., Malenfant-Robichaud, G., Hanan, P. et Paquette, A. (2019). *Évaluation des effets sur les apprentissages d'étudiantes réalisant leur stage à la HGC au cours de l'année scolaire 2016-2017*.

Bigras, N., Lehrer, J., Dion, J., Lemay, L., Gagnon, C. et Quiroz, R. (2020). Learning to Do Reflective Practice: Does an Intensive Preservice Practicum Help Educator-Candidates Become Reflective Practitioners? Dans I. Jones et M. Lin (dir.), *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education: An International Perspective* (p. 127-146). Information Age Publishing.

Bigras, N., Gagnon, C., Savarias-Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K. et Fournier, R. (2016). *Early childhood educators training: An implementation evaluation of a practicum model using reflexive practice* [Communication orale]. International conference on education and new development, Ljubljana, Slovenie.

Bigras, N., Hamel-Gingras, L. et Guay, D. (2011). *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*. Institut de la statistique du Québec.

Bigras, N., Lemay, L. et Brunson, L. (2015, juin). *Qualité, universalité et accessibilité des services éducatifs destinés à la petite enfance* [Communication orale]. 1er Colloque de l'Association des éducatrices en milieu familial du Québec, Saint-Sauveur, Canada.

Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J. et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale, 42*(2), 63-88. https://doi.org/10.3917/rief.042.0063

Bigras, N., Tétreau, L., Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K. et Gagnon, C. (2016). *Program theory evaluation of an innovative practicum model for early childhood education in Canada* [Communication orale]. International conference on education and new development, Ljubljana, Slovenie.

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. et Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership, 57*(8), 28-33. http://www.vodppl.upm.edu.my/uploads/docs/edu58221456883720.pdf

Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE(35)*, 81-89. http://edso.revues.org/731

Burke, L. A., et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review, 6*(3), 263-296. https://doi.org/10.1177/1534484307303035

Cantin, G. (2006). *Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'engarde de la relation avec les parents* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17680

Cleveland, G. et Krashinski, M. (2003). *Fact and fantasy: Eight myths about early childhood education and care*. Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.

Cleveland, G. et Krashinski, M. (2004a). *Le financement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants au Canada* [Communication orale]. Conférence nationale du CCDS sur les services de garde au Canada, Winnipeg. http://www.ccsd.ca/francais/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf

Cleveland, G. et Krashinky, M. (2004b). *The quality gap: A study of nonprofit and commercial child care centres in Canada*. University of Toronto at Scarborough, Division of Management.

Cleveland, G. et Krashinski, M. (2009). The nonprofit advantage:producing quality in thick and thin child care markets. *Journal of Policy Analysis and Management, 28*(3), 440-462. https://www.jstor.org/stable/29739028

Coffman, J. (1999). *Making families matter at two-year colleges: Training the early childhood workforce to support families*. Harvard Family Research Project.

Corter, C., Bertrand, J., Pelletier, J., Griffin, T., McKay, D., Patel, S. et Ioannone, P. (2007). *Toronto First Duty Phase 1 Final Report: Evidence-based understanding of integrated foundations for early childhood*. http://www.toronto.ca/firstduty/tfdphase1finalreport.pdf

Corter, C., Patel, S., Pelletier, J. et Bertrand, J. (2008). The early development instrument as an evaluation and improvement tool for school-based, integrated services for young children and parents: the Toronto First Duty Project. *Early Education and Development, 19*(5), 1-22. https://doi.org/10.1080/10409280801911888

Corter, C. et Pelletier, J. (2005). Parent and community involvement in schools: Policy panacea or pandemic? Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (dir.), *International handbook of educational policy* (p. 295–327). Springer.

Corter, C., Pelletier, J., Janmohamed, Z., Bertrand, J., Arimura, T., Patel, S., Mir, S., Wilton, A. et Brown, D. (2009). *Toronto First Duty Phase 2, 2006–2008: Final Research Report*. https://childcarecanada.org/sites/default/files/Toronto%20First%20Duty%20Phase%202.pdf

Darling-Hammond, L., et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan, 76*(8), 597-604.

Dion, J., Auger, M. et Bigras, N. (2013, octobre). *Les facteurs associés au transfert des apprentissages. Mise en perspective dans le contexte de formations pour des responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG)*. Rapport présenté à la Direction des politiques de main-d'œuvre et des relations du travail, ministère de la Famille, Québec.

Dion, J., Bigras, N., Doudou, K., Gagnon, C. et Fournier, R. (2016, février). *Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinth*e. Avenir d'enfants.

Dion, J., Bigras, N., Gagnon, C. et Paquette, A. (2019). Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme.

Dion, J., Bigras, N., Paquette, A. et Brunet, E. (2021). Évaluation de l'implantation de l'approche éducative de la Halte-garderie du cœur au Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe. Département Des Techniques D'éducation à L'enfance Cégep de Saint-Hyacinthe. https://archipel.uqam.ca/14065/

Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2011). *Les inégalités sociales de santé à Montréal, Le chemin parcouru*. Rapport du directeur de santé publique 2011.

Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec.

Esping-Andersen, G. (2008). Investing in children and their life chances. *International Tax Public Finance, 15*, 19-44.

Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women's New Roles*. Polity Press.

Felfe, C et Lalive, R. (2010). *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*. University of St. Gallen.

Friendly, M. (1986, mai). *Daycare for profit: Where does the money go?* [Communication orale]. Special Commitee on Childcare, Toronto, Ontario.

Friesen, B. (1992). *A sociological examination of the effects of auspices on day care quality* [Thèse de doctorat, University of Calgary]. Prism UCalgary. https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/30608

Gagnon, C., Dion, J., Bigras, N. et Doudou, K. (2017, mars). *Rapport de recherche sur la deuxième année du mandat d'évaluation de programme. Évaluation de l'implantation de l'approche de formation de la Halte-garderie du coeur au département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe*. Avenir d'enfants.

Gagnon, G., Gravel, S., et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*. Rapports programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). [Manuscrit inédit]. Cégep de Jonquière. Jonquière, Québec.

Gambaro, L., Stewart, K. et Waldfogel, J. (2014). *An equal start? Providing quality education and care for disadvantaged children*. Policy Press.

Gautier Chovelon, C. (2014). Mise en mouvement et en image du processus de professionnalisation des Intervenants en milieu éducatif. Repérage d'une simultanéité de trois temps. *Phronesis, 3*(4), 13-25. https://doi.org/10.7202/1028782ar

Gingras, L., Lavoie, A., et Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance. Faits saillants. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014*. Gouvernement du Québec. Institut de la statistique du Québec.

Gouvernement du Québec. (2000). *Services sociaux, éducatifs et juridiques. Techniques d'éducation à l'enfance. Programme d'études*. Ministère de l'Éducation.

Guay, D., Laurin, I., Fournier, M. et Bigras, N. (2014). *Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle*. Montréal, QC : DSP-ASSM.

Halperin, V. (2007). *Québec Day Care : Access for All ?* [Communication orale, Université Concordia. Spectrum Research Repository. https://spectrum.library.concordia.ca/976160/

Havnes, T. et Mogstad, M. (2011). No child left behind : subsidized childcare and children's longrun outcomes. *American Economic Journal, 3*(2), 97-129. https://www.jstor.org/stable/41238095

Hedges, H., et Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity's: preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(4), 257-272. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.515939

Japel C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). *La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde*. Choix IRPP.

Kagan, S. L. et Newton, J. W. (1989). For-profit and nonprofit child care: Similarities and differences. *Young Children, 45*(1), 4-10.

Korthagen, F., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1020-1041. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022

Laurin, J. C., Geoffroy, M. -C., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M.-F., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2015). Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance. *Pediatrics, 136*(6), 1112-1124. https://doi.org/10.1542/peds.2015-0419

Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (2016). La frequentation d'un service éducatif préscolaire : un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu? *Revue Canadienne de santé publique, 106(7)*, 14-20. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26978693/

Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Blanchard, D. et Bigras, N. (2018). Quelle est l'association entre les caractéristiques résidentielles et du quartier et le développement de l'enfant à la maternelle? *Canadian Journal of Public Health*, *109*(1), 35-42. DOI: 10.17269/s41997-018-0024-y

Laurin, I. Guay, D., Fourier, M. et Bigras, N. (2019, novembre). *Portrait du parcours éducatif préscolaire des enfants montréalais et son effet sur leur développement à la maternelle selon le statut socioéconomique. Résultats de l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017 (EQPPEM, 2017)*. Fascicule 1 – Novembre 2019, 22 pages.

Laurin, I. Martin, V. et Bigras, N. (2019, novembre). *Portrait montréalais de l'accessibilité aux centres de la petite enfance (CPE) selon la défavorisation et la proportion d'enfants vulnérables dans deux domaines ou plus du développement*. Direction régionale de santé publique, CIUSS du Centre-Sud-de-l'île-de- Montréal, Fascicule 2 – Novembre 2019, 6 pages. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/Portrait_accessibilite_CPE_FINAL.pdf

Laurin, I., Bigras, N., Fournier, M. et Martin, V. (2020). L'accès aux Centres de la petite enfance: lever les barrières. *Revue du CREMIS*, *12* (1), 9-14. https://www.cremis.ca/publications/revues/citoyennetes-quotidiennes

Lehrer, J. S. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: a case study. *Early Years: An International Research Journal*, *33*(2), 186-200. https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781136

Lloyd, E. et Penn, H. (2010). Why do childcare markets fail? *Public Policy Research, 17*(1), 42-48. https://doi.org/10.1111/j.1744-540X.2010.00600.x

Lyon, M. et Canning, P. (1997). Auspice, location, provincial legislation and funding of day care in Atlantic Canada: Relationships with centre quality and implications for policy. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education, 6*(2), 139-155.

Marois, P. (2008). Avant-propos. Dans N. Bigras et C. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

McCain, M., Mustard, J. F. et Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting Science into Action*. Council for Early Childhood Development.

Messier, C., Naud, M., Cantin, G., Lemay, L. et Bigras, N. (2015). *Recension des écrits sur les pratiques éducatives les plus efficaces en milieu défavorisé pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants et soutenir la collaboration avec leurs parents afin de favoriser la coéducation*. Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPE).

Mill, D., Bartlett, N. et White, D.R. (1995). Profit and non-profit day care: A comparison of quality, caregiver behaviour, and structural features. *Canadian Journal of Early Childhood Education, 4*(2), 45-53.

Ministère de la Famille (2015). *Statistiques concernant les protocoles CSSS dans le réseau des services de garde* [Protocole-UQAM-statistiques.xlsx].

Morabito, C. et Vandenbroeck, M. (2014). Equality of opportunities, divergent conceptualizations and their implications for early childhood care and education policies. *Journal of Philopsophy of Education, 49*(3), 456-472. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12112

Moss, P. (2009). *There are alternatives. Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Bernard Van Leer Foundation.

Neumann, I. (2011). Towards the marketization of early childhood education and care? Recent developments in Sweden and the United Kingdom. *Nordic Journal of Social Research, 2*, 37-53. https://doi.org/10.7577/njsr.2049

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2006). *Education at a Glance 2006*. OCDE Publishing.

Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches of professionalism. *Journal of Early Childhood Research, 2*(1), 5-24. https://doi.org/10.1177/1476718X0421001

Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Octarès.

Patel, S. (2009). *Integrated early childhood program participation, parenting and child development outcomes: The Toronto First Duty Project* [Thèse de doctorat, University of Toronto]. TSpace. http://hdl.handle.net/1807/18225

Pelletier, J. et Corter, C. (2006). Integration, innovation, and evaluation in school-based early childhood services. Dans B. Spodek et O. Sarracho (dir.), *Handbook of research on the education of young children* (3e éd., p. 477-496). Lawrence Erlbaum.

Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researchers, 38*(2), 109-119. https://doi.org/10.3102/0013189X09332374

Pichette, M.-P. (2013). Développement langagier des tout-petits : étude de cas de l'articulation problème – solution chez les acteurs de la petite enfance d'un territoire pluriethnique de Montréal, mémoire de maîtrise en santé communautaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11364

Prentice, S. (2005). *For-profit child care: Past, present and future*. Occasional Paper # 21. University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit. http://www.childcarecanada.org/pubs/op21/index.html

Preston, A. E. (1993). Efficiency, quality, and social externalities in the provision of day care: Comparisons of nonprofit and for-profit firms. *Journal of Productivity Analysis, 4*(1-2), 165-182. https://www.jstor.org/stable/41769868

Raynault, M.-F., Bernier, N. F., Côté, S., Curtis, S., Duclos, J.-Y., Potvin, L. et Séguin, L. (2010). *L'impact des politiques de soutien à la garde*. Rapport scientifique intégral au Fonds québécois de recherche Société et Culture (FQRSC).

Quiroz Saavedra, R-A., Bigras, N., Dion, J. et Doudou, K. (2016). La production de la théorie du programme dans le cadre d'une évaluation participative : une étude de cas. *Revue Canadienne d'évaluation de programme, 31*(2), 137-164. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjpe/article/view/31108

Quiroz Saavedra, R., Brunson, L. et Bigras, N. (2017). Transforming Social Regularities in a Multicomponent Community-Based Intervention: A Case Study of Professionals' Adaptability to Better Support Parents to Meet Their Children's Needs. *American journal of community*

psychology, 59(3-4), 316-332. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28580598/

Quiroz-Saavedra, R.-A., Brunson, L. et Bigras, N. (2017). Les perceptions des professionnels et professionnelles sur l'égalité et l'inégalité dans les processus de partenariat en action communautaire : une étude de cas dans le domaine de la petite enfance. *Revue canadienne de santé mentale communautaire, 36*(1), 15-40. http://dx.doi.org/10.7870/cjcmh-2017-002

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass higher education series.

Schué, R. (2021, 22 mai). Accès aux CPE : Le gouvernement Legault a « échoué », selon Pauline Marois. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1795192/cpe-garderie-acces-places-echec-marois-quebec-lacombe

Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education, 40*(2), 2-9. https://doi.org/10.1177/002248718904000202

Shonkoff, J.P. et Phillips, D.A. (dir.) (2000). *From neurons to neighbourhoods, the science of early childhood development*. National Academy Press.

Stewart, K. Gambaro, L., Waldfoget, J. et Rutter, J. (2014). Common challenges, lessons for policy. Dans L. Gambaro, K. Stewart et J. Waldfogel (dir.), *An equal start? Providing quality education and care for disadvantaged children* (p. 219-244). Policy Press.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2008). *The Child Care Transition: Report Card 8*. UNICEF.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2007). *Education for all Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations—Early Childhood Care and Education*. UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2010). *Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. UNESCO.

Vandenbroeck, M. et Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal, 22*(3), 327-335. https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895

Vanhulle, S. (2009). Un «genre réflexif» pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans M. Etienne, C. Altet, L. Lessard, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 201-213). De Boeck Supérieur.

Van Lancker, W. (2013). *Putting the child-centred investment strategy to the test: Evidence for the EU27*. Working Paper 1301, Herman Deleeck Centre for Social Policy, University of Antwerp.

Waldfogel, J. (2004). *Social Mobility, Life Chances, and the Early Years, CASE paper 88*. http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/CP/CASEPaper88.pdf

Whitebrook, M., Howes, C. et Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report—National Child Care Staffing Study*. Child Care Employee Project.

Wittorski, R. (2014). Professionnaliser par la formation. Sens et difficultés. *Phronesis*. http://www.revue-phronesis.com/professionnaliser-formation/