

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DANS LES SERVICES DE
GARDE PRÉSCOLAIRES AU QUÉBEC:
RÔLE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉDUCATRICE
ET UNE INTERVENTION VISANT À AUGMENTER SES COMPÉTENCES

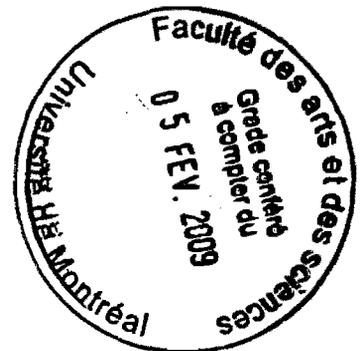
par
Suzanne Manningham

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophia Doctor (Ph.D.) en psychologie
Option psychoéducation

Mai 2008

© Suzanne Manningham, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DANS LES SERVICES DE
GARDE PRÉSCOLAIRES AU QUÉBEC:
RÔLE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉDUCATRICE
ET UNE INTERVENTION VISANT À AUGMENTER SES COMPÉTENCES

présentée par :

Suzanne Manningham

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ président-rapporteur
Christian Dagenais, Ph. D.

_____ directrice de recherche
Sylvana M. Côté, Ph. D.

_____ co-directrice de recherche
Christa Japel, Ph. D.

_____ examinateur externe
Jean Gervais, Ph. D.

_____ membre du jury
Sophie Parent, Ph. D.

Thèse acceptée le : _____

RÉSUMÉ

Plusieurs études montrent que la qualité de l'environnement éducatif du milieu de garde que fréquentent les enfants d'âge préscolaire joue un rôle important dans leur développement. Les caractéristiques de l'éducatrice sont un des facteurs déterminants de la qualité de l'environnement éducatif. Trois études forment le corps de cette thèse. Les deux premières études ont été menées à partir d'un échantillon constitué de 1211 éducatrices dont le milieu de garde a été évalué lors des cueillettes de données de l'Étude Longitudinale sur le Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ) entre 2000 et 2003 dans la province de Québec (Canada). Des analyses de régression à l'aide du modèle général linéaire ont été utilisées afin de vérifier les associations entre les variables étudiées. Dans ces études, la qualité de l'environnement éducatif a été évaluée à l'aide d'échelles d'observation validées respectivement pour les milieux familiaux et les installations. La première étude examine l'association entre la formation de base de l'éducatrice, la formation continue et la qualité de l'environnement éducatif. Les résultats indiquent qu'une formation de niveau collégial et plus est associée à un environnement éducatif de plus grande qualité pour les éducatrices travaillant en installation comme en milieu familial. Toutefois, la contribution de la formation de base devient moins importante ou non significative lorsque la formation continue est considérée. La formation continue est associée à la qualité de l'environnement éducatif pour les éducatrices en milieu familial et non en installation. Les résultats de cette étude suggèrent que l'augmentation du niveau de formation des éducatrices au préscolaire permettrait d'améliorer la qualité de l'environnement éducatif. Les résultats de cette première étude suggèrent également, qu'en plus de la formation de base et de la formation continue, d'autres variables peuvent être responsables de la variation de la qualité de l'environnement éducatif mis en place par l'éducatrice. La seconde étude examine la possibilité que la sensibilité de l'éducatrice joue un rôle médiateur entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif. Les résultats montrent que la sensibilité est un médiateur partiel de la qualité de

l'environnement éducatif à la petite enfance. Nos résultats suggèrent qu'en plus de rehausser le niveau de formation de base pour toutes les éducatrices québécoises, il est essentiel de s'attarder à d'autres caractéristiques personnelles dont sa sensibilité aux besoins développementaux des enfants. La troisième étude repose sur un devis quasi expérimental et fait état d'un projet pilote novateur de formation sur mesure. La formation sur mesure a permis des changements significatifs dans la qualité de l'environnement éducatif mesurés un an après l'intervention

Mots clés: qualité éducative, formation, sensibilité, éducatrice au préscolaire, environnement éducatif, installation et milieu familial.

SUMMARY

A number of studies show that the educational quality of the child care environment attended by children during the preschool years plays an important role in their development. One of the crucial factors associated with child care quality are the characteristics of child care providers. Three studies constitute the corpus of this thesis. The two first studies are based on data from a sample of 1,211 child care providers whose services were evaluated within the Québec Longitudinal Study of Child Development (Étude Longitudinale sur le Développement des Enfants du Québec, ÉLDEQ) between 2000 and 2003 in the province of Québec in Canada. Regression analyses using a general linear model were employed to examine associations between various variables. The quality of the educational environment was evaluated via validated observational scales for both centre-based and home-based care. The first study examines the relationship between child care quality and child care provider characteristics such as basic qualifications and additional training. Results indicate that having obtained a college-level or higher degree is associated with better quality scores when not taking into account additional in-service training sessions. The latter are linked to increased child care quality in home-based child care settings but do not contribute to quality scores in centre-based care. These results suggest that raising the bar with respect to child care providers' training improves the quality of child care settings attended by children during the preschool. These results also indicate that in addition to basic qualifications and additional training, other variables contribute to the variation in quality of the educational environment put in place by child care providers. The second study examines the possibility that child care providers' sensitivity plays a mediating role between initial qualifications and child care environment quality. Results reveal that in addition to raising the bar on initial qualifications, it is of great importance to consider other personal characteristics of the child care provider, such as her sensitivity to children's developmental needs. The third study uses a quasi-experimental design and documents the effects of standard-based in-

service training sessions on quality observed in child care settings. These training sessions, which were adapted to the individual needs of services, resulted in significant quality improvement as measured one year after the intervention.

Key words: educational quality, sensitivity, preschool education, educational environment, centre-based care, home-based care

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES	XI
REMERCIEMENTS	XII
INTRODUCTION	1
Quelques considérations théoriques	2
SURVOL DES CONCEPTS	6
LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DES SERVICES DE GARDE À LA PETITE ENFANCE	6
Le rôle de la qualité de l'environnement éducatif dans le développement de l'enfant	6
La qualité de l'environnement éducatif	8
L'apprentissage actif	9
La mesure de la qualité structurelle et de la qualité du processus	11
La mesure de la sensibilité de l'éducatrice.....	13
LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DE L'ÉDUCATRICE ET LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF	16
La qualité de l'environnement éducatif et la formation de base	16
La qualité de l'environnement éducatif et la formation continue.....	18
La qualité de l'environnement éducatif et la sensibilité de l'éducatrice	19
LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS RELATIF AUX SERVICES DE GARDE	22
Le modèle écologique de Bronfenbrenner	22
Le cadre législatif québécois	23
Le microsystème	25

TABLE DES MATIÈRES (suite)

CHOIX ET PARTICULARITÉS DES TROIS ÉTUDES	27
Première étude	27
Objectifs de la première étude	28
Seconde étude	28
Le rôle médiateur d'une variable	28
Objectifs de la seconde étude	30
Troisième étude... ..	30
LES TROIS ÉTUDES	33
Première étude	34
Formation des éducatrices et qualité de l'environnement éducatif au préscolaire dans les services de garde en installation et en milieu familial	35
Seconde étude	77
Le rôle médiateur de la sensibilité dans la qualité de l'environnement éducatif au préscolaire en fonction de la formation de base de l'éducatrice	78
Troisième étude.....	122
L'éducatrice au cœur de la qualité ... un projet pilote visant l'augmentation des compétences	123
DISCUSSION	157
LES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA THÈSE.....	159
Première étude : Formation des éducatrices et qualité de l'environnement éducatif au préscolaire dans les services de garde en installation et en milieu familial	159
Seconde étude : Le rôle médiateur de la sensibilité de l'éducatrice dans la qualité de l'environnement éducatif en fonction de la formation de base de l'éducatrice	161
Troisième étude : L'éducatrice au cœur de la qualité ... un projet pilote visant l'augmentation des compétences	163

TABLE DES MATIÈRES (suite)

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	164
La qualité de l'environnement éducatif et la formation de base	164
La qualité de l'environnement éducatif et la formation continue	168
La qualité de l'environnement éducatif et une intervention visant à augmenter les compétences des éducatrices	169
La qualité de l'environnement éducatif et la sensibilité de l'éducatrice	171
FORCES ET LIMITES DES ÉTUDES	173
CONCLUSION ET FUTURES RECHERCHES	174
RÉFÉRENCES	176
ANNEXES	185
ANNEXE I : Aperçu des sous-échelles et des dimensions de l'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R)	186
ANNEXE II : Exemples de sous-échelles de l'ÉÉEP-R	188
Exemple 1 : Qualité structurelle	188
Exemple 2 : Qualité du processus	189
ANNEXE III : Aperçu des sous-échelles et des dimensions – Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF)	191
ANNEXE IV : Exemples de sous-échelles de la GSGMF	193
Exemple 1 : Qualité structurelle	193
Exemple 2 : Qualité du processus	194
ANNEXE V : Grille d'Interaction Éducatrice-Enfant (Arnett, 1989) ...	195
ANNEXE VI : Guide d'accompagnement du – Caregiver Interaction Scale – (Arnett, 1989)	197

LISTE DES TABLEAUX

PREMIÈRE ÉTUDE

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon ($n = 1211$)	52
Tableau 2 : Tableau des corrélations des variables selon le type de milieu	55
Tableau 3 : Moyennes aux sous-échelles selon la formation de base et le type de milieu (écart-type)	57
Tableau 4 : Association entre les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif et la formation des éducatrices en installation	60
Tableau 5 : Association entre les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif et la formation des éducatrices en milieu familial	63

SECONDE ÉTUDE

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon ($n = 1211$)	95
Tableau 2 : Tableau des corrélations des variables selon le type de milieu	100
Tableau 3 : Moyennes aux sous-échelles selon la formation de base et le type de milieu (écart-type)	102
Tableau 4 : Résultats des étapes de vérification de l'effet médiateur en installation	105
Tableau 5 : Résultats des étapes de vérification de l'effet médiateur en milieu familial	108

TROISIÈME ÉTUDE

Tableau 1 : Les différentes étapes du projet pilote	132
Tableau 2 : Score moyen de qualité de l'environnement éducatif à l'ÉÉEP-R aux trois temps de mesure	146

LISTE DES FIGURES

INTRODUCTION

Figure I : Modèle écosystémique de la qualité proposé par Bigras et Japel (2007)	23
Figure II : Effet direct de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif	29
Figure III : Effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité	29

SECONDE ÉTUDE

Figure I : Effet direct de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif	98
Figure II : Effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité	98

TROISIÈME ÉTUDE

Figure I : Caractéristiques des trois groupes participant au projet pilote	131
Figure II : Proportion des points obtenus	142
Figure III : Moyennes obtenues à l'ÉÉEP-R lors de l'évaluation précédant la formation	142
Figure IV : Qualité de l'environnement éducatif à la première et à la deuxième évaluation (Score moyen à l'ÉÉEP-R)	144
Figure V : Scores moyens aux différentes sous-échelles de l'ÉÉEP-R à la première et deuxième évaluation	145
Figure VI : Scores moyens à différentes sous-échelles de l'ÉÉEP-R avant et 4 mois après la formation sur mesure	147

REMERCIEMENTS

Les données présentées dans les deux premières études de cette thèse sont le résultat du travail effectué depuis près de 10 ans par l'équipe du Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale chez l'enfant (GRIP) dans le cadre de l'Étude Longitudinale sur le Développement des Enfants du Québec : «En 2002 ... J'aurai 5 ans!». Je remercie l'équipe du GRIP pour avoir rendu disponible ces données. Je tiens également à remercier les quelques 1200 éducatrices québécoises qui ont collaboré à cette étude en ouvrant leur milieu de garde à une évaluation de la qualité de l'environnement éducatif.

De plus, je suis reconnaissante aux éducatrices et aux gestionnaires du Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'Estrie qui ont rendu possible la mise sur pied du projet pilote de formation sur mesure par leur participation et leur collaboration. Dans le cadre de ce projet, je tiens notamment à remercier Carole Welp pour avoir contribué à guider mes premiers pas dans le monde de la qualité de l'environnement éducatif en petite enfance.

Je suis particulièrement reconnaissante à Sylvana M. Côté, ma directrice de thèse, pour la confiance dont elle a fait preuve à mon égard. Je la remercie pour les expériences d'apprentissage qu'elle m'a permis de vivre et pour son soutien constant et sans failles.

Je tiens également à remercier Christa Japel, ma co-directrice, pour son excellente supervision et pour avoir si généreusement partagé avec moi ses connaissances au cours de ces dernières années.

Enfin, le soutien inconditionnel de Michel Lopez et de ma fille, Camille Lopez, m'a permis de débiter et de compléter ce travail. Leurs encouragements soutenus ont contribué à l'avancement de mes travaux. Je leur en suis infiniment reconnaissante.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Quelques considérations théoriques

La fréquentation d'un service de garde est une expérience normative pour la majorité des enfants. En fait, plus de 70 pour cent des jeunes québécois reçoivent des soins non parentaux sur une base régulière avant leur entrée dans le monde scolaire (Japel, Tremblay, & Côté, 2005). Dans ce contexte, de nombreux chercheurs se sont interrogés sur l'impact des services de garde sur le développement de l'enfant. Cet impact ne peut être réduit à la simple notion de la fréquentation ou non d'un service de garde (Doherty, 2000). En effet, au cours de la dernière décennie, plusieurs recherches ont établi un lien entre la qualité de l'environnement éducatif préscolaire et le développement d'habiletés sociales et cognitives chez les enfants (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000; Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCarthey, 2002; NICHD, 2005b, 2005c; NICHD & Duncan, 2003; Peisner-Feinberg et al, 2001).

Près de trente années de recherche ont permis de conclure que pour pouvoir saisir la contribution de la qualité de l'environnement éducatif sur le développement de l'enfant, il faut tenir compte de multiples facteurs dont notamment, les caractéristiques des différents environnements interagissant avec l'enfant et la qualité des soins qui lui sont prodigués (Bigras & Japel, 2007; NICHD, 2005b ; MFA¹, 2007). En ce sens, le modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 2000) accorde une part importante aux différents environnements dans lesquels se développe l'enfant et permet de mieux saisir la notion de qualité de l'environnement éducatif des services de garde. La qualité de

¹ Le Ministère des services de garde au Québec a changé d'appellation au cours des dernières années. Le lecteur retrouvera ces sigles au cours de la lecture du texte : MFE pour Ministère de la famille et de l'enfance (1997); MFACF pour Ministère de la famille, des aînés et de la condition féminine (2005) et MESSF pour Ministère de l'emploi de la solidarité sociale et de la famille (2006) et MFA pour Ministère de la famille et des aînés (2007).

l'environnement éducatif des services de garde se définit comme une synthèse de plusieurs dimensions de la structure du service assurant à l'enfant le bien-être psychologique, la sécurité et la santé (Vandell, 2007; Vandell & Wolfe, 2000). Mais, c'est d'abord par la nature des expériences vécues au quotidien, favorisant le développement physique, affectif, social et cognitif de l'enfant, que se précisera cette définition (Doherty, 2000).

Au cœur de cette qualité de l'environnement éducatif, dans l'environnement proximal de l'enfant lorsqu'il reçoit des soins non parentaux, se trouve l'éducatrice². Plusieurs études ont montré que la formation de base, la formation continue et la sensibilité de l'éducatrice font partie des caractéristiques qui contribuent significativement à la qualité d'un service de garde (Clarke-Stewart et al, 2002; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange, & Tougas, 2000; Harne & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Ritchie, 2003; NICHD, 1996, 2000, 2006; NICHD & Duncan, 2003; Peisner-Feinberg et al, 2001; Rimm-Kaufman et al, 2002).

Toutefois, dans une étude récente, Early, Maxwell, Burchinal et leurs collègues (2007) concluent qu'il n'y a pas d'association évidente entre la formation de base de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif. Leur étude réplique en seconde analyse les résultats de sept grandes études américaines³. Ainsi, dans certaines études, des associations émergent entre la formation des éducatrices et la qualité de l'environnement. Mais, lorsque sont comparés les résultats des sept études, les auteurs stipulent qu'aucun patron clair ne se dessine concernant ce lien. Les scores totaux de qualité⁴ des sept études correspondent à un score variant de minimal à bon soit, où la santé et la sécurité des enfants sont assurées avec la

² Pour alléger le texte, l'emploi du féminin a été favorisé.

³ Les sept études sont : *Early Head Start Follow-up (EHS)*; *Head Start Family and Child Experiences Survey (FACES)*; *Georgia Early Care Study (GECS)*; *More at four Evaluation (MAF)*; *National Center for Early Development and Learning ((NCEDL)*; *Study of Early Child Care and Yolk Development (NICHD SECCYD)*; *Preschool Curriculum Evaluation Research Program (PCER)*.

⁴ Six des sept études ont utilisé la grille *Early Childhood Environment Rating Scale- Revised (ECERS-R* de Harms, Clifford & Cryer, 1998) afin de mesurer la qualité de l'environnement préscolaire.

présence d'une composante éducative minimale. Par ailleurs, ces scores totaux de qualité correspondent aux résultats de qualité obtenus dans les grandes études québécoises.

En effet, l'enquête «Grandir en qualité 2003!» (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004) met en lumière qu'en 2003, près de 6 % des enfants québécois étaient exposés à un environnement éducatif en installation dont la qualité est sous le seuil minimal, 53 % à un environnement où la dimension éducative est passable et, 41 % à un environnement de bonne qualité éducative. Des résultats quasi similaires, cette fois-ci quel que soit le type de service de garde fréquenté, apparaissent dans une autre grande étude québécoise. L'étude «La qualité ça compte!» (Japel et al, 2005) conclut qu'entre 2000 et 2003, 14 % des enfants ont fréquenté un service de garde offrant un environnement où leur santé et leur sécurité ne sont pas assurées et où la composante éducative est absente, 63 % un environnement où leur santé et leur sécurité sont assurées sans toutefois présenter de dimension éducative et 23 % un milieu où leur développement est favorisé.

Quels sont les facteurs responsables de la variation de la qualité de l'environnement éducatif et, plus spécifiquement, quel est le rôle de l'éducatrice dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité? L'objectif général de cette thèse est d'examiner les associations entre certaines caractéristiques de l'éducatrice (i.e. sa formation de base, sa formation continue et sa sensibilité) et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par celle-ci. Trois études ont été réalisées afin de mieux comprendre l'association entre les caractéristiques de notre échantillon d'éducatrices québécoises et la qualité de l'environnement éducatif. Deux de ces études reposent sur un devis corrélationnel. Pour ces études, nous avons utilisé la banque de données de l'Étude Longitudinale du Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ) regroupant un échantillon important d'éducatrices ($n = 1211$) et dont les données ont été recueillies entre 2000 et 2003. La troisième étude repose sur un devis quasi expérimental visant à améliorer les compétences des

éducatrices dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité en installation.

Dans notre première étude corrélationnelle, nous examinerons le rôle de la formation de base et de la formation continue dans la qualité de l'environnement éducatif. La formation de base de l'éducatrice réfère à la formation académique de l'éducatrice. Quant à la notion de formation continue, celle-ci réfère à toutes les activités de formation permettant à l'éducatrice de maintenir ses connaissances et ses compétences et qui sont suivies en cours d'emploi. Des précisions concernant notre échantillon seront amenées ultérieurement dans le texte. Notre première étude va plus loin que les différentes études recensées sur plusieurs plans : (1) en examinant l'association entre la formation continue et la qualité de l'environnement éducatif en plus de l'association avec la formation de base; (2) en tenant compte des résultats des différentes sous-échelles des grilles utilisées alors que la majorité des études s'attardent aux scores totaux de qualité et (3) en différenciant les résultats selon le type de milieux de garde soit, les services de garde en installation et les services de garde en milieu familial ce qui, à notre connaissance, n'a jamais été réalisé dans une même étude.

Dans notre seconde étude corrélationnelle, nous examinerons l'effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité de l'éducatrice (rôle médiateur de la sensibilité). La sensibilité se définit comme une réponse rapide, directe et chaleureuse dans un contexte d'expériences éducatives adaptées au niveau de développement de l'enfant (Bredekamp, 1984). Un chapitre sera consacré à l'approfondissement de la notion de sensibilité de l'éducatrice et de son lien avec le développement de l'enfant et la qualité de l'environnement éducatif. Afin de mieux comprendre comment la qualité de l'environnement éducatif peut être associée à la formation de base et à la sensibilité de l'éducatrice, nous avons testé l'effet médiateur de la sensibilité de l'éducatrice sur la qualité de l'environnement éducatif en fonction de la formation de base de celle-ci, ce qui n'a jamais été fait auparavant dans les études consultées.

La troisième étude de cette thèse repose sur un devis quasi expérimental visant à améliorer les compétences des éducatrices dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Il s'agit d'une étude sur le terrain permettant d'approfondir nos connaissances théoriques et pratiques quant aux différents constituants de la qualité de l'environnement éducatif. Ainsi, nous avons proposé un projet pilote novateur de formation sur mesure s'adressant à des éducatrices de la région de l'Estrie au Québec (décembre 2004 à mai 2005). Dans cette thèse, le projet sera décrit succinctement en fonction des objectifs d'apprentissage visés par la candidate.

Les prochaines sections permettent de présenter les contextes empiriques et théoriques des études. En premier lieu, nous exposerons les principaux concepts formant la base théorique de nos études. Pour ce faire, nous traiterons de la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance et des différents instruments validés afin de la mesurer. Nous aborderons ensuite les caractéristiques de l'éducatrice en lien avec la qualité de l'environnement éducatif en nous attardant à la notion de sensibilité. Par la suite, nous présenterons le contexte québécois relatif aux services de garde et ses particularités. L'introduction sera suivie des études puis d'une discussion générale des résultats.

SURVOL DES CONCEPTS

LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DES SERVICES DE GARDE À LA PETITE ENFANCE

Le rôle de la qualité de l'environnement dans le développement des enfants

Le rôle des expériences vécues à l'extérieur du contexte familial lors de la petite enfance et son effet compensateur dans le cas des enfants provenant de

familles à haut risque de développer des problématiques de comportement a intéressé plusieurs chercheurs (Broberg, Wesswels, Lamb, & Hwang, 1997; Campbell et al, 2001; NICHD, 2005c; O'Brien Caughy, DiPietro, & Strobino, 1994; Peisner-Feinberg et al, 2001). De nombreuses études ont permis de montrer que les enfants vivant dans des milieux défavorisés sont plus à risque de développer des retards au plan cognitif menant à un risque accru d'échec scolaire (NICHD, 2006; Willms, 2002). Pour les enfants ayant un environnement familial peu stimulant ou pauvre sur le plan socioéconomique, un lien direct est établi entre la fréquentation d'un programme de garderie dans les trois premières années de la vie et le développement subséquent d'habiletés en mathématiques et en lecture (Campbell et al, 2001).

Même si les effets ne sont pas démontrés de manière évidente, les chercheurs du National Institute of Child and Human Development dans une de leurs études (NICHD, 2005c) affirment que les services de garde de meilleure qualité agissent comme un tampon atténuant les effets du milieu à risque dans lequel les enfants évoluent. Campbell et ses collègues (2001), en évaluant les résultats d'un programme d'intervention précoce, démontrent que le développement du fonctionnement cognitif permet à l'enfant de vivre davantage de réussites dès sa première année à l'école ce qui augmente ses chances de succès futurs. Les auteurs suggèrent que les programmes d'intervention précoce amènent des changements permanents chez les enfants, les protégeant ainsi de vivre des difficultés liées aux apprentissages. D'ailleurs, la qualité de l'environnement éducatif influence modestement mais significativement les résultats des enfants aux plans langagier et comportemental (Peisner-Feinberg et al, 2001). De la sorte, pour l'enfant vivant dans un milieu défavorisé, la fréquentation des services de garde éducatifs représente un facteur de protection lors de son entrée à l'école (Broberg et al, 1997; Burchinal et al, 2000). Bien que cruciale pour les enfants issus de milieux socioéconomiques plus défavorisés dont le développement social et cognitif est davantage compromis, la qualité de l'environnement éducatif a également des

impacts importants chez les enfants des milieux mieux nantis (Helburn, 1995; Lipps & Yiptong-Avila, 1999; Peisner-Feinberg et al, 2001).

La qualité de l'environnement éducatif

La définition de la qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde faisant consensus au plan international est celle proposée par Scarr (1998) :

«(...) It is warm, supportive interactions with adults in a safe, healthy, and stimulating environment, where early education and trusting relationships combine to support individual children's physical, emotional, social, and intellectual development.» (p.100)

Plusieurs chercheurs ont montré l'importance d'opérationnaliser cette définition de la qualité de l'environnement éducatif à l'aide de critères précis, observables et mesurables (Bredekamp, 1984; Bredekamp & Copple, 1999; NICHD, 2005b; Vandell, 2007; Vandell & Wolfe, 2000). Ainsi, les critères de qualité de l'environnement éducatif comportent plusieurs dimensions pouvant être conceptualisées selon deux axes : les caractéristiques structurelles et la qualité du processus (Vandell, 2007; Vandell & Wolfe, 2000). La qualité structurelle comprend des caractéristiques observables et mesurables telles que le ratio adulte/enfant, le nombre d'enfants dans le groupe, le nombre de mètres carrés par enfant, la formation des éducatrices, le salaire, les années d'expérience et la formation des directrices (Bredekamp, 1984; Bredekamp & Copple, 1999; Goelman et al, 2000; MFACF, 2006; Vandell & Wolfe, 2000). Ces caractéristiques, quoique plus éloignées du vécu immédiat de l'enfant et certaines, de la responsabilité directe de l'éducatrice, représentent des conditions importantes pour la mise en place d'un environnement éducatif adapté aux besoins des enfants.

Le second axe permettant de définir la qualité est lié à la qualité du processus. La qualité du processus réfère à la nature des expériences que vivent les enfants chaque jour au contact des éducatrices. Cette dimension de la qualité de

l'expérience est reliée à la capacité des éducatrices d'accompagner les enfants dans leur exploration, d'offrir des possibilités de jeux créatifs et variés et de stimuler leur développement intellectuel, langagier, social, affectif et physique en étant disponibles tout en leur offrant un matériel adapté à leur stade de développement (Barnett, 2004; Campbell et al, 2001; Goelman et al, 2001; NICHD, 2000, 2005b et NICHD & Duncan, 2003). Ces dimensions de la qualité du processus réfèrent à la notion d'apprentissage actif présent dans le programme éducatif des centres de la petite enfance tant aux États-Unis qu'au Québec (National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE), 2003; MFA, 2007).

L'apprentissage actif

L'apprentissage actif apparaît comme le concept-clé du programme éducatif québécois. Le programme éducatif proposé par le ministère responsable (MFA, 2007; MFE, 1997) repose sur les deux dimensions de la qualité (les caractéristiques structurelles et la qualité du processus). Il s'inspire des critères d'accréditation des services de garde développés dans les années 80 par la NAEYC, critères qui sont régulièrement révisés afin de s'adapter aux nouvelles réalités des familles (NAEYC, 1997, 2003; NICHD, 2005b). Le programme éducatif québécois est également inspiré du High/Scope Perry Preschool Program qui a donné des résultats positifs qui se sont maintenus dans le temps (soit 27 à 40 ans après la fin du programme). En effet, les enfants ayant participé à ce programme préscolaire, ont poursuivi plus longtemps leurs études, ont commis moins de crimes, ont gardé un emploi plus longtemps que les enfants n'ayant pas été intégrés au programme préscolaire et présentant les mêmes caractéristiques à l'âge de 3 et 4 ans (Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993; Schweinhart et al, 2005). Ainsi, la conception de l'apprentissage actif, au centre du programme éducatif québécois,

nécessite la mise en place d'un environnement éducatif de qualité où interagissent des composantes physiques et humaines favorisant l'exploration et l'autonomie chez les enfants (Hohmann, Weikart, Bourgon et Proulx, 2000).

Dans le programme High/Scope Perry Preschool, dont la base est l'apprentissage actif, l'enfant participe à son apprentissage en planifiant, exécutant et en revenant sur ses expériences (PLAN – DO – REVIEW). Hohmann et ses collègues (2000) définissent l'apprentissage actif comme suit :

«(...) un processus par lequel l'enfant, en agissant directement sur les objets et en interagissant avec les personnes, les idées et les événements, construit une nouvelle compréhension de son univers. (...) quatre éléments (sont) essentiels : l'action directe sur les objets; la réflexion sur les actions; la motivation intrinsèque, l'invention et la généralisation; la résolution de problèmes.» (p. 13)

Ainsi, le développement de l'enfant se fait à partir des efforts qu'il réalise pour interpréter les effets des expériences vécues. Cette interprétation force, en quelque sorte, le rappel des connaissances et expériences antérieures et modifie le système interne de l'enfant (Hohmann et al, 2000; Vygotsky, 1934, 1978). Pour ce faire, il a besoin de la proximité d'une adulte attentive à son niveau de développement, aux expériences pouvant favoriser ce déséquilibre dynamique et disposée à le laisser expérimenter. Dans la conception de l'apprentissage actif, le rôle de l'éducatrice est plus qu'un rôle de surveillance, ce rôle se veut éducatif. En effet, en mettant en place un environnement permettant aux enfants une autonomie de choix et d'expériences, l'éducatrice est également active. La mise en place de cet environnement lui permet d'observer les jeux des enfants et de déceler ce qui les intéresse le plus en ce moment, de soutenir ceux-ci par ses commentaires et suggestions, de s'approcher d'un enfant exécutant une tâche plus difficile, de s'asseoir afin de lire une histoire ou encore, de s'approcher d'un groupe d'enfants pour prévenir ou aider dans un conflit naissant. Dans ce sens, les aspects structurels de la qualité de l'environnement éducatif deviennent alors un soutien non seulement

au développement de l'enfant mais, également au travail d'accompagnement de l'éducatrice.

La mesure de la qualité structurelle et de la qualité du processus

La mesure de la qualité structurelle et de la qualité du processus définissant la qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde à la petite enfance peut être réalisée par l'entremise d'échelles validées. Deux échelles ont été utilisées lors de la cueillette de données de l'ELDEQ et ce, compte tenu de la robustesse de leurs caractéristiques. Ces deux échelles sont l'*Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée*⁵ (ÉÉEP-R; Harms, Clifford, & Cryer, 1998) pour les services de garde en installation et la *Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial*⁶ (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) pour les services de garde en milieu familial.

L'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R) a fait l'objet de nombreuses validations; elle est la mesure la plus communément utilisée dans les études nationales et internationales (Cryer, Tieze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999; Tieze, Cryer, Bairrao, Palacios, & Wetzell, 1996). Elle a été révisée afin d'intégrer les changements survenus dans les politiques concernant les services de garde: par exemple, l'intégration des enfants ayant une déficience, l'accent mis sur la diversité culturelle dans la définition de la qualité du NAEYC et les connaissances nouvelles concernant les préoccupations des familles et les besoins des enfants. L'accent est mis sur les besoins des enfants et sur les meilleures façons d'y répondre (Harms et al, 1998; Vandell, 2004). À l'aide de quelques 470 descripteurs, la grille permet d'évaluer 43 dimensions de l'environnement éducatif. Ces dimensions sont regroupées au sein des sept sous-échelles suivantes : (1) Mobilier et aménagement; (2) Soins personnels; (3) Langage et raisonnement; (4) Activités; (5) Interactions; (6) Structure du service et (7)

⁵ ÉÉEP-R est la version française de l'Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R).

⁶ La GÉSGMF est la version française du Family Day Care Rating Scale (FDCRS).

Parents et personnel (voir Aperçu des sous-échelles et des dimensions de l'ÉÉEP-R en Annexe I et Exemples de sous-échelles de l'ÉÉEP-R en Annexe II).

La grille permet d'obtenir un score pour chaque sous-échelle ainsi qu'un score total de qualité. Le score de qualité est établi sur une échelle continue variant de 1 à 7 où 1 indique une qualité *inadéquate*; 3 une qualité *minimale*; 5 une qualité *bonne* et 7 une qualité *excellente*. L'échelle de cotation est continue puisqu'un service de garde peut obtenir un score de 2, 4 ou 6. Par exemple, si un observateur note la présence de certains descripteurs du score 3 sans qu'ils y soient tous présents, le service de garde se verra octroyer un score de 2 ou de 1 selon le nombre de descripteurs présents en 3. Cette échelle a une validité interne ($r = 0,92$) et une fidélité ($\alpha = 0,86$) bien établies (Harms et al, 1998).

Par exemple, les indicateurs d'un score de 1 correspondant à une qualité *inadéquate* (où la composante éducative est absente) dans la sous-échelle Langage et raisonnement – dimension Utilisation du langage spontané sont les suivants : le personnel parle aux enfants surtout pour contrôler leur comportement et gérer les activités habituelles; le personnel répond rarement aux conversations des enfants; et les enfants ne sont pas encouragés à parler pendant une bonne partie de la journée. Pour obtenir un score de 7 soit *excellent* (où le développement de l'enfant est favorisé), tous les indicateurs de la dimension doivent être observés : le personnel pose des questions aux enfants et donne des réponses courtes aux enfants; les enfants ont la permission de parler une bonne partie de la journée; les conversations adulte-enfant sont fréquentes pendant les jeux libres et les activités habituelles; le langage sert pour échanger de l'information et pour des interactions sociales; le personnel répond verbalement pour ajouter de l'information à ce que l'enfant dit; le personnel encourage les conversations entre enfants; le personnel a des conversations personnelles avec la plupart des enfants; et le personnel pose aux enfants des questions pour les encourager à donner des réponses plus longues et plus complexes.

Des études antérieures ont montré que la version originale de l'instrument a une bonne validité prédictive (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Vandell, 2004; Withebook, Howes, Philips & Pemberton, 1989) indiquant que la qualité de l'environnement préscolaire est associée au développement cognitif et émotionnel des enfants. De plus, certains auteurs ont utilisé l'ÉÉEP-R afin d'évaluer le lien entre la formation de base de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif. Par exemple, Barnett et ses collègues (2004) ont évalué la qualité de 262 services de garde recevant des enfants du New Jersey et ont réalisé que la majorité d'entre eux ne procure pas un environnement propice au développement des habiletés cognitives et langagières. Dans leur étude, ils établissent un lien avec le fait que plusieurs éducatrices ne possèdent pas la formation de 4 ans spécialisée en éducation préscolaire.

La Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) est l'équivalent de l'ÉÉEP-R adaptée pour le milieu familial (validité de contenu). Elle comporte 32 dimensions regroupées en six sous-échelles : (1) Espace et mobilier réservé aux soins et aux activités d'apprentissage; (2) Activités de routine; (3) Langage et raisonnement; (4) Activités d'apprentissage; (5) Développement social et (6) Besoins des adultes (voir Aperçu des sous-échelles et des dimensions de la GÉSGMF en Annexe III et Exemples de sous-échelles de la GÉSGMF en Annexe IV). Elle peut être utilisée avec les groupes d'enfants de tous les âges. Cette échelle a une validité interne ($r = 0,80$) et une fidélité ($\alpha = 0,85$) bien établies (Harms & Clifford, 1993).

La mesure de la sensibilité de l'éducatrice

À notre connaissance, deux grilles permettent d'observer, au service de garde, la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant. La première grille est celle du NICHD (2005a) appelée «NICHD Caregiver Language Checklist» et la seconde

est celle d'Arnett (1989) nommée «Caregiver Interaction Scale». La grille utilisée afin d'évaluer la qualité de l'environnement éducatif, l'ÉÉEP-R, comprend elle aussi une sous-échelle Interactions. Dans cette sous-échelle, sont observés les comportements de l'éducatrice (surveillance des activités; discipline et interactions adulte-enfant) mais, également les interactions entre les enfants et leur capacité à être en lien de manière positive. Le résultat de cette sous-échelle ne dépend donc pas uniquement de la capacité de l'éducatrice à entrer en relation de manière sensible et adaptée avec les enfants. S'ajoutent ainsi à l'échelle utilisée, des descripteurs reliés aux enfants qui font référence à un contexte plus large d'interaction qui inclut le groupe et les caractéristiques des enfants. Étant donné que cette sous-échelle est plutôt multidimensionnelle, il s'avère nécessaire d'obtenir un profil de la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant à l'aide d'une grille mesurant plus spécifiquement cette dimension.

Les chercheurs du NICHD (2005a) ont développé une grille d'observation appelée « NICHD Caregiver Language Checklist » pouvant être utilisée facilement par un observateur novice. La grille est basée sur 3477 observations de milieux de garde. Il s'agit pour l'observateur de procéder à une observation de 60 intervalles d'une minute en continu (30 secondes pour observer et 30 secondes pour cocher la présence ou non d'un indicateur) et ce, plusieurs fois dans une semaine à des moments différents de la journée. Les indicateurs de cette grille reposent uniquement sur les dimensions verbales de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant.

La seconde grille d'observation est la Grille d'Interaction Éducatrice-Enfant (GIÉE), traduction française du *Caregiver Interaction Scale* d'Arnett (1989) et est l'outil d'observation qui a été utilisé lors de la cueillette de données de l'ÉLDEQ. Dans la GIÉE, la *sensibilité* de l'éducatrice réfère à un comportement chaleureux et attentif. Lors de l'observation en continu (une durée minimum de deux heures est suggérée), l'observateur note tous les comportements de l'éducatrice à l'égard de l'enfant ainsi que toutes les verbalisations de celle-ci (paroles, chansons,

onomatopées, etc.). La grille se remplit à la fin de l'observation hors de la présence de l'éducatrice. La grille comporte dix indicateurs de la sensibilité. Le score de sensibilité est établi par l'addition des scores obtenus à chacun des descripteurs de sensibilité établi sur une échelle de 1 à 4 où 1 indique que l'éducatrice n'a *Pas du tout*; 2 *Quelque peu*; 3 *Assez* et 4 *Beaucoup* manifesté le comportement attendu (voir la GIÉE en Annexe V et le Guide d'accompagnement de la GIÉE en Annexe VI).

La GIÉE d'Arnett nous semble proposer des indicateurs plus complets pour recueillir de l'information sur la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants que la grille du NICHD. Elle permet de compléter l'évaluation de certains items de l'ÉÉEP-R. De plus, comme la grille comporte également des indicateurs de *détachement* et de *sévérité*, il est possible d'y retrouver une certaine congruence d'observation. Arnett a développé la grille en se basant sur les recherches de Maccoby et Martin (1983) portant sur les soins apportés aux enfants par leurs parents et sur les différences observées dans les attitudes parentales. Depuis, plusieurs recherches ont utilisé cette grille pour évaluer trois dimensions comportementales des éducatrices soit, la sensibilité, la sévérité et le détachement (Cryer et al, 1999; Fiene, 2002; Helburn, 1995; Howes & Hamilton, 1992; Tieze et al, 1996; Withebook et al, 1989).

Aux États-Unis, Arnett (1989) a utilisé la GIÉE afin de démontrer l'importance de la formation de base des éducatrices sur les interactions positives avec les enfants. Il a montré que les éducatrices ayant une formation spécialisée de 4 ans en petite enfance, sont plus sensibles dans leur contact avec les enfants que celles qui ne possèdent pas cette formation. En utilisant la GIÉE conjointement à une mesure de la qualité, Howes (1997) est arrivée à des résultats similaires. Ainsi, selon ces deux études, la formation de base spécialisée en petite enfance est associée à un score de qualité plus élevé à l'ÉÉEP-R et à des interactions plus sensibles avec les enfants (Arnett, 1989; Howes & Hamilton, 1992).

LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES ÉDUCATRICES
ET LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

La qualité de l'environnement éducatif et la formation de base

Le niveau de formation de base de l'éducatrice est une caractéristique figurant parmi les facteurs contribuant significativement à la qualité de l'environnement éducatif du service de garde (Barnett, 2004; Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002; Clarke-Stewart et al, 2002; Goelman et al, 2000; NICHD, 2000; NICHD & Duncan, 2003). Dans ces études, la formation de base de l'éducatrice renvoie à la formation spécialisée en petite enfance. Aux États-Unis, la formation spécialisée en petite enfance est d'une durée de 4 ans après les études secondaires et correspond au grade de bachelier pour une durée totale de 16 années d'études. Les éducatrices québécoises possédant une formation spécialisée en petite enfance obtiennent leur diplôme après trois années d'études collégiales et ce, après leurs années d'études secondaires totalisant ainsi 14 années de scolarité.

Selon plusieurs auteurs, la formation de base est significativement liée à la qualité de l'environnement mis en place par l'éducatrice et à la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant. En fait, plus l'éducatrice a un niveau élevé de formation, plus on observe des impacts positifs dans le quotidien des enfants (Arnett, 1989; Barnett, 2004; Burchinal et al, 2002; Drouin et al, 2004). Par exemple, l'éducatrice possédant une formation spécialisée propose des activités plus créatives que celle qui n'en possède pas (Barnett, 2004). De plus, une éducatrice possédant une formation spécialisée en petite enfance reconnue sera plus attentive et chaleureuse dans ses interactions avec les enfants et ce, après que les facteurs tels le ratio, l'organisation et l'expérience soient contrôlés (Arnett, 1989). Burchinal et ses collègues (2002) démontrent que les enfants progressant au contact de ces adultes sont plus avancés au plan langagier.

Barnett (2004) propose qu'afin d'offrir cette qualité de service, l'éducatrice doit faire preuve de certaines habiletés et connaissances acquises avec, au minimum, une formation spécialisée en petite enfance d'une durée de quatre ans après la fin des études secondaires. Il définit ces habiletés et connaissances par les indicateurs suivants: (1) l'éducatrice possède un vocabulaire élargi; (2) elle planifie bien ses journées; (3) elle propose de meilleures solutions aux problèmes présentés par un enfant vivant des difficultés d'apprentissage ou vivant une difficulté personnelle; (4) elle sait comment apprendre un enfant car elle a de bonnes connaissances de base sur son développement; (5) elle sait comment individualiser son approche éducative selon les caractéristiques de chacun des enfants de son groupe (tempérament, style d'apprentissage, culture ou autres); (6) elle sait comment établir une relation efficace avec les jeunes enfants et leur famille et (7) elle sait comment travailler en groupe avec les jeunes enfants.

Les études citées précédemment relatent des résultats quant à la qualité de l'environnement éducatif offert aux jeunes enfants dans des services de garde proposant des programmes jugés excellents. De plus, les éducatrices américaines ont une formation de base qui dure deux années de plus que celle des éducatrices québécoises. Des études récentes ont montré que la qualité de l'environnement éducatif de la majorité des services de garde, que ce soit aux États-Unis (Early, Maxwell, Burchinal et al, 2007) ou au Québec (Drouin et al, 2004; Japel et al, 2005), varie de minimale à bonne. Il est alors possible de croire que ce sont les éducatrices qui ont plus de formation qui mettent en place un environnement de meilleure qualité. Nous jugeons important de vérifier cette association entre la formation de base des éducatrices québécoises et la qualité de l'environnement mis en place par celles-ci.

La qualité de l'environnement éducatif et la formation continue

La formation continue réfère à toutes les activités de formation permettant à l'éducatrice de maintenir ses connaissances et ses compétences et qui sont suivies en cours d'emploi. Certains auteurs montrent qu'une éducatrice avec une formation de base qui devrait prédire la mise en place d'un environnement éducatif de plus grande qualité, mais qui ne suivrait pas d'activités de formation continue n'obtiendrait pas les mêmes résultats que celle qui a suivi ce type de formations (Burchinal et al, 2002; Clarke-Stewart et al, 2002). Les éducatrices ayant participé à des activités de formation dans l'année précédant l'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif et ayant une formation de base spécialisée en petite enfance, obtiennent des résultats de qualité très élevés quant à l'organisation de l'environnement ainsi que dans leurs interactions avec les enfants. Par ailleurs, dans les programmes où le personnel est supervisé régulièrement comme le Perry Preschool Program et l'Abecedarian Study, les enfants obtiennent de meilleurs résultats au plan cognitif et ce, à long terme (Campbell et al, 2001).

Dans la littérature consultée, peu d'études ont jeté un regard différencié sur le type de formation continue et leur contenu spécifique. Toutefois, deux études relatent de façon plus détaillée le contenu de leur programme. Rhodes & Hennessy (2000) ont proposé un programme de 120 heures de formation à deux groupes d'éducatrices. Le programme de formation portait sur les comportements des éducatrices et le développement des enfants. Ils montrent que les éducatrices qui ont participé à la formation ont obtenu des scores significativement plus élevés dans les interactions positives avec les enfants. Par ailleurs, ces auteurs n'ont pas examiné l'impact du programme de formation continue en fonction de la formation de base des éducatrices. Cette comparaison est importante puisqu'il est possible de poser l'hypothèse que les éducatrices ayant une formation de base de niveau supérieur pourraient bénéficier davantage d'un programme de formation continue que celles n'ayant pas ce niveau de formation.

Pour sa part, Fiene (2002) a mis sur pied un programme de mentorat visant à améliorer la qualité de l'environnement préscolaire et particulièrement la qualité des interactions adulte – enfant. Dans ce programme, les éducatrices ont été assignées aléatoirement à deux groupes de comparaison. Les résultats suggèrent que l'intervention a apporté des changements dans les interactions adulte – enfant bien que ces changements ne soient pas significatifs au plan statistique.

Certaines questions concernant l'association entre la formation de base, la formation continue et la qualité de l'environnement éducatif du milieu de garde ont déjà été étudiées à l'étranger par de nombreux auteurs. Cette question a également été examinée au Québec par Drouin et ses collègues (2004). Leur étude montre qu'il existe une association entre le niveau de qualité de l'environnement éducatif des services de garde et le niveau de formation de l'éducatrice. Ainsi, dans leur étude, près de 70 % des éducatrices possédant un diplôme postsecondaire travaillent dans des services de plus grande qualité. Par contre, l'utilisation d'une grille d'évaluation de la qualité développée et validée uniquement pour leur étude rend la comparaison de leurs résultats avec les études internationales difficile.

La première étude de cette thèse permet de mieux comprendre l'association entre la qualité de l'environnement éducatif et les caractéristiques des éducatrices québécoises en utilisant l'ÉÉEP-R. L'ÉÉEP-R est une grille d'évaluation de la qualité qui a fait l'objet de plusieurs validations et qui est utilisée dans les études nationales et internationales. De plus, nous examinerons cette association entre la formation de base, la formation continue et la qualité éducative de l'environnement mis en place par l'éducatrice à l'aide d'une banque de données longitudinales (ÉLDEQ) regroupant un échantillon de taille importante d'éducatrices.

La qualité de l'environnement éducatif et la sensibilité de l'éducatrice

Plusieurs auteurs ont spécifié qu'un facteur qualifiant la fréquentation du service de garde et contribuant au développement des enfants est la relation établie

entre l'enfant et l'éducatrice (Hamre & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Ritchie, 2003 et Peisner-Feinberg et al, 2001). Dans la littérature consultée, la notion de la sensibilité de l'éducatrice apparaît souvent comme étant un synonyme de l'excellence et de l'intensité du lien établi avec l'enfant. Plus encore, la sensibilité se définit comme une réponse rapide, directe et chaleureuse offrant une variété d'opportunités de communication et incluant la capacité chez l'éducatrice à identifier les besoins, les intérêts et les activités de l'enfant (Bredekamp, 1984; de Kruif, McWilliam, Maher Ridley, & Wakely, 2000). Les résultats obtenus par le NICHD (2005b) révèlent que les programmes qui obtiennent des scores totaux de qualité élevés ont des éducatrices qui sont davantage sensibles dans leur contact avec les enfants. Dans leur étude, Peisner-Feinberg et ses collègues (2001) établissent une association entre la qualité des apprentissages, du développement cognitif et social et l'intensité du lien établi entre l'enfant et l'éducatrice lors de la période préscolaire. Les auteurs stipulent également que cette tendance ne diminue pas avec l'âge. De plus, la littérature nous apprend l'importance d'un environnement riche en discussion et échanges permettant de développer le raisonnement, un programme offrant un environnement riche en exploration et proposant des adultes modèles au plan du langage, en lecture et autres apprentissages auxquels les enfants peuvent aspirer (Campbell et al, 2001; Howes et al, 2008; NICHD, 2000, 2006; NICHD & Duncan, 2003).

En accord avec les autres études citées, Pianta et Steinberg (1992) ont montré que la qualité de la relation entre l'enfant et l'éducatrice prédit l'adaptation future à l'école. En général, l'attachement sécuritaire avec un adulte est indépendant du lien d'attachement avec la mère (Howes & Ritchie, 2003; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997). Chaque adulte rencontré à l'extérieur du lien maternel devient une opportunité pour construire un nouveau lien d'attachement. Pour ce faire, l'adulte doit faire preuve de chaleur et d'attention et être en mesure d'interagir de façon privilégiée avec l'enfant. De plus, le contexte émotif dans lequel évolue le groupe d'enfants doit être harmonieux. Tous ces éléments contribuent au développement d'un lien sécurisant entre l'adulte et l'enfant (Howes & Ritchie, 2003).

La littérature nous apprend que les liens d'attachement créés avec les éducatrices dans la petite enfance ont un impact important sur la qualité des liens d'attachement subséquents. Un enfant capable de créer un lien de confiance, de coopérer et de manifester de la chaleur dans son contact avec un adulte permettra à son enseignant, lorsqu'il sera à l'école, de vouloir investir davantage dans la relation avec lui (Harne & Pianta, 2001; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). On constate aussi que les enfants ayant connu des relations positives avec leurs éducatrices sont plus susceptibles de profiter des opportunités d'apprentissage disponibles dans la classe (Howes & Smith, 1995) et présentent une meilleure adaptation aux demandes formelles de l'école (Birch & Ladd, 1997).

Pour l'éducatrice en petite enfance, favoriser la création de ce lien sécurisant dans un environnement éducatif de qualité tout en tenant compte des besoins développementaux de chacun des enfants de son groupe représente un défi particulier. Des études récentes soulignent l'importance de supporter davantage l'éducatrice dans ce défi que représente le développement de ses habiletés relationnelles avec les enfants (Early, Maxwell, Burchinal, et al, 2007; Mashburn et al, 2008). Au service de garde, l'enfant est en contact quotidien avec une éducatrice qui, de par les connaissances acquises lors de sa formation de base, devrait être en mesure de faire preuve d'habiletés relationnelles soutenues par des objectifs pédagogiques favorisant le développement optimum de l'enfant (Barnett, 2004). La sensibilité aux besoins développementaux de l'enfant exprimée par l'éducatrice figure parmi les facteurs importants dans le développement des habiletés de celui-ci. Il importe alors de pouvoir mieux comprendre le rôle de la sensibilité de l'éducatrice dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Plusieurs études ont montré que la sensibilité de l'éducatrice est associée à la qualité de l'environnement éducatif. D'autres études ont fait ressortir le lien entre la formation de base de l'éducatrice et la sensibilité de celle-ci. Mais, aucune étude n'a cherché à comprendre comment la formation de base de l'éducatrice était associée à la qualité de l'environnement éducatif. Dans notre seconde étude, nous avons testé l'effet médiateur de la sensibilité de l'éducatrice sur la qualité de l'environnement éducatif

en fonction de la formation de base de celle-ci et ce, afin de mieux comprendre pourquoi la qualité de l'environnement éducatif est associée à la formation de base.

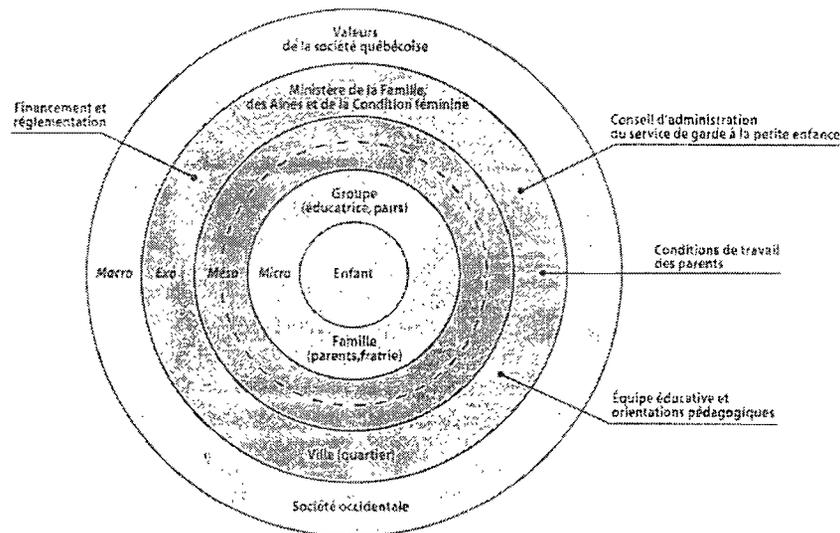
LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS RELATIF AUX SERVICES DE GARDE

Le modèle écologique de Bronfenbrenner

Au Québec, Bigras et Japel (2007) ont proposé un modèle écosystémique de la qualité des services de garde à la petite enfance inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 2000). Le modèle proposé permet de décrire les interactions possibles entre les différents systèmes entourant l'enfant et leur influence sur la notion de qualité de l'environnement des services éducatifs offerts au Québec. La Figure I illustre le modèle écosystémique appliqué à la qualité de l'environnement des services éducatifs du Québec proposé par Bigras et Japel (2007). Les études de notre thèse s'intéressent particulièrement au *microsystème* en tentant de mieux comprendre l'association entre les variables liées aux caractéristiques de l'éducatrice et la mise en place d'un environnement éducatif de qualité permettant le développement maximal des enfants. Un bref survol des autres systèmes sera présenté afin d'introduire plus précisément le microsystème.

Pour lire le modèle écosystémique de la qualité, il est nécessaire de commencer par le plus grand cercle soit, le macrosystème et de continuer la lecture vers l'intérieur de la Figure I jusqu'au cercle représentant l'enfant et ses besoins. Ainsi, les conditions importantes pour la mise en place d'un environnement adapté aux besoins des enfants reposent sur le *macrosystème* représenté par les valeurs de notre société nord-américaine. Ce système influence à son tour l'*exosystème*, soit les politiques du ministère responsable des services à la petite enfance incluant le financement et la réglementation, le conseil d'administration du service de garde,

Modèle écosystémique de la qualité



Source : Adaptée par Carole Lavallée des modèles Doherty, 1997 (p. 22) et de Cloutier, Gosselin et Tap, 2003 (p. 18).

Figure I : Modèle écosystémique de la qualité proposé par Bigras et Japel (2007)⁷

les conditions de travail des parents, l'équipe éducative et les orientations pédagogiques du service de garde. Ces différents systèmes ont une influence sur le *mésosystème* ou encore, le type de service de garde à la petite enfance fréquenté. Au cœur de la qualité et donc proximale à l'expérience vécue par l'enfant à l'intérieur du service de garde fréquenté par celui-ci se trouve l'interaction avec l'éducatrice qui constitue le *microsystème*.

Le cadre législatif québécois

Le cadre législatif des services de garde québécois relève de l'*exosystème*.

⁷ Figure reproduite avec l'autorisation des auteures : Bigras, N., & Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde à la petite enfance. In *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir- la comprendre- la soutenir* (pp. 3-20). Québec: Presses de l'Université du Québec, p.10.

Au Québec, le règlement sur les services éducatifs à l'enfance prévoit certaines exigences en ce qui a trait à la formation spécialisée des éducatrices selon le type de services éducatifs. Les centres de la petite enfance offrent des services de garde soit en installation ou en milieu familial. Les services de garde en installation sont des services dans un centre regroupant plusieurs groupes d'enfants répartis par classe d'âge où l'éducatrice est une employée. Les services de garde en milieu familial sont offerts dans une résidence privée où l'éducatrice est le plus souvent la responsable et la propriétaire. Ainsi, dans les services en installation, au moins deux éducatrices sur trois (une sur trois dans le cas des garderies à but lucratif) doivent posséder soit (a) une formation de niveau collégial spécialisée en petite enfance reconnue; (b) une attestation d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance obtenue à la suite d'une formation d'une durée minimale de 1200 heures ou (c) un certificat universitaire dans le domaine de la petite enfance joint obligatoirement à trois années d'expérience à temps complet. Pour les services en milieu familial, aucun diplôme particulier n'est exigé. Toutefois, le règlement précise que chaque membre du personnel éducatif en installation et en milieu familial doit être titulaire d'un cours de secourisme général d'une durée minimale de huit heures. La responsable du milieu familial, qui ne possède pas de formation reconnue, doit avoir suivi un programme de formation d'une durée d'au moins 45 heures dont 30 sur le développement de l'enfant et sur le programme éducatif (MFA, 2007; MFE, 1997; Québec, 2007).

De plus, dans son règlement, le MFA émet des exigences particulières en termes de conditions structurelles et ce, selon le type de milieu de garde. À titre d'exemples, en installation: (a) un ratio d'une éducatrice pour 8 enfants si les enfants sont âgés de plus de 18 mois et d'une éducatrice pour 10 enfants s'ils sont tous âgés de 4 ans ou plus; (b) un espace minimal de 2,75 m² par enfant pour l'espace de jeu sans compter le matériel permanent et (c) un minimum de deux éducatrices sur trois ayant une formation collégiale spécialisée en petite enfance (Friendly & Beach, 2005). En milieu familial, ces exigences diffèrent : (a) un ratio de 1 éducatrice pour 6 enfants ou de deux éducatrices pour 9 enfants; (b) l'espace

minimal requis par enfant n'est pas déterminé. Par contre, la responsable doit s'assurer que les locaux où sont fournis les services comportent une cuisine, un endroit désigné pour manger, une pièce pourvue d'installations sanitaires et une pièce pour les jeux et activités des enfants ayant une fenêtre permettant de voir à l'extérieur et (c) en rapport avec la formation demandée, aucune exigence particulière sauf celles énumérées plus haut. Par ailleurs, la responsable doit obtenir une reconnaissance du bureau coordonnateur à titre de personne responsable d'un service de garde en milieu familial. Pour ce faire, elle doit démontrer certaines qualités dont notamment, des aptitudes à communiquer et à établir des liens de sympathie réciproque avec les enfants ainsi qu'à collaborer avec les parents et le bureau coordonnateur; avoir la santé physique et mentale lui permettant d'assurer la prestation de services de garde aux enfants (certificat médical) (MFA, 2007).

Ces conditions issues du cadre législatif ont une influence directe sur le programme éducatif et son application au quotidien.

Le microsystème

L'éducatrice a la responsabilité quotidienne de voir à l'application des principes de base du programme éducatif. Les principes de base du programme éducatif québécois sont les suivants : (1) le développement de l'enfant est un processus global et intégré; (2) chaque enfant est un être unique; (3) l'enfant est le premier agent de son développement et (4) l'enfant apprend par le jeu (MFE, 1997). Plusieurs aspects de la qualité de l'environnement éducatif sont régis par le cadre législatif entourant le programme éducatif du service de garde. La structuration des activités est influencée par les différents systèmes entourant l'enfant mais demeure sous la responsabilité de l'éducatrice. Elle traduit ainsi les connaissances acquises lors de sa formation par des gestes qui paraissent simples mais, qui sont le reflet d'une qualité de l'environnement éducatif supérieure (Barnett, 2004). Ainsi, lorsqu'elle établit un horaire régulier, fait participer les enfants à l'aménagement,

permet aux enfants de choisir leurs activités, tient compte des besoins individuels (horaire et activité), encourage la créativité des enfants, favorise les activités ouvertes, varie les modes d'encadrement et d'animation, accorde une attention particulière à chacun des enfants, privilégie le jeu comme moyen de stimulation, encourage toutes les formes de jeu, favorise les échanges entre les enfants, suscite les échanges avec les parents et favorise la continuité des activités du centre et celles de la famille, l'éducatrice répond aux besoins développementaux des enfants (Hohmann et al, 2000; MFA, 2007; MFE, 1997). Par contre, elle n'a pas toujours le soutien de caractéristiques structurelles de qualité supérieure.

Prenons un exemple concret : *Espace intérieur* (élément 1 de la sous-échelle Mobilier et aménagement); l'espace suffisant par enfant exigé par le ministère québécois (2,75 m² par enfant) correspond à un score de qualité minimal à l'ÉÉEP-R soit, 3. L'éducatrice qui reçoit chaque jour son groupe d'enfants dans un local ayant ces dimensions, a peu d'influence sur cet aspect de la qualité structurelle. Dans ce contexte, si elle souhaite offrir aux enfants une qualité de processus plus que minimale, donc éducative et sensible, elle doit s'appuyer sur d'autres aspects structurels ou encore sur ses caractéristiques personnelles, dont notamment, son intelligence, sa motivation ou sa sensibilité aux besoins développementaux des enfants. L'éducatrice est alors au cœur de cette qualité de l'environnement éducatif. Nous savons, de par la littérature consultée, que la formation de base, la formation suivie en cours d'emploi et la sensibilité de l'éducatrice peuvent permettre d'augmenter ou de diminuer sa capacité à utiliser le jeu pour communiquer avec les enfants, valoriser l'enfant qui joue, prévoir des périodes d'observation, observer chaque enfant comme personne unique et adopter une attitude positive à l'égard des parents (MFA, 2007; MFE, 1997).

Les études de cette thèse permettront de mieux comprendre l'association entre certaines caractéristiques de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif. Elles enrichiront, sous plusieurs angles, les connaissances actuelles dans le domaine de la petite enfance. En plus, elles permettront de soulever plusieurs

avenues d'interventions possibles afin de soutenir le travail essentiel au développement harmonieux des enfants qu'exercent au quotidien les éducatrices en petite enfance.

CHOIX ET PARTICULARITÉS DES TROIS ÉTUDES

Première étude

La littérature nous apprend qu'il existe une association entre la formation de base d'une éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par celle-ci. Toutefois, les résultats d'études récentes atténuent l'impact de la formation de base sur la mise en place d'un environnement de qualité. Au Québec, seuls Drouin et ses collègues (2004) ont tenté de répondre à cette question et ce, en utilisant une grille d'évaluation conçue pour leur étude.

Les résultats de notre première étude permettront d'examiner si la formation de base des éducatrices québécoises est associée à la qualité de l'environnement éducatif tout comme cela a été démontré dans des études internationales. Par ailleurs, notre étude va plus loin sur plusieurs plans. En effet, elle examinera l'association entre la formation continue et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par l'éducatrice. Ensuite, elle présentera les résultats des différentes sous-échelles des grilles utilisées alors que la majorité des études s'attardent aux scores totaux. Et enfin, elle différenciera les résultats selon le type de milieux de garde soit, les services de garde en installation et les services de garde en milieu familial. Les forces de notre première étude reposent sur la taille importante de notre échantillon d'éducatrices et sur l'utilisation d'une échelle qui mesure plusieurs dimensions de la qualité, un instrument qui a fait l'objet de nombreuses validations et qui est la mesure la plus communément utilisée dans les études américaines et internationales (Barnett, 2001; Barnett, 2004; Cryer et al, 1999; Tieze et al, 1996; Withebook et al, 1989).

Objectifs de la première étude

Cette première étude vise à documenter l'association entre la formation des éducatrices et la qualité de l'environnement éducatif préscolaire du Québec. Plus précisément, cette étude vise à vérifier si une formation de base minimalement de niveau collégial est associée à une plus grande qualité de l'environnement éducatif en comparaison avec un niveau inférieur de formation. Cette étude vise également à vérifier l'impact de la formation continue sur la qualité de l'environnement éducatif mis en place par l'éducatrice.

Deuxième étude

La seconde étude, menée avec le même échantillon d'éducatrices québécoises que celui de la première étude, permettra de manière aussi robuste, de montrer si la sensibilité de l'éducatrice joue un rôle déterminant dans la qualité de l'environnement éducatif. En effet, les études recensées ont montré une association entre la formation de base de l'éducatrice, la sensibilité de celle-ci et la qualité de l'environnement éducatif mis en place. Aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à comprendre comment la formation de base pouvait être associée à la qualité de l'environnement. Nous postulons que la sensibilité de l'éducatrice joue un rôle médiateur entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif.

Le rôle médiateur d'une variable

Le modèle proposé par Baron et Kenny (1986) servira de base théorique aux analyses réalisées dans la deuxième étude. Les analyses de régression à l'aide du modèle général linéaire visent à vérifier la possibilité que la sensibilité de l'éducatrice soit un médiateur de la qualité de l'environnement éducatif en fonction de la formation de base des éducatrices. Pour vérifier l'effet médiateur d'une

variable, quatre étapes principales sont réalisées. La première étape consiste à examiner la possibilité d'une association entre la formation de base des éducatrices travaillant en petite enfance et la qualité de l'environnement éducatif (c dans la Figure II). Ceci représente l'effet direct de la formation sur la qualité de l'environnement. S'il existe une association significative entre ces variables, il est possible de passer à l'étape 2 de la vérification.

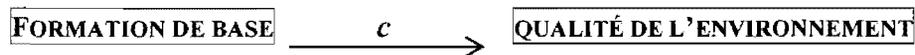


Figure II : Effet direct de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif

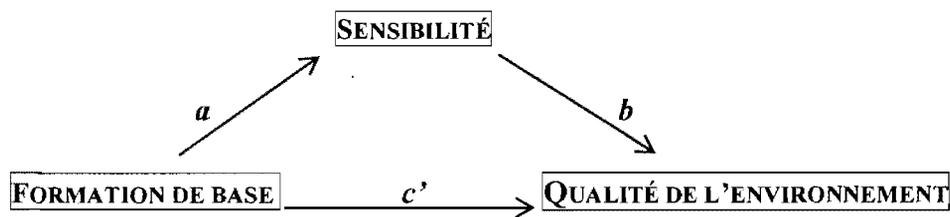


Figure III : Effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité⁸

La seconde étape consiste à vérifier l'association entre la formation de base de l'éducatrice et la sensibilité (a dans la Figure III). La troisième étape permet d'examiner l'association entre la sensibilité de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif (b dans la Figure III). S'il existe une association significative entre ces variables, il est possible de tester l'effet médiateur de la sensibilité entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif. Pour ce faire, les variables formation de base et sensibilité sont successivement entrées dans le modèle afin de vérifier si l'impact de la formation de base sur la qualité de

⁸ Figures inspirées de Preacher & Hayes (2004), p.718

l'environnement diminue ou disparaît lorsque est introduite la variable de la sensibilité de l'éducatrice (c' dans la Figure III). Si la formation de base ne présente plus d'effet, la médiation de la sensibilité dans la qualité de l'environnement est considérée comme étant totale. Elle est partielle si la valeur de la formation de base est réduite significativement (Baron & Kenny, 1986).

Objectifs de la seconde étude

Spécifiquement, la deuxième étude comporte quatre objectifs (a) vérifier l'association entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif; (b) vérifier si ce sont les éducatrices ayant un niveau de formation plus élevé qui démontrent plus de sensibilité; (c) vérifier si la sensibilité manifestée par les éducatrices joue un rôle dans la qualité de l'environnement éducatif; et (d) vérifier si l'association entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif peut être expliquée par la sensibilité de l'éducatrice. Ainsi, nous examinerons la possibilité qu'une des raisons principales pour laquelle les éducatrices plus formées produisent un environnement éducatif de haute qualité est que ces éducatrices sont plus sensibles aux besoins des enfants. En d'autres termes, nous examinerons la possibilité que la sensibilité de l'éducatrice joue un rôle médiateur entre la formation de base de celle-ci et la qualité de l'environnement.

Troisième étude

La troisième étude de cette thèse a permis à la candidate une mise à niveau et un approfondissement de ses connaissances théoriques et pratiques quant aux notions de qualité de l'environnement éducatif en petite enfance. Le projet pilote de formation sur mesure proposé à un groupe d'éducatrices de la région de l'Estrie au Québec (entre décembre 2004 et mai 2005) a favorisé le développement de compétences théoriques relativement aux grilles d'évaluation de la qualité de l'environnement (ÉÉEP-R) et de la relation éducatrice-enfant (GIÉE). Dans cette

partie, nous élaborerons sur le projet pilote un peu plus longuement que nous le ferons pour les autres études de cette thèse afin de préciser la contribution de la candidate à celui-ci.

En quelques mots, le projet pilote repose sur un devis quasi-expérimental élaboré conjointement avec la co-directrice de thèse, première auteure du chapitre, de la candidate. Les deux auteures ont élaboré conjointement le plan d'analyse des résultats. L'échantillon total ($n = 30$) de milieux de garde a été subdivisé, de façon non aléatoire, en trois groupes d'éducatrices. Un seul groupe sur les trois a reçu la formation sur mesure ($n = \pm 35$ éducatrices), les deux autres groupes ayant des conditions différentes de suivi. Chacune des éducatrices des trois groupes a reçu une évaluatrice de la qualité de l'environnement à deux temps précis du projet : (1) avant la formation et (2) environ un an après la fin de l'intervention. La candidate a procédé à environ 30 observations (certaines avant et d'autres après l'intervention) de ces milieux développant ainsi une connaissance tant théorique que pratique des grilles d'observation utilisées.

En plus de contribuer au développement des connaissances théoriques de la candidate, le projet pilote a permis à celle-ci de mettre en place un modèle de formation sur mesure inspiré de sa formation et de son expérience en tant que psychoéducatrice. Ainsi dans le cadre de ce projet, la candidate a conceptualisé le modèle d'intervention à la base de la formation sur mesure. Elle a soutenu la spécialiste de la qualité l'ayant formée dans la mise en place du modèle de formation sur mesure en procédant à une première rencontre conjointe avec chacune des équipes visées. Le modèle d'intervention choisi pour le projet pilote de formation sur mesure s'inspire de l'approche socioconstructiviste à la base du programme éducatif préconisé par le ministère (MFA, 2007; MFE, 1997). Dans ce modèle, tout comme les enfants, l'éducatrice est amenée à être active dans les apprentissages proposés et est accompagnée par la formatrice dans la découverte de nouveaux moyens en équilibre entre ses compétences et les exigences du milieu

(Flaherty, 1999). Lafortune et Deaudelin (2001) conceptualisent les principes sous-jacents à cette démarche de la manière suivante :

« L'accompagnement socioconstructiviste renvoie (donc) au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle.» (p.27)

Afin que la formation proposée soit sur mesure, les formatrices ont opté pour une approche par objectifs (Gendreau, 2001). Les objectifs visés par la formation et qui ont été énoncés aux participantes lors de la première rencontre sont les suivants: (1) fournir aux enfants un environnement éducatif de qualité supérieure en s'appuyant sur les connaissances les plus rigoureuses dans le domaine et sur un instrument de mesure validé et utilisé dans de grandes études; (2) proposer des moyens concrets, s'adaptant aux forces et capacités des éducatrices, moyens qui pourront être utilisés rapidement après la session de formation et (3) tabler sur la participation active des éducatrices. La session de formation se divisait en trois parties distinctes (1) un retour sur la dernière formation en centrant l'animation sur ce qui a été facile ou difficile à mettre en application, (2) un choix de sous-échelles à approfondir et (3), une anticipation des changements possibles pour les semaines à venir. Afin que la théorie relative à la qualité de l'environnement éducatif prenne un sens au plan cognitif et soit mieux intégrée aux actions, les aspects théoriques étaient introduits à partir des exemples concrets ou des questions soulevés par les éducatrices (Vygotsky, 1934, 1978).

Le projet pilote a permis à la candidate de se rapprocher de la réalité telle que vécue par les éducatrices québécoises et de parfaire, en tant que chercheuse en formation, ses connaissances tout en apportant un support spécialisé aux éducatrices. Cette façon de faire permet de mieux apprécier le volet «option psychoéducation» de cette thèse.

LES TROIS ÉTUDES

PREMIÈRE ÉTUDE

Formation des éducatrices et qualité de l'environnement éducatif au préscolaire
dans les services de garde en installation et en milieu familial

Suzanne Manningham, Sylvana M. Côté, Christa Japel,
Qian Xu, et Richard E. Tremblay

Septembre 2007

N.B. : Cette étude a été possible grâce à une bourse de doctorat du Groupe de
Recherche en Inadaptation Psychosociale (GRIP)

RÉSUMÉ

Plusieurs études montrent que la qualité du milieu de garde que fréquentent les enfants d'âge préscolaire joue un rôle important dans leur développement. L'éducatrice a la responsabilité de mettre en place un environnement enrichissant qui favorise le développement de l'enfant. Elle se trouve donc au centre du concept de la qualité. Un des facteurs les plus déterminants de la qualité est le niveau de formation de l'éducatrice. Cette étude, effectuée dans la province de Québec (Canada), examine l'association entre la formation de base, la formation continue de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif en service de garde préscolaire. L'échantillon est constitué de 1211 éducatrices dont le milieu de garde a été évalué lors des cueillettes de données de l'ÉLDEQ (Étude Longitudinale du Développement des Enfants du Québec) entre 2000 et 2003. Premièrement, nous postulons que les éducatrices ayant une formation de base de niveau élevé obtiendront des scores de qualité supérieurs à celles ayant une formation de base de niveau plus faible. Deuxièmement, nous postulons que la formation continue suivie par les éducatrices aura une valeur additive à la formation de base des éducatrices. La qualité de l'environnement éducatif a été évaluée à l'aide d'échelles d'observation validées respectivement pour les milieux familiaux et les installations. Des analyses de régression à l'aide du modèle général linéaire ont été utilisées afin de vérifier ces associations. Les résultats indiquent qu'une formation de niveau collégial et plus est associée à un environnement éducatif de plus grande qualité chez les éducatrices travaillant en installation comme en milieu familial. Toutefois, la contribution de la formation de base devient moins importante ou non significative lorsque la formation continue est considérée. La formation continue est associée à la qualité de l'environnement en milieu familial et non en installation. Les résultats de cette étude suggèrent que l'augmentation du niveau de formation de base des éducatrices au préscolaire permettrait d'améliorer la qualité de l'environnement éducatif offert aux enfants. Ils suggèrent également que d'autres variables liées à l'éducatrice peuvent expliquer la variation de la qualité de l'environnement éducatif mis en place.

Au cours de la dernière décennie, plusieurs recherches ont établi un lien entre la qualité d'un service de garde à la petite enfance et le développement d'habiletés sociales et cognitives chez les enfants (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryan et Clifford, 2000; Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal et Ramey, 2001; Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien et McCarthey, 2002; NICHD, 2005a, 2005b; NICHD & Duncan, 2003; Peisner-Feinberg et al, 2001). Des études expérimentales ont montré que la fréquentation de la garderie, si elle représente une expérience éducative de haute qualité, influence positivement le développement des enfants (Ramey, Campbell et Blair, 1998; Ramey, 1999). Parmi les facteurs contribuant significativement à la qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde figurent les caractéristiques de l'éducatrice telles la formation de base ou la formation continue (Clarke-Stewart et al, 2002; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000; NICHD, 2000).

Or, deux études récentes ont révélé que les services de garde offerts aux familles québécoises n'avaient pas le niveau de qualité escompté. En effet, les enquêtes «Grandir en qualité 2003!» (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004) et «La qualité ça compte!» (Japel, Tremblay, & Côté, 2005) concluent qu'entre 60 et 70 % des services de garde offrent un environnement éducatif de qualité minimale. Cette recherche vise à documenter l'association entre la formation de base des éducatrices⁹ et la qualité de l'environnement éducatif mis en place dans les services de garde préscolaires du Québec. Plus précisément, cette étude vise à vérifier si une formation de base au moins de niveau collégial est associée à une plus grande qualité de l'environnement éducatif en comparaison avec un niveau inférieur de formation. Cette étude vise également à vérifier l'impact de la formation continue sur la qualité de l'environnement éducatif.

⁹ Le terme 'éducatrice' a été choisi compte tenu de la majorité de femmes travaillant en services de garde.

La qualité de l'environnement éducatif

La définition de la qualité de l'environnement éducatif faisant consensus au plan international est celle proposée par Scarr (1998) :

« (...) It is warm, supportive interactions with adults in a safe, healthy, and stimulating environment, where early education and trusting relationships combine to support individual children's physical, emotional, social, and intellectual development. » (p.100)

Plusieurs chercheurs ont montré l'importance d'opérationnaliser cette définition de la qualité de l'environnement éducatif à l'aide de critères précis, observables et mesurables (Bredekamp, 1984; Bredekamp & Copple, 1999; NICHD, 2005b; Vandell, 2007; Vandell & Wolfe, 2000). Ainsi, les critères de qualité de l'environnement éducatif comportent plusieurs dimensions pouvant être conceptualisées selon deux axes : les caractéristiques structurelles et la qualité du processus (Vandell, 2007; Vandell & Wolfe, 2000). La qualité structurelle comprend des caractéristiques observables et mesurables telles que le ratio adulte/enfant, le nombre d'enfants dans le groupe, le nombre de mètres carrés par enfant, la formation des éducatrices, le salaire, les années d'expérience et la formation des directrices (Bredekamp, 1984; Bredekamp & Copple, 1999; Goelman et al, 2000; MFACF, 2005; Vandell & Wolfe, 2000). Ces caractéristiques, quoique plus éloignées du vécu immédiat de l'enfant et certaines, de la responsabilité directe de l'éducatrice, représentent des conditions importantes pour la mise en place d'un environnement éducatif adapté aux besoins des enfants.

Le second axe permettant de définir la qualité de l'environnement éducatif est lié à la qualité du processus. La qualité du processus réfère à la nature des expériences que vivent les enfants chaque jour au contact des éducatrices. Cette dimension de la qualité de l'expérience est reliée à la capacité des éducatrices d'accompagner les enfants dans leur exploration, d'offrir des possibilités de jeux créatifs et variés et de stimuler leur développement intellectuel, langagier, social,

affectif et physique en étant disponibles tout en leur offrant un matériel adapté à leur stade de développement (Barnett, 2004; Campbell et al, 2001; Goelman et al, 2001; NICHD, 2000, 2005b et NICHD & Duncan, 2003).

La mesure de la qualité structurelle et de la qualité du processus

Les critères définissant la qualité de l'environnement éducatif peuvent être mesurés par l'entremise d'échelles validées. Deux échelles ont été utilisées lors de la cueillette de données de l'ELDEQ et ce, compte tenu de la robustesse de leurs caractéristiques. Ces deux échelles sont l'*Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée*¹⁰ (ÉÉEP-R; Harms, Clifford, & Cryer, 1998) pour les services de garde en installation et la *Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial*¹¹ (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) pour les services de garde en milieu familial.

L'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R) a fait l'objet de nombreuses validations; elle est la mesure la plus communément utilisée dans les études nationales et internationales (Cryer, Tieze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999; Tieze, Cryer, Bairrao, Palacios, & Wetzel, 1996). Elle a été révisée afin d'intégrer les changements survenus dans les politiques concernant les services de garde: par exemples, l'intégration des enfants ayant une déficience, l'accent mis sur la diversité culturelle dans la définition de la qualité du National Association for the Education of Young Children (NAEYC) et les connaissances nouvelles concernant les préoccupations des familles et les besoins des enfants. L'accent est mis sur les besoins des enfants et sur les meilleures façons d'y répondre (Harms et al, 1998; Vandell, 2004). À l'aide de quelques 470 descripteurs, la grille permet d'évaluer 43 dimensions de l'environnement éducatif. Ces dimensions sont regroupées au sein des sept sous-échelles suivantes : (1)

¹⁰ ÉÉEP-R est la version française du Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R).

¹¹ La GÉSGMF est la version française du Family Day Care Rating Scale (FDCRS).

Mobilier et aménagement; (2) Soins personnels; (3) Langage et raisonnement; (4) Activités; (5) Interactions; (6) Structure du service et (7) Parents et personnel.

La grille permet d'obtenir un score pour chaque sous-échelle ainsi qu'un score total de qualité. Le score de qualité est établi sur une échelle continue variant de 1 à 7 où 1 indique une qualité *inadéquate*; 3 une qualité *minimale*; 5 une qualité *bonne* et 7 une qualité *excellente*. L'échelle de cotation est continue puisqu'un service de garde peut obtenir un score de 2, 4 ou 6.

Certains auteurs ont utilisé l'ÉÉEP-R afin d'évaluer le lien entre la formation de base de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif. Par exemple, Barnett et ses collègues (2004) ont évalué la qualité de 262 services de garde recevant des enfants du New Jersey et ont réalisé que la majorité d'entre eux ne procure pas un environnement propice au développement des habiletés cognitives et langagières. Dans leur étude, ils établissent un lien avec le fait que plusieurs éducatrices ne possèdent pas la formation de 4 ans spécialisée en éducation préscolaire.

La Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) est l'équivalent de l'ÉÉEP-R adaptée pour le milieu familial (validité de contenu). Elle comporte 32 dimensions regroupées en six sous-échelles : (1) Espace et mobilier réservé aux soins et aux activités d'apprentissage; (2) Activités de routine; (3) Langage et raisonnement; (4) Activités d'apprentissage; (5) Développement social et (6) Besoins des adultes. Elle peut être utilisée avec les groupes d'enfants de tous les âges.

Afin d'assurer une validité des observations des environnements éducatifs lors de la cueillette des données de l'ÉLDEQ, les assistantes de recherche ont reçu une formation s'apparentant à celle de d'autres grandes recherches (Goelman et al, 2000). Cette formation est d'une durée de cinq jours comprenant une partie théorique (retour sur les principaux éléments du développement de l'enfant, cadre législatif québécois, compréhension des principes sous-jacents aux grilles) et une

partie pratique (observation avec juge expert et inter-juges). Cette pratique sur le terrain a permis d'établir un accord inter-juges très satisfaisant (corrélations intra-classes de 0,93; Japel et al, 2005).

La qualité de l'environnement éducatif et la formation de base

La formation de base de l'éducatrice réfère à la formation académique de l'éducatrice. Le niveau de formation de base de l'éducatrice est une caractéristique figurant parmi les facteurs contribuant significativement à la qualité de l'environnement éducatif (Barnett, 2004; Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002; Clarke-Stewart et al, 2002; Goelman et al, 2000; NICHD, 2000; NICHD & Duncan, 2003). Dans ces études, la formation de base de l'éducatrice renvoie à la formation spécialisée en petite enfance. Aux États-Unis, la formation spécialisée en petite enfance est d'une durée de 4 ans après les études secondaires et correspond au grade de bachelier pour une durée totale de 16 années d'études. Les éducatrices québécoises possédant une formation spécialisée en petite enfance obtiennent leur diplôme après trois années d'études collégiales et ce, après leurs années d'études secondaires totalisant ainsi 14 années de scolarité.

Le règlement sur les services éducatifs à l'enfance du Québec prévoit certaines exigences en ce qui a trait à la formation spécialisée des éducatrices selon le type de services éducatifs. Les centres de la petite enfance du Québec offrent des services de garde soit en installation ou en milieu familial. Les services en installation sont des services dans un centre regroupant plusieurs groupes d'enfants répartis par classe d'âge où l'éducatrice est une employée. Les services de garde en milieu familial sont des services offerts dans une résidence privée où l'éducatrice est le plus souvent la responsable et la propriétaire. Ainsi, dans les services en installation, au moins deux éducatrices sur trois doivent posséder soit (a) une formation de niveau collégial spécialisée en petite enfance reconnue; (b) une attestation d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance obtenue à la

suite d'une formation d'une durée minimale de 1 200 heures; ou (c) un certificat universitaire dans le domaine de la petite enfance joint à trois années d'expérience à temps complet. Pour les services en milieu familial, aucun diplôme particulier n'est exigé. Toutefois, le règlement précise que chaque membre du personnel éducatif en installation et en milieu familial doit être titulaire d'un cours de secourisme général d'une durée minimale de huit heures (Québec, 2007).

Plusieurs études ont tenté d'identifier le type de formation qui permettrait aux éducatrices de mettre en place un environnement éducatif pour répondre aux besoins développementaux des jeunes enfants et donc d'assurer un haut niveau de qualité (Arnett, 1989; Barnett, Tarr, Esponito et Frede, 2001; Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002). Des études américaines ont montré que plus l'éducatrice a un niveau élevé de formation, plus on observe des impacts positifs dans le quotidien des enfants: activités plus créatives, organisation plus efficace du local, vocabulaire plus élargi (Arnett, 1989; Barnett, 2004; Burchinal et al, 2002), meilleures planifications et meilleures solutions aux problèmes rencontrés (Barnett, 2004), individuation des soins (Howes, 1997), jeux sociaux et cognitifs plus complexes (Rhodes & Hennessy, 2000). Burchinal et ses collègues (2002) démontrent que les enfants progressant au contact de ces adultes sont plus avancés au plan langagier.

Ainsi, selon plusieurs auteurs, la formation de base est significativement liée à la qualité de l'environnement mis en place par l'éducatrice. Toutefois, d'autres études, dont une plus récente (Early, Maxwell & Burchinal et al, 2007), en tentant d'associer les résultats de qualité de sept grandes études américaines au degré de formation de base des éducatrices concluent qu'il n'y a pas d'associations évidentes entre ces deux variables. Dans leurs conclusions, ces auteurs questionnent le contenu de la formation académique spécialisée en petite enfance.

Les études citées précédemment relatent des résultats quant à la qualité de l'environnement éducatif de services de garde offrant des programmes jugés excellents. De plus, les éducatrices américaines ont une formation de base qui dure

deux années de plus que celle des éducatrices québécoises. Des études récentes ont montré que la qualité de la majorité des services de garde, que ce soit aux États-Unis (Early, Maxwell, Burchinal et al, 2007) ou au Québec (Drouin et al, 2004; Japel et al, 2005), varie de minimale à bonne. Il est alors possible de croire que ce sont les éducatrices qui ont plus de formation qui offrent un environnement de meilleure qualité aux enfants. Nous jugeons important de vérifier cette association entre la formation de base des éducatrices québécoises et la qualité de l'environnement mis en place par celles-ci.

La qualité de l'environnement éducatif et la formation continue

La formation continue réfère à toutes les activités de formation permettant à l'éducatrice de maintenir ses connaissances et ses compétences et qui sont suivies en cours d'emploi. Certains auteurs montrent qu'une éducatrice avec une formation de base qui devrait prédire une plus grande qualité de service, mais qui ne suivrait pas d'activités de formation continue n'obtiendrait pas les mêmes résultats que celle qui a suivi ce type de formations (Burchinal et al, 2002; Clarke-Stewart et al, 2002). Les éducatrices ayant participé à des activités de formation dans l'année précédant l'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif et ayant une formation de base spécialisée en petite enfance, obtiennent des résultats de qualité très élevés quant à l'organisation de l'environnement, aux activités, au matériel d'apprentissage ainsi que dans leurs interactions avec les enfants. Par ailleurs, dans les programmes où le personnel est supervisé régulièrement comme le Perry Preschool Program et l'Abecedarian Study, les enfants obtiennent de meilleurs résultats au plan cognitif et ce, à long terme (Campbell et al, 2001).

Dans la littérature consultée, peu d'études ont jeté un regard différencié sur le type de formation continue et leur contenu spécifique. Toutefois, deux études relatent de façon plus détaillée le contenu de leur programme. Rhodes & Hennessy (2000) ont proposé un programme de 120 heures de formation à deux groupes

d'éducatrices. Le programme de formation portait sur les comportements des éducatrices et le développement des enfants. Ils montrent que les éducatrices qui ont participé à la formation ont obtenu des scores significativement plus élevés dans les interactions positives avec les enfants. Par ailleurs, ces auteurs n'ont pas examiné l'impact du programme de formation continue en fonction de la formation de base des éducatrices. Cette comparaison est importante puisqu'il est possible de poser l'hypothèse que les éducatrices ayant une formation de base de niveau supérieur pourraient bénéficier davantage d'un programme de formation continue que celles ayant un niveau de formation inférieur.

Pour sa part, Fiene (2002) a mis sur pied un programme de mentorat visant à améliorer la qualité de l'environnement préscolaire et particulièrement la qualité des interactions adulte – enfant. Dans ce programme, les éducatrices ont été assignées aléatoirement à deux groupes de comparaison. Les résultats suggèrent que l'intervention a apporté des changements dans les interactions adulte – enfant bien que ces changements ne soient pas significatifs au plan statistique.

Certaines questions concernant l'association entre la formation de base, la formation continue et la qualité de l'environnement éducatif ont déjà été étudiées à l'étranger par de nombreux auteurs. Cette question a également été examinée au Québec par Drouin et ses collègues (2004). Leur étude montre qu'il existe une association entre le niveau de qualité de l'environnement éducatif des services de garde et le niveau de formation de l'éducatrice. Ainsi, dans leur étude, près de 70 % des éducatrices possédant un diplôme postsecondaire travaillent dans des services de plus grande qualité. Par contre, l'utilisation d'une grille d'évaluation de la qualité développée et validée uniquement pour leur étude rend la comparaison de leurs résultats avec les études internationales difficile.

Notre étude permet de mieux comprendre l'association entre la qualité de l'environnement éducatif et les caractéristiques des éducatrices québécoises en utilisant l'ÉÉEP-R. L'ÉÉEP-R est une grille d'évaluation de la qualité qui a fait l'objet de plusieurs validations et qui est utilisée dans les études nationales et

internationales. De plus, nous examinerons cette association entre la formation de base, la formation continue et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par l'éducatrice à l'aide d'une banque de données longitudinales (ÉLDEQ) regroupant un échantillon de taille importante d'éducatrices.

Nous postulons que les éducatrices ayant une formation de base au moins de niveau collégial obtiendront des scores de qualité de l'environnement éducatif plus élevés que ceux des éducatrices n'ayant pas de formation collégiale. Nous postulons également que les éducatrices ayant suivies des formations continues offriront un environnement éducatif de plus grande qualité. Ces questions seront examinées séparément selon le type de milieu de garde et en fonction des différentes sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif.

MÉTHODE

Choix des participants

Cette étude vise à examiner l'association entre la formation de base, la formation continue de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par celle-ci. Pour ce faire, nous avons eu l'opportunité d'utiliser les données de l'Étude Longitudinale du Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ), une enquête longitudinale d'une cohorte représentative des nouveau-nés québécois de 1998. Les données de l'ÉLDEQ utilisées pour examiner nos questions de recherche ont été constituées en fonction de l'observation du développement des enfants du Québec. Dans le cadre de l'étude longitudinale, le développement de 1759 enfants a été étudié à partir de l'année de leur naissance. Entre 2000 et 2003, 1540 visites d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif des enfants ont été réalisées (2000 = 301; 2001 = 598; 2002 = 290 et 2003 = 351 milieux). De ce nombre d'évaluation, 326 milieux ont été évalués plus d'une fois et l'observation de la

qualité de l'environnement portait sur la même éducatrice. Devant cet état de fait, nous avons procédé à la constitution de notre échantillon d'éducatrices en conservant la première évaluation de qualité de l'environnement éducatif liée à une éducatrice. Notre échantillon final est donc composé de 1211 éducatrices.

Variables dépendantes

La qualité de l'environnement éducatif. Deux échelles ont été utilisées afin de mesurer la qualité de l'environnement éducatif lors de la cueillette de données de l'ÉLDEQ et ce, compte tenu de la robustesse de leurs caractéristiques. Ces deux échelles sont l'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R; Harms et al, 1998) pour les services de garde en installation et la Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) pour les services de garde en milieu familial.

Les grilles permettent d'obtenir un score pour chaque sous-échelle ainsi qu'un score total de qualité qui est la moyenne du total des scores des sous-échelles. Le score de qualité est établi sur une échelle continue variant de 1 à 7 où 1 indique une qualité *inadéquate*; 3 une qualité *minimale*; 5 une qualité *bonne* et 7 une qualité *excellente*. L'échelle de cotation est continue puisqu'un service de garde peut obtenir un score de 2, 4 ou 6. Par exemple, si un observateur note la présence de certains descripteurs du score 3 sans qu'ils y soient tous présents, le service de garde se verra octroyé un score de 2 ou de 1 selon le nombre de descripteurs présents en 3.

Instrument de mesure de la qualité de l'environnement en installation

L'instrument de mesure de la qualité de l'environnement éducatif en installation est l'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R; Harms et al, 1998). Dans cette échelle, l'accent est mis sur les besoins

des enfants et sur les meilleures façons d'y répondre. Elle est spécifiquement adaptée afin d'évaluer la qualité des environnements recevant des enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans. Cette échelle a une validité interne ($r = 0,92$) et une fidélité ($\alpha = 0,86$) bien établies. Des études antérieures ont montré que la version originale de l'instrument a une bonne validité prédictive (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Vandell, 2004; Withebook, Howes, Philips & Pemberton, 1989) indiquant que la qualité de l'environnement préscolaire est associée au développement cognitif et émotionnel des enfants. Le score total de qualité de l'environnement en installation ainsi que chacune des sept sous-échelles de qualité sont les variables dépendantes de notre étude.

Les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif en installation

Score total en installation. Le score total en installation est le score moyen des scores des sept sous-échelles de l'ÉÉEP-R.

Mobilier et aménagement. Dans la sous-échelle Mobilier et aménagement, les dimensions suivantes de la qualité sont évaluées : (1) Espace intérieur; (2) Mobilier pour les soins personnels, le jeu et l'apprentissage; (3) Mobilier pour la détente et le confort; (4) Aménagement du local pour le jeu; (5) Espace pour l'intimité; (6) Matériel exposé pour les enfants; (7) Espace pour le jeu de motricité globale et (8) Équipement de motricité globale.

Soins personnels. Dans la sous-échelle Soins personnels, six dimensions de la qualité sont évaluées : (9) Accueil et départ; (10) Repas et collations; (11) Repos et sieste; (12) Toilettes et changement de couches; (13) Mesures d'hygiène et (14) Mesures de sécurité.

Langage et raisonnement. Dans la sous-échelle Langage et raisonnement, les dimensions suivantes sont évaluées : (15) Livres et images; (16) Soutien à la

communication chez les enfants; (17) Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement et (18) Utilisation du langage spontané.

Activités. Dans la sous-échelle Activités, dix dimensions sont évaluées : (19) Motricité fine; (20) Arts plastiques; (21) Musique et expression corporelle; (22) Blocs; (23) Sable et eau; (24) Jeu symbolique; (25) Sciences naturelles; (26) Mathématiques; (27) Télévision, vidéos ou ordinateurs et (28) Soutien à l'acceptation des différences.

Interactions. Dans la sous-échelle Interactions, les dimensions suivantes sont évaluées : (29) Surveillance des activités de motricité globale; (30) Surveillance générale des enfants (sauf motricité globale) : (31) Discipline; (32) Interactions personnel-enfant et (33) Interactions entre enfants.

Structure du service. Dans la sous-échelle Structure du service, les dimensions suivantes sont évaluées : (34) Horaire; (35) Jeu libre; (36) Regroupement et (37) Dispositions pour les enfants ayant des déficiences.

Parents et personnel. Dans la sous-échelle Parents et personnel, les dimensions suivantes sont évaluées : (38) Dispositions pour les parents; (39) Dispositions pour les besoins personnels du personnel; (40) Dispositions pour les besoins professionnels du personnel; (41) Interactions et coopération entre les membres du personnel; (42) Supervision et évaluation du personnel et (43) Possibilités de développement professionnel.

L'instrument de mesure de la qualité de l'environnement en milieu familial

L'instrument de mesure de la qualité de l'environnement éducatif en milieu familial est la Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) qui est l'équivalent de l'ÉÉEP-R adaptée pour le milieu familial (validité de contenu). Elle peut être utilisée avec les groupes d'enfants de tous les âges. Cette échelle a une validité interne ($r = 0,80$) et une

fidélité ($\alpha = 0,85$) bien établies (Harms & Clifford, 1993). Le score total de qualité en milieu familial ainsi que chacune des six sous-échelles de qualité sont les variables dépendantes de notre étude.

Les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif en milieu familial

Score total en milieu familial. Le score total en milieu familial est calculé en établissant la moyenne des scores des sous-échelles de la GÉSGMF.

Espace et mobilier réservés aux soins et aux activités d'apprentissage. Dans la sous-échelle Espace et mobilier réservés aux soins et aux activités d'apprentissage, six dimensions sont évaluées : (1) Mobilier et équipement pour les activités de routine et pour l'apprentissage; (2) Mobilier et équipement pour la détente et le confort; (3) Décoration adaptée aux enfants; (4) Aménagement de l'espace intérieur; (5) Activité physique et (6) Espace réservé aux activités individuelles.

Activités de routine. Dans la sous-échelle Activités et routines, sept dimensions sont évaluées soient : (7) Accueil et départ; (8) Repas et collations; (9) Sieste et repos; (10) Changement de couches et usage des toilettes; (11) Hygiène personnelle; (12) Santé et (13) Sécurité.

Langage et raisonnement. Dans la sous-échelle Langage et raisonnement, quatre dimensions sont évaluées : (14) Utilisation informelle du langage; (15) Aide à la compréhension du langage; (16) Aide à l'utilisation du langage et (17) Aide au raisonnement.

Activités d'apprentissage. La sous-échelle Activités d'apprentissage permet d'évaluer les dimensions suivantes : (18) Coordination oculo-manuelle; (19) Arts plastiques; (20) Musique et mouvement; (21) Sable et eau; (22) Jeux de rôles; (23) Jeux de construction; (24) Utilisation de la télévision; (25) Horaire des activités quotidiennes et (26) Surveillance des jeux à l'intérieur et à l'extérieur.

Développement social. La sous-échelle Développement social permet d'évaluer trois dimensions de l'environnement : (27) Atmosphère; (28) Discipline et (29) Sensibilisation à l'inter culturalisme.

Besoins des adultes. La sous-échelle Besoins des adultes permet d'évaluer trois dimensions de la qualité : (30) Relations avec les parents; (31) Équilibre entre responsabilités personnelles et responsabilités professionnelles et (32) Perfectionnement professionnel.

Variables indépendantes

Formation de base des éducatrices. Lors de la cueillette de données, les chercheurs de l'ÉLDEQ ont utilisé un questionnaire destiné aux éducatrices. Dans ce questionnaire, les éducatrices devaient répondre à la question suivante concernant leur formation : « Quel est votre niveau d'éducation le plus élevé? » et un choix de réponses leur était proposé: Moins qu'un diplôme d'études secondaires; Diplôme d'études secondaires; Quelques cours de collège ou d'université; Études collégiales pendant 1 ou 2 ans; 2 ans ou plus de collégial et Baccalauréat ou un grade plus élevé. Ainsi, le questionnaire utilisé pour la cueillette de données concernant les éducatrices ne permettait pas de connaître avec précision le diplôme obtenu par l'éducatrice. Et ce, malgré le fait que ce descriptif pourrait permettre de relier les réponses à des niveaux plus précis de formation. Nous avons alors choisi de créer deux groupes d'éducatrices; (1) les éducatrices possédant une formation de niveau primaire ou secondaire, groupe que nous nommerons *Moins que le collégial* et (2) les éducatrices ayant fait des études postsecondaires, que nous nommerons *Collégial et plus*. Ce choix a également été fait en fonction du minimum exigé par le ministère responsable des services de garde au Québec en termes de formation dans les installations soit, un minimum de deux éducatrices sur trois possédant une formation spécialisée en petite enfance de niveau collégial.

~ Dans le tableau 1 où sont présentées les caractéristiques de notre échantillon, nous remarquons que près de 92 % des éducatrices travaillant en installation font partie du groupe *Collégial et plus*. Comme en 2003-2004, seulement 71 % du personnel en installation et 45 % en garderie privée possédait les qualifications requises par le ministère (MESSF, 2006), nous croyons que plusieurs éducatrices de ce groupe ont une formation de base autre qu'une formation spécialisée en petite enfance. Nous devons en tenir compte lors de la discussion de nos résultats.

Formation continue. En ce qui a trait à la formation continue suivie par les éducatrices, les données de l'ÉLDEQ ne permettaient pas de savoir à quel moment l'éducatrice avait suivi les différentes activités de formation continue. Nous avons donc choisi de cumuler le nombre de formations suivies en cours d'emploi. Cette façon de faire permet un premier niveau d'association entre les différentes variables en jeu. De plus, nos études ont permis de mieux différencier les questionnaires destinés aux éducatrices pour la cueillette future de données.

Variable contrôle. Enfin, dans la littérature plusieurs auteurs ont montré un lien entre les années d'expérience d'une éducatrice et la qualité de l'environnement qu'elle met en place, nous avons décidé d'inclure dans nos analyses les *années d'expérience* en tant que variable contrôle. Notre première étude permettra de vérifier si, pour notre échantillon, cette association est significative.

Le Tableau 1 présente les caractéristiques des éducatrices de notre échantillon.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon ($n = 1211$)

Variables	Type de service de garde			
	Installation		Milieu familial	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Âge ^a				
moins de 29 ans	325	42,1 %	88	20,0 %
entre 30 et 39 ans	240	31,1 %	184	41,9 %
entre 40 et 49 ans	163	21,1 %	106	24,1 %
50 ans et plus	44	5,7 %	61	13,9 %
Formation de base ^b				
Moins que collégial	61	8,2	191	46,1 %
Collégial et plus	682	91,8 %	223	53,9 %
	Moyenne	É.T.	Moyenne	É.T.
Nombre d'années d'expérience ^c	8,8	6,6	8,5	6,9
Nombre de formations continues ^d	6,9	1,9	4,9	3,0

Le nombre total de sujets varie selon les variables en fonction de données manquantes

a n total = 1211. b n total = 1157. c n total = 1197. d n total = 1175.

ANALYSE DES DONNÉES

L'objectif principal des analyses est d'examiner la possibilité d'une association entre la formation de base, la formation continue des éducatrices travaillant en petite enfance et la qualité de l'environnement éducatif proposé aux enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans. Dans un premier temps, l'analyse par la régression à l'aide du modèle général linéaire (MGL) sera utilisée. Le MGL a été choisi compte tenu du nombre inégal de sujets dans chacun des groupes d'éducatrices relativement à la formation de base. Ce modèle permet de comparer les moyennes pondérées en fonction de la taille de l'échantillon de chaque groupe formé, de limiter les effets d'interaction possible et de considérer une variance expliquée sans chevauchement (Howell, 2004; Tabachnick & Fidell, 2007). Les variables seront entrées successivement dans la régression: années d'expérience; formation de base; nombre de formation continue et l'interaction entre la formation de base et la

formation continue pour vérifier si les formations continues ont un impact différentiel selon la formation de base. Deux séries de modèles de régression seront utilisés : (1) pour les sous-échelles de qualité en installation et (2) pour les sous-échelles de qualité en milieu familial. Les analyses ont été effectuées séparément pour les services en milieu familial et les services en installation puisque ceux-ci ne présentent pas les mêmes indicateurs de qualité et imposent des ratios différents de formation de base des éducatrices. Dans l'analyse par sous-échelles, une correction de Bonferroni spécifique au nombre de sous-échelles évaluées a été appliquée afin de corriger pour une probabilité accrue de résultats significatifs associée aux tests multiples (Tabachnick & Fidell, 2007).

Les tailles de l'effet (d) seront calculées quand des associations statistiquement significatives seront obtenues. Les tailles de l'effet seront calculées comme la différence entre les moyennes des deux groupes divisée par l'écart-type combiné (Hedges & Olkin, 1985). Les formules suivantes seront utilisées pour calculer les tailles d'effet : (1) pour la variable formation de base où *Collégial et plus* = C+ et *Moins que collégial* = MC: $d = (X_{C+} - X_{MC}) / S \text{ combiné}$. Ou $S \text{ combiné} = \sqrt{[(n_{MC}-1)(s_{MC}^2) + (n_{C+}-1)(s_{C+}^2)] / (n_{C+} + n_{MC} - 2)}$; (2) pour la variable formation continue où *Avec formation continue* = FC et *Sans formation continue* = SFC : $d = (X_{FC} - X_{SFC}) / S \text{ combiné}$. Ou $S \text{ combiné} = \sqrt{[(n_{FC}-1)(s_{FC}^2) + (n_{SFC} - 1)(s_{SFC}^2)] / (n_{FC} + n_{SFC} - 2)}$. Typiquement, une taille d'effet plus petite que 0,30 est considérée modeste, de 0,30 à 0,60 est considérée modérée et plus grande que 0,60 est considérée large (Cohen, 1988).

RÉSULTATS

Statistiques descriptives

Dans le Tableau 2, les variables indépendantes formation de base et formation continue sont corrélées significativement entre elles et l'indice de corrélation montre qu'elles sont fortement liées entre elles. Dans le même tableau, la qualité en installation est corrélée significativement aux variables indépendantes formation de base et formation continue sauf, pour la sous-échelle Soins personnels qui n'est pas corrélée significativement à la variable formation continue. De plus, les corrélations sont également significatives pour la qualité en milieu familial et les variables formation de base et formation continue et ce, pour chacune des sous-échelles de qualité.

Tableau 2: Tableau des corrélations des variables selon le type de milieu

	Installation				Milieu familial		
	1	2	3		1	2	3
Variables indépendantes				Variables indépendantes			
1. Années d'expérience				1. Années d'expérience			
2. Formation de base	0,07*			2. Formation de base	0,00		
3. Formation continue	0,04	0,36**		3. Formation continue	0,01	0,48**	
Variables dépendantes				Variables dépendantes			
Score total en installation	0,09**	0,16**	0,15**	Score total en milieu familial	0,04	0,23**	0,38**
Mobilier et aménagement	0,07*	0,13*	0,14*	Espace et mobilier	-0,05	0,16**	0,27**
Soins personnels	0,06	0,08*	0,06	Activités de routine	0,06	0,17**	0,21**
Langage et raisonnement	0,11**	0,12**	0,11**	Langage et raisonnement	0,11*	0,19**	0,27**
Activités	0,08*	0,17**	0,15**	Activités d'apprentissage	0,02	0,22**	0,39**
Interactions	0,10**	0,12**	0,83*	Développement social	0,05	0,16**	0,15**
Structure du service	0,05	0,15**	0,14**	Besoins des adultes	-0,04	0,18**	0,54**
Parents et personnel	0,02	0,15**	0,16**				

* significatif à 0,05 (bilatéral) ** significatif à 0,01 (bilatéral)

Moyennes aux sous-échelles de qualité de l'environnement selon la formation de base et le type de milieu

Dans le Tableau 3, le score total moyen de qualité de l'environnement éducatif en installation (4,36) et le score total moyen de qualité de l'environnement éducatif en milieu familial (4,12) correspondent à une qualité variant de *minimale* à *bonne*. En installation, la sous-échelle Activités présente le score moyen le plus bas (3,92) par rapport aux autres sous-échelles se situant entre une qualité *minimale* et une qualité jugée *bonne* à l'ÉÉEP-R. Les deux sous-échelles en installation présentant un score de qualité jugée *bonne* sont Interactions (5,03) et Structure du service (5,03). En milieu familial, la sous-échelle Activités et routines est celle qui présente le score moyen le moins élevé (3,57) soit une qualité jugée *minimale*. La sous-échelle Besoins des adultes est la seule à obtenir un score moyen (4,78) proche d'une qualité jugée *bonne* à la GÉSGMF.

Il apparaît que les éducatrices du Groupe 1 *Moins que le collégial* obtiennent des scores moyens de qualité de l'environnement éducatif moins élevés que les éducatrices du Groupe 2 *Collégial et plus* et ce, pour chacune des sous-échelles de qualité en installation et en milieu familial.

Tableau 3: Moyennes¹ aux sous-échelles selon la formation de base et le type de milieu de garde (écart-type)²

	Installation				Milieu familial		
	Totale	Groupe 1	Groupe 2		Totale	Groupe 1	Groupe 2
Score total en installation	4,36 (1,09)	3,88 (1,17)	4,41 (1,07)	Score total en milieu familial	4,12 (1,05)	3,87 (1,04)	4,34 (1,00)
Mobilier et aménagement	4,30 (1,14)	3,90 (1,19)	4,34 (1,12)	Espace et mobilier	4,05 (1,25)	3,84 (1,21)	4,24 (1,26)
Soins personnels	4,09 (1,47)	3,65 (1,30)	4,13 (1,48)	Activités de routine	3,57 (1,33)	3,34 (1,33)	3,78 (1,30)
Langage et raisonnement	4,56 (1,50)	4,09 (1,70)	4,61 (1,48)	Langage et raisonnement	4,27 (1,48)	3,98 (1,52)	4,54 (1,41)
Activités	3,92 (1,16)	3,38 (1,20)	3,96 (1,14)	Activités d'apprentissage	4,20 (1,18)	3,93 (1,24)	4,44 (1,08)
Interactions	5,03 (1,73)	4,59 (1,89)	5,07 (1,71)	Développement social	4,32 (1,34)	4,11 (1,33)	4,51 (1,32)
Structure du service	5,03 (1,65)	4,38 (1,81)	5,09 (1,62)	Besoins des adultes	4,78 (1,55)	4,50 (1,63)	5,02 (1,43)
Parents et personnel	4,39 (1,28)	3,88 (1,41)	4,44 (1,25)				

¹ Moyenne *Totale*; Moyenne du Groupe 1 (*Moins que collégial*) et Moyenne du Groupe 2 (*Collégial et plus*)

² L'écart-type est indiqué entre les parenthèses .

Résultats de la régression à l'aide du MGL

Afin de répondre à l'objectif principal de cette étude, l'analyse de régression à l'aide du MGL a été utilisée. Ces analyses ont permis de déterminer le lien entre la qualité de l'environnement éducatif mis en place par les éducatrices du Québec et la contribution unique de chacune des variables indépendantes. Pour tester nos hypothèses, la variable années d'expérience a été introduite en premier, suivie des variables formation de base et formation continue. Cette procédure permet de voir l'effet de la formation au-delà des années d'expérience. Quatre modèles ont été testés : dans le premier modèle, seulement les années d'expérience de l'éducatrice étaient entrées. La formation de base est ajoutée dans le modèle 2; la formation continue est ensuite ajoutée aux autres variables au modèle 3 et l'interaction entre la formation de base et la formation continue est ajoutée au modèle 4. Seulement les 3 premiers modèles sont présentés puisqu'aucun effet d'interaction entre la formation de base et la formation continue n'a été détecté.

Résultats relatifs aux sous-échelles de qualité de l'environnement en installation

Le Tableau 4 rapporte les résultats de la régression à l'aide du MGL qui estime la contribution relative des différentes variables indépendantes à la qualité de l'environnement éducatif mesurée par chacune des sous-échelles en installation.

Lorsque les années d'expérience sont introduites dans la régression (modèle 1), nous observons que cette variable ne contribue pas significativement à expliquer la variance du Score total ainsi que des différentes sous-échelles de qualité. La contribution des années d'expérience est marginalement significative et explique seulement un pour cent de la variance du modèle 1 pour la sous-échelle Langage et raisonnement. Dans le modèle 2, la variable formation de base contribue à expliquer trois pour cent de la variance du Score total de qualité ($d = 0,50$). Elle contribue à expliquer entre 1 et 3 % de la variance de quatre sous-échelles : Mobilier et

aménagement ($r^2 = 0,02$; $d = 0,39$); Langage et raisonnement ($r^2 = 0,02$; $d = 0,35$); Activités ($r^2 = 0,03$; $d = 0,51$); Structure du service ($r^2 = 0,02$; $d = 0,43$) et Parents et personnel ($r^2 = 0,02$; $d = 0,44$). La variable formation de base ne contribue pas significativement à expliquer la variance des sous-échelles Soins personnels et Interactions. Dans le modèle final, la formation continue n'ajoute aucune contribution significative sur le plan statistique à la variance et la variable formation de base n'est plus significative pour la majorité des sous-échelles. Pour la variable Activités, la contribution de la formation de base demeure significative lorsqu'est ajoutée la variable formation continue au modèle 3.

Tableau 4 : Association entre les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif et la formation des éducatrices en installation

Sous-échelles	Variables	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
		β_1	I. C. ^a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C. ^a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C. ^a	R ²	ΔR^2
Score total en installation	Expérience	0,01	(0,00 – 0,03)	0,01	0,01	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,03	0,02	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,03	0,03
	Formation de base					0,63*	(0,17 – 1,08)			0,46	(-0,05 – 0,96)		
	Formation continue									0,05	(-0,01 – 0,12)		
Mobilier et aménagement	Expérience	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,00	0,00	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,02	0,01	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,02	0,02
	Formation de base					0,54*	(0,05 – 1,02)			0,36	(-0,17 – 0,89)		
	Formation continue									0,06	(-0,02 – 0,13)		
Soins personnels	Expérience	0,01	(-0,01 – 0,04)	0,00	0,00	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,01	0,01	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,01	0,00
	Formation de base					0,42	(-0,21 – 1,05)			0,35	(-0,35 – 1,04)		
	Formation continue									0,02	(-0,07 – 0,14)		
Langage et raisonnement	Expérience	0,02 ^o	(0,00 – 0,05)	0,01	0,01	0,02	(0,00 – 0,04)	0,02	0,02	0,02	(0,00 – 0,04)	0,03	0,02
	Formation de base					0,64*	(0,01 – 1,28)			0,47	(-0,23 – 1,17)		
	Formation continue									0,06	(-0,04 – 0,15)		

¹ β = beta non standardisé. ^a I.C. = Intervalle de confiance à 99,4 %. ^o marginalement significatif à 0,008. * significatif à $p < 0,006$

Tableau 4 (suite)

Sous échelles	Variables	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
		β_1	I. C.a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C.a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C.a	R ²	ΔR^2
Activités	Expérience	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,01	0,00	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,03	0,03	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,04	0,03
	Formation de base					0,70*	(0,21 – 1,20)			0,52*	(-0,01 – 1,06)		
	Formation continue									0,06	(-0,02 – 0,13)		
Interactions	Expérience	0,02	(0,00 – 0,05)	0,01	0,01	0,02	(-0,01 – 0,05)	0,02	0,02	0,02	(-0,01 – 0,05)	0,02	0,01
	Formation de base					0,68	(-0,06 – 1,43)			0,57	(-0,25 – 1,39)		
	Formation continue									0,04	(-0,07 – 0,14)		
Structure du service	Expérience	0,01	(-0,02 – 0,04)	0,00	0,00	0,01	(-0,02 – 0,03)	0,02	0,02	0,01	(-0,02 – 0,03)	0,03	0,02
	Formation de base					0,88*	(0,19 – 1,58)			0,65	(-0,12 – 1,41)		
	Formation continue									0,07	(-0,03 – 0,17)		
Parents et personnel	Expérience	0,00	(-0,02 – 0,02)	0,00	0,00	0,00	(-0,02 – 0,02)	0,02	0,02	0,00	(-0,02 – 0,02)	0,03	0,02
	Formation de base					0,70*	(0,17 – 1,22)			0,47	(-0,11 – 1,05)		
	Formation continue									0,07	(-0,01 – 0,15)		

¹ β = beta non standardisé. ^a I.C. = Intervalle de confiance à 99,4 %. * significatif à $p < 0,006$

Résultats relatifs aux sous-échelles de qualité de l'environnement en milieu familial

Le Tableau 5 rapporte les résultats de la régression à l'aide du MGL qui estime la contribution relative des différentes variables indépendantes à la qualité de l'environnement éducatif mesurée par chacune des sous-échelles en milieu familial.

Lorsque les années d'expérience sont introduites dans la régression (modèle 1), nous observons que cette variable ne contribue pas significativement à expliquer la variance du Score total et des différentes sous-échelles de qualité. Dans le modèle 2, la variable formation de base contribue à expliquer six pour cent de la variance du Score total en milieu familial ($d = 0,46$). La formation de base explique entre trois et cinq pour cent de la variance de toutes les sous-échelles de qualité : Espace et mobilier ($r^2 = 0,03$; $d = 0,32$); Activités de routine ($r^2 = 0,04$; $d = 0,33$); Langage et raisonnement ($r^2 = 0,05$; $d = 0,39$); Activités d'apprentissage ($r^2 = 0,05$; $d = 0,44$); Développement social ($r^2 = 0,03$; $d = 0,30$) et Besoins des adultes ($r^2 = 0,03$; $d = 0,34$). Quant à la variable formation continue, elle contribue à expliquer 14 % de la variance du Score total de qualité ($d = 0,71$). La formation continue ne contribue pas significativement à expliquer la variance des sous-échelles Activités de routine et Développement social. La variable formation continue contribue à expliquer significativement entre 6 et 28 % de la variance des autres sous-échelles dont notamment Espace et mobilier ($r^2 = 0,07$; $d = 0,45$); Langage et raisonnement ($r^2 = 0,08$; $d = 0,66$); Activités d'apprentissage ($r^2 = 0,15$; $d = 0,84$) et Besoins des adultes ($r^2 = 0,28$; $d = 1,06$) et ce, au-delà de l'explication fournie par la formation de base qui n'est plus significative.

Tableau 5 : Association entre les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif et la formation de l'éducatrice en milieu familial

Sous-échelles	Variables	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
		β_1	I. C. ^a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C. ^a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C. ^a	R ²	ΔR^2
Score total en milieu familial	Expérience	0,01	(-0,02 – 0,03)	0,00	0,00	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,06	0,05	0,01	(-0,01 – 0,03)	0,14	0,14
	Formation de base					0,50*	(0,21 – 0,78)			0,20	(-0,10 – 0,50)		
	Formation continue									0,12*	(0,06 – 0,17)		
Espace et mobilier	Expérience	0,01	(-0,04 – 0,02)	0,00	0,00	-0,01	(-0,03 – 0,02)	0,03	0,02	-0,01	(-0,03 – 0,02)	0,07	0,06
	Formation de base					0,42*	(0,06 – 0,77)			0,17	(-0,22 – 0,56)		
	Formation continue									0,10*	(0,03 – 0,17)		
Activités de routine	Expérience	0,01	(-0,02 – 0,04)	0,00	0,00	0,01	(-0,02 – 0,04)	0,04	0,04	0,01	(-0,02 – 0,04)	0,06	0,05
	Formation de base					0,52*	(0,16 – 0,89)			0,37	(-0,04 – 0,77)		
	Formation continue									0,06	(-0,01 – 0,13)		
Langage et raisonnement	Expérience	0,03	(-0,01 – 0,06)	0,02	0,01	0,30	(0,00 – 0,06)	0,05	0,04	0,03	(0,00 – 0,06)	0,08	0,08
	Formation de base					0,53*	(0,12 – 0,94)			0,25	(-0,19 – 0,70)		
	Formation continue									0,11*	(0,03 – 0,19)		

¹B = beta non standardisé. ^a I.C. = Intervalle de confiance à 99,3%. * significatif à $p < 0,007$

Tableau 5 (suite)

Sous-échelles	Variables	Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
		β_1	I. C.a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C.a	R ²	ΔR^2	β_1	I. C.a	R ²	ΔR^2
Activités d'apprentissage	Expérience	0,00	(-0,02 – 0,03)	0,00	0,00	0,01	(-0,02 – 0,03)	0,05	0,04	0,00	(-0,02 – 0,03)	0,15	0,14
	Formation de base					0,50*	(0,18 – 0,83)			0,15	(-0,19 – 0,49)		
	Formation continue									0,14*	(0,08 – 0,20)		
Développement social	Expérience	0,01	(-0,02 – 0,04)	0,00	0,00	0,10	(-0,02 – 0,04)	0,03	0,03	0,01	(-0,02 – 0,04)	0,04	0,04
	Formation de base					0,47*	(0,10 – 0,84)			0,35	(-0,05 – 0,76)		
	Formation continue									0,05	(0,25 – 0,12)		
Besoins des adultes	Expérience	0,00	(-0,04 – 0,02)	0,00	0,00	-0,01	(-0,04 – 0,02)	0,03	0,03	-0,01	(-0,04 – 0,02)	0,28	0,27
	Formation de base					0,55*	(0,12 – 0,99)			-0,20	(-0,62 – 0,22)		
	Formation continue									0,30*	(0,22 – 0,37)		

¹B = beta non standardisé. ^a I.C. = Intervalle de confiance à 99,3%. *significatif à $p < 0,007$

DISCUSSION

L'objectif de notre recherche était d'examiner l'association entre la formation de base, la formation continue et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par l'éducatrice et ce, dans un échantillon d'éducatrices du Québec. Dans un premier temps, en contrôlant pour la variable années d'expérience, nous avons montré la contribution du niveau de formation de base et de formation continue des éducatrices dans la qualité de l'environnement mis en place. Les résultats indiquent que les années d'expérience d'une éducatrice ne contribuent pas à la qualité de l'environnement éducatif. Spécifiquement, nos résultats montrent des associations entre une formation de base de niveau collégial et plus avec la qualité de l'environnement éducatif chez les éducatrices œuvrant en installation comme en milieu familial. Toutefois, la contribution de la formation de base devient moins importante ou non significative lorsque la formation continue est considérée. À ce sujet, des différences entre les services en installation et en milieu familial existent, tel que décrit plus bas.

Pour les éducatrices en installation : Une formation collégiale et plus est associée avec la qualité de l'environnement éducatif sur toutes les dimensions de la qualité sauf Soins personnels et Interactions. Toutefois, les effets sont faibles et deviennent non significatifs lorsque la formation continue est incorporée dans les modèles. Dans cette situation (en considérant à la fois la formation de base et la formation continue), la seule contribution significative de la formation de base est celle en lien avec la dimension Activités. Il n'y a par ailleurs aucune contribution de la formation continue à qualité de l'environnement éducatif pour les éducatrices en installation.

Notons que les fortes corrélations entre la formation de base et la formation continue peuvent expliquer l'absence d'effet unique de ces deux types de formation sur la qualité de l'environnement éducatif.

Pour les éducatrices en milieu familial : Nos résultats montrent qu'une formation de niveau collégial et plus est associée avec un environnement éducatif de meilleure qualité. Toutefois, les effets sont faibles et deviennent non significatifs lorsque la formation continue est incorporée dans les modèles. Dans cette situation (en considérant à la fois formation de base et formation continue), il ne reste aucune contribution significative de la formation de base. Toutefois, la formation continue est associée avec plusieurs dimensions de la qualité soit : Score total, Espace et mobilier, Langage et raisonnement, Activités d'apprentissage et Besoin des adultes.

Ainsi, nos résultats soutiennent davantage la notion que la formation continue est associée à la qualité de l'environnement éducatif en milieu familial et non en installation.

Dans les deux échelles utilisées pour mesurer la qualité de l'environnement éducatif, la formation au moins collégiale est associée de manière significative, entre autres, aux sous-échelles Activités en installation et Activités d'apprentissage en milieu familial. Cette association est en lien direct avec la littérature qui spécifie que les éducatrices ayant une formation spécialisée en petite enfance sont plus soucieuses et capables de proposer aux enfants des contenus d'activités éducatifs qui répondent à leurs besoins développementaux spécifiques (Rhodes & Hennessy, 2000). Toutefois, la formation de base n'est pas associée à la sous-échelle Interactions en installation où les éducatrices obtiennent une moyenne représentant un score de qualité jugée bonne. Il serait intéressant, dans une étude subséquente, de vérifier cette association à l'aide d'une grille mesurant plus spécifiquement la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant.

Ces résultats viennent ajouter à la compréhension des conclusions des deux grandes études québécoises (Drouin et al, 2004; Japel et al, 2005). En effet, nos résultats montrent que, lorsque la formation de base est prise en compte, une formation de niveau collégial ou plus augmente les chances d'offrir des activités éducatives de qualité. Ainsi, en exigeant que le nombre minimum d'éducatrices ayant une formation spécialisée en petite enfance de niveau collégial soit de 2/3

éducatrices en installation (MFACF, 2005; MFE, 1997; Québec, 2007), le ministère agit sur une variable influençant directement la qualité de l'environnement éducatif offert aux enfants du Québec. En fait, étant donné nos résultats, ceux de «Grandir en qualité, 2003» et de «La qualité, ça compte!», qui ont montré que la qualité de l'environnement éducatif de l'ensemble du réseau varie de minimale à bonne, il est possible de s'interroger sur le ratio d'éducatrices ayant une formation spécialisée en petite enfance de niveau collégial exigé par le ministère. Si l'objectif du ministère est d'augmenter la qualité de l'environnement éducatif des services de garde à la petite enfance, ce ratio apparaît insuffisant. Pour les milieux de garde familial, il devient essentiel d'exiger une formation de base de niveau au moins collégial. Ces résultats viennent corroborer ceux d'autres études s'étant attardées à déterminer quel type de formation permettrait aux éducatrices de proposer un environnement éducatif répondant aux besoins développementaux des jeunes enfants (Arnett, 1989; Barnett, Tarr, Esposito & Frede, 2001; Burchinal et al, 2002; Howes & Hamilton, 1992; Howes, 1997). Plusieurs études sont parvenues aux mêmes conclusions concernant la qualité de l'environnement éducatif et les impacts positifs générés par une formation de niveau collégial spécialisée en petite enfance sur le quotidien des enfants (Barnett, 2004; Howes, 1997; Howes & Hamilton, 1992; NICHD, 2005a).

De façon paradoxale, nos résultats rejoignent également ceux des études américaines plus récentes comme celle d'Early, Maxwell, Burchinal et leurs collègues (2007) où aucun patron clair concernant cette association ne ressort. En effet, la variance expliquée par la formation de base en lien avec la qualité de l'environnement est assez faible dans notre étude. En plus, la formation de base ne contribue plus à la qualité de l'environnement si on ajoute une variable comme la formation continue (sauf pour une sous-échelle en installation). Ceci soulève d'autres questions relatives aux prédicteurs de la qualité ou encore, à la formation comme telle. La formation de base prépare-t-elle les éducatrices à leur rôle éducatif? Les éducatrices reçoivent-elles un soutien pédagogique suffisant afin

d'exercer leur travail? De plus, quelles sont les caractéristiques des éducatrices pouvant le mieux prédire la mise en place d'un environnement de qualité?

Le second apport de cette recherche est de montrer que la formation continue est également une variable associée à la qualité de l'environnement éducatif en petite enfance. Cette association apparaît comme extrêmement importante pour les éducatrices travaillant en milieu familial qui généralement n'ont pas de formation spécifique en petite enfance. En fait, plus les éducatrices ont suivi de formation continue et plus elles obtiennent des scores de qualité élevés en milieu familial. La qualité aux sous-échelles Espace et mobilier et Besoins des adultes évaluant plus la qualité structurelle de l'environnement sont influencées par la formation continue suivie par les éducatrices. Il s'agit d'une observation importante puisque l'éducatrice a peu de contrôle sur certains éléments de l'environnement comme par exemple, l'espace disponible pour les jeux des enfants. Une éducatrice ayant suivi des activités de formation continue proposera un équipement plus adapté et elle aménagera l'espace dont elle dispose de façon à mieux répondre aux besoins des enfants. Il en est de même pour les sous-échelles évaluant plus la qualité du processus comme Langage et raisonnement et Activités d'apprentissage. Ainsi, l'éducatrice ayant suivi des activités de formation continue, en s'appuyant sur des éléments structuraux mieux définis, proposera aux enfants des contenus d'activités correspondant à leur niveau de développement et sera plus apte à les accompagner dans la découverte du langage et des habiletés de raisonnement. Cette observation est en lien avec ce qui a été fait dans d'autres études qui ont démontré que les éducatrices ayant un niveau de formation de base de niveau collégial ou plus et qui avaient participé à des activités de formation au cours de l'année précédant l'évaluation de leurs services obtenaient des résultats supérieurs au plan structurel et du processus (Burchinal et al, 2002; Campbell et al, 2001; Clarke-Stewart et al, 2002; Fiene, 2002; Rhodes & Hennessy, 2000). Ainsi, ces résultats soulignent la nécessité d'offrir des formations continues aux responsables des services de garde en milieu familial puisque aucune formation de base n'est exigée pour l'exercice de ce métier.

Forces et limites

Cette étude présente plusieurs aspects méthodologiques solides comme entre autres, une grande taille d'échantillon d'éducatrices en petite enfance du Québec et des outils d'évaluation solides et validés pour la population québécoise. Tous ces éléments permettent de dire que les résultats de cette étude pourront être généralisés à d'autres populations à l'intérieur de certaines contraintes.

Toutefois, il faut considérer la possibilité que les résultats soient le reflet d'effets de sélection. Ainsi, ce sont peut-être les éducatrices les plus soucieuses de la qualité de l'environnement éducatif qui se forment plus ou qui participent le plus à des activités de formation continue. De plus, notre étude étant corrélacionnelle et non expérimentale, nous ne savons pas si c'est l'effet de la formation ou encore l'effet d'autres caractéristiques personnelles de l'éducatrice telles sa motivation, son intelligence, ses attitudes bienveillantes par exemples qui entrent en jeu dans la mise en place d'un environnement de qualité. Ces caractéristiques personnelles autres que celles mesurées dans notre étude font peut-être en sorte que certaines suivent une formation plus avancée que d'autres. Il faut donc des études expérimentales afin de valider ces questions.

Par ailleurs, une étude quasi-expérimentale sous forme de projet pilote, a récemment évalué les impacts sur la qualité de l'environnement éducatif d'une formation continue et ce, avec un échantillon d'éducatrices n'étant pas toutes motivées de la même façon et ayant des niveaux de formation diversifiés (Japel & Manningham, 2007). Le programme de formation continue était adapté aux besoins des éducatrices présentes dans le groupe de formation et était centré sur les dernières connaissances en matière de qualité de l'environnement éducatif. Cette étude a montré que toutes les éducatrices, quelque soit leur degré de motivation ou de formation de base ont obtenu des résultats de qualité supérieurs aux résultats préalables à la formation et ce, un an après avoir suivi le programme de formation.

Un autre point à souligner est le fait que le regroupement adopté pour coder la variable formation de base (*Moins que le collégial* et *Collégial et plus*) ne permet pas de différencier si des études spécialisées en petite enfance ou encore de niveau universitaire sont en elles-mêmes un autre facteur qui augmente encore plus la qualité. Finalement, concernant la formation continue, il a été impossible de préciser le type de formations suivies par les éducatrices. Il s'agit d'un lien quantitatif fort intéressant mais qui semble présenter quelques limites quant à sa généralisation. En effet, puisqu'il ne nous a pas été possible de définir le contenu spécifique ou la durée des formations suivies et ainsi de reconnaître la contribution individuelle de chaque formation, il est particulièrement complexe de cerner quel type de formations permet d'améliorer la qualité de l'environnement. Nos résultats suggèrent que des recherches futures devraient se pencher sur les aspects de la formation continue en lien avec la qualité de l'environnement éducatif. Cet ajout permettrait de répondre de manière plus différenciée à la question de l'impact de la formation continue. D'ailleurs, dans son plus récent rapport sur la situation des CPE et des garderies au Québec en 2004, le MESSF (2006) rapporte que le personnel éducateur se voit offrir des activités de formation portant sur le programme éducatif dans presque 80 % des cas alors que les activités portant sur l'application de ce même programme sont offertes moins fréquemment (47 %). Il s'avère toutefois nécessaire de prévoir une évaluation rigoureuse de l'impact sur la qualité de l'environnement éducatif des formations continues offertes dans le réseau. À ce jour, il existe peu de recherches à ce sujet. Une des rares recherche dans ce domaine suggère qu'une formation sur mesure spécifiquement définie à partir de résultats d'évaluation de la qualité à l'aide d'une échelle validée (ÉÉEP-R) et s'attardant aux pratiques quotidiennes des éducatrices contribue à augmenter la qualité de l'environnement éducatif (Japel & Manningham, 2007).

Contributions aux politiques sociales

Le rôle joué par la formation de base et la formation continue dans la qualité de l'environnement éducatif en petite enfance a été démontré précédemment par de nombreuses études étrangères (Arnett, 1989; Barnett, 2004; Burchinal et al, 2002; Howes & Hamilton, 1992; Howes, 1997; NICHD, 2005a). Nos résultats illustrent l'importance de la formation au moins de niveau collégial et de la formation continue pour le Québec. Cet aspect vient entériner l'importance de maintenir, dans la réglementation québécoise, le niveau de formation de base minimal nécessaire pour les éducatrices à la petite enfance à un niveau collégial et cela pour tout le personnel œuvrant auprès des jeunes enfants. Notre étude contribue également à enrichir les connaissances en ce qui a trait à la formation continue. En effet, participer à des formations continues a des répercussions positives quant à la qualité de l'environnement offert aux enfants. Ce lien est particulièrement évident chez les responsables de services de garde en milieu familial. Il est donc important d'offrir des formations continues de qualité dont l'objectif est directement relié à des standards de qualité à atteindre. Ces formations devraient prendre leurs sources dans des pratiques exemplaires entérinées par des données de recherches probantes. En somme, cette étude démontre l'importance de la formation des éducatrices dans la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance et suggère que l'augmentation du niveau de formation des éducatrices permettrait d'offrir un environnement de meilleure qualité. Les bénéfices à long terme de ces services de qualité pour les enfants ainsi que les retombées économiques y étant associées sont amplement documentés (Cleveland, Forer, Hyatt, Japel & Krashinsky, 2007).

RÉFÉRENCES

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.
- Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Students achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research, 2*, 1-11.
- Barnett, W. S., Tarr.J.J., Esponito, C. L., & Frede E.C. (2001). *Fragile lives, Shattered dreams: a report on implentation of preschool education in New Jersey's Abbott District*.
- Bredekamp, S. (1984). *Accreditation criteria and procedures. Position statement of the National Academy of Early Childhood Programs. A division of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC.
- Bredekamp, S. & Copple, C. (1999). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*, 2-11.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, M. R., & Clifford R.M. (2000). Childrens social and cognitive development and child-care quality: testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science, 4*, 149-165.
- Campbell, F. A., Pungello, E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology, 37*, 231-242.

- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney K. (2002). Do regulate features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52-86.
- Cleveland, G., Forer, B., Hyatt, D., Japel, C., & Krashinsky, M. (2007). *An Economic Perspective on the Current and Future Role of Nonprofit Provision of Early Learning and Child Care Services in Canada. Final Project Report.*
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis of the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programmes: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs.* Institut de la Statistique du Québec.
- Early, D. M. D., Maxwell, K. L. K., Burchinal, M. M., Bender, R. H. R., Ebanks, C. C., Henry, G. T. G., et al. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child development*, 78(2), 558.
- Fiene, R. (2002). Improving child care quality through an infant caregiver mentoring project. *Child & Youth Care Forum*, 31, 79-87.
- Friendly, M. & Beach, J. (2005). *Early childhood education and care in Canada 2004, 6th edition* Childcare Resource and Research Unit online document.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., & Tougas J. (2000). *Oui, ça me touche! La qualité dans les garderies du Canada.* Université de Guelph: Ontario: Centre d'études sur la famille.
- Harms, T., & Clifford, M. R. (1993). *Un univers à découvrir. Grille d'évaluation des services de garde en milieu familial (traduction française du Family Day Care Rating Scale; FDCRS)* (Deuxième édition revue et corrigée ed.). Québec: Publications du Québec.

- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer D. (1998). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R)*. Presses de l'Université du Québec.
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical method for meta-analysis*. Orlando, FL.
- Helburn, S. W. (1995). *Cost, quality and child outcomes in child care centers: Technical report*. Denver, CO: Economics Department, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado.
- Howell, D. C. (2004). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (R. Marylène, Trans. 6e tirage ed.). Paris: Méthodes en sciences humaines. Éditions De Boeck Université.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Howes, C. & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationship with care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Japel, C., & Manningham, S. (2007). L'éducatrice au coeur de la qualité ... un projet pilote visant l'augmentation des compétences. In *Qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance (La)*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). *La qualité ça compte! Résultats de l'Étude Longitudinale sur le Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ)*. Institut de recherche en politiques publiques.
- Ministère de l'emploi de la solidarité sociale et de la famille (MESSF) (2006). *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2004. Analyse des rapports d'activités 2003-2004 soumis par les services de garde*. Gouvernement du Québec: Publications du Québec.
- Ministère de la famille des aînés et de la condition féminine (MFACF) (2005). *Projet de loi sur les services éducatifs à l'enfance. Mieux soutenir les*

parents en prenant soins de leurs enfants. Gouvernement du Québec: Les Publications du Québec.

Ministère de la famille et de l'enfance (MFE) (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Gouvernement du Québec: Les publications du Québec.

NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.

NICHD Early Child Care Research Network (2005a). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. In NICHD Early Child Care Research Network (Ed.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (pp. 50-66). New York, London: The Guilford Press.

NICHD Early Child Care Research Network (2005b). Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD study of early child care. In NICHD Early Child Care Research Network (Ed.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. (pp. 376-392). New York, London: The Guilford Press.

NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74, 1454-1475.

Peisner-Feinberg, E. S. & Burchinal, M. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality and outcome study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M., Clifford, R. M., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. L. et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.

- Québec (2007). Règlement sur les services de gardes éducatifs à l'enfance. Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance. Éditeur officiel du Québec. Mai 2007.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., & Blair, C. (1998). Enhancing the life-course for high-risk children: Results from the Abecedarian Project. In J. Crane (Ed.) (Ed.), *Social programs that really work*. (New York: Russell Sage.
- Ramey, S. L. (1999). Head Start and preschool education: Toward continued improvement. *American Psychologist*, 54, 344-346.
- Rhodes, S. & Hennessy, E. (2000). The effects of specialized training on caregivers and children in early-years settings: an evaluation of the foundation course in playground practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 559-576.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95-108.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (Fifth edition ed.).
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparaisons of observed process quality in early child care and education programm in five contries. *Early Childhood Research Quaterly*, 11, 447-475.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: the know and the unknow. *Merrill-Palmer Quaterly*, 50, 387-414.
- Vandell, D. L. (2007). Les services à la petite enfance. Découvertes passées et futures. In N. Bigras & C. Japel (Eds.), *La qualité dans nos services de garde à la petite enfance. La définir, la comprendre, la soutenir* (pp. 21-54). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Vandell, D. L. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved*. Washington, DC.
- Withebook, M., Howes, C., Philips, D., & Pemberton, C. (1989). Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. *Young Children*, 46, 5-47.

SECONDE ÉTUDE

Le rôle médiateur de la sensibilité dans la qualité de l'environnement éducatif au
préscolaire en fonction de la formation de base de l'éducatrice

Suzanne Manningham, Sylvana M. Côté, Christa Japel,
Qian Xu, et Richard E. Tremblay

Février 2008

N.B. : Cette étude a été possible grâce à une bourse d'excellence de la Faculté des études supérieures et de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal ainsi que grâce à une bourse de doctorat du Groupe de Recherche en Inadaptation Psychosociale (GRIP) et du Centre Interuniversitaire sur le Risque, les Politiques Économiques et l'Emploi (CIRPÉE/UQÀM)

RÉSUMÉ

Plusieurs études montrent que la qualité de l'environnement éducatif du milieu de garde que fréquentent les enfants d'âge préscolaire joue un rôle important dans leur développement. La formation de l'éducatrice est un des facteurs déterminant de la qualité de l'environnement éducatif. Toutefois, peu d'études se sont penchées sur les raisons qui expliquent l'importance de la formation de l'éducatrice. Plus précisément, quels comportements ou attitudes de l'éducatrice expliqueraient l'association entre sa formation de base et la qualité de l'environnement éducatif? L'objectif principal de cette étude est d'examiner l'effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement en passant par la sensibilité de l'éducatrice en tant que médiateur. Nous postulons ainsi que les éducatrices les plus formées mettent en place un environnement de plus grande qualité parce qu'elles sont plus sensibles aux besoins développementaux des enfants. La présente étude est effectuée dans la province de Québec (Canada) et utilise les données d'observations de l'Étude Longitudinale du Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ) recueillies entre 2000 et 2003. La qualité de l'environnement éducatif a été évaluée à l'aide d'échelles d'observation validées respectivement pour les services de garde en installation et en milieu familial. Des analyses de régression à l'aide du modèle linéaire général ont été utilisées afin de vérifier les associations entre les variables. Nos résultats montrent que la sensibilité est un médiateur de la qualité de l'environnement éducatif en fonction de la formation de base des éducatrices. Nos résultats suggèrent qu'en plus de rehausser le niveau de formation de base pour toutes les éducatrices québécoises, il est essentiel de s'attarder à d'autres caractéristiques personnelles lors de la sélection de celles-ci.

Au cours de la dernière décennie, plusieurs recherches ont établi un lien entre la qualité de l'environnement éducatif à la petite enfance et le développement d'habiletés sociales et cognitives chez les enfants (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000; Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal, & Ramey, 2001; Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCarthey, 2002; NICHD, 2005a, 2005b; NICHD & Duncan, 2003; Peisner-Feinberg et al, 2001). Des études expérimentales ont montré que la fréquentation de la garderie, si elle représente une expérience éducative de haute qualité, influence positivement le développement des enfants (Peisner-Feinberg et al, 2001; C. T. Ramey, Campbell, & Blair, 1998; S. L. Ramey, 1999). Étant donné l'importance de la qualité de l'environnement éducatif pour le développement des enfants, il importe de s'attarder aux facteurs qui la déterminent. Cette étude vise à examiner le rôle des caractéristiques personnelles de l'éducatrice (sa formation de base et sa sensibilité) dans la qualité de l'environnement éducatif mis en place par celle-ci.

Ainsi, nous examinerons la possibilité qu'une des raisons principales pour laquelle les éducatrices les mieux éduquées produisent un environnement éducatif de meilleure qualité réside dans le fait que ces éducatrices sont plus sensibles aux besoins des enfants. En d'autres termes, nous examinerons la possibilité que la sensibilité de l'éducatrice joue un rôle médiateur entre la formation de base de celle-ci et la qualité de l'environnement éducatif qu'elle met en place.

La qualité de l'environnement éducatif

La définition de la qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde faisant consensus au plan international est celle proposée par Scarr (1998) :

« (...) It is warm, supportive interactions with adults in a safe, healthy, and stimulating environment, where early education and trusting relationships combine to support individual children's physical, emotional, social, and intellectual development. » (p.100)

Dans un environnement éducatif de qualité, l'enfant est avant tout accueilli chaleureusement comme dans un second «chez-soi». Le bien-être et la sécurité apparaissent primordiaux afin que l'enfant puisse démontrer une disponibilité aux possibilités de stimulation offertes par l'environnement. Afin d'assurer cette qualité d'environnement éducatif, plusieurs chercheurs ont montré l'importance d'opérationnaliser la définition de la qualité à l'aide de critères précis, observables et mesurables (Bredekamp, 1984; Bredekamp & Copple, 1999; NICHD, 2005b; Vandell, 2007; Vandell & Wolfe, 2000). Ainsi, les critères de qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde comportent plusieurs dimensions pouvant être conceptualisées selon deux axes : les caractéristiques structurelles et la qualité du processus (Vandell, 2007; Vandell & Wolfe, 2000). La qualité structurelle comprend des caractéristiques observables et mesurables telles que le ratio adulte/enfant, le nombre d'enfants dans le groupe, le nombre de mètres carrés par enfant, la formation des éducatrices, le salaire, les années d'expérience et la formation des directrices (Bredekamp, 1984; Bredekamp & Copple, 1999; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange & Tougas, 2000; MFACF, 2006; Vandell & Wolfe, 2000). Ces caractéristiques, quoi que plus éloignées du vécu immédiat de l'enfant et certaines, de la responsabilité directe de l'éducatrice, représentent des conditions importantes pour la mise en place d'un environnement éducatif adapté aux besoins des enfants.

La qualité du processus réfère à la nature des expériences que vivent les enfants chaque jour au contact des éducatrices. Cette dimension de la qualité de l'expérience rejoint la capacité des éducatrices d'accompagner les enfants dans leur exploration, d'offrir des possibilités de jeux créatifs et variés et de stimuler leur développement intellectuel, langagier, social, affectif et physique en étant disponibles tout en leur offrant un matériel adapté à leur stade de développement (Barnett, 2004; Campbell et al, 2001; Goelman et al, 2001; NICHD, 2000, 2005b et NICHD & Duncan, 2003). La qualité du processus, s'observant par cette capacité d'accompagner les enfants, nécessite de la part de l'éducatrice une sensibilité aux

besoins développementaux de l'enfant faisant partie intégrante de la relation établie avec celui-ci dans l'environnement éducatif.

La mesure de la qualité de l'environnement éducatif

Les critères définissant la qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde à la petite enfance peuvent être mesurés par l'entremise d'échelles validées. Deux échelles ont été utilisées lors de la cueillette de données de l'ELDEQ et ce, compte tenu de la robustesse de leurs caractéristiques. Ces deux échelles sont l'*Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée*¹² (ÉÉEP-R; Harms, Clifford, & Cryer, 1998) pour les services de garde en installation et la *Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial*¹³ (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) pour les services de garde en milieu familial.

L'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R) a fait l'objet de nombreuses validations; elle est la mesure la plus communément utilisée dans les études nationales et internationales (Cryer, Tieze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999; Tieze, Cryer, Bairrao, Palacios, & Wetzel, 1996). Elle a été révisée afin d'intégrer les changements survenus dans les politiques concernant les services de garde: par exemple, l'intégration des enfants ayant une déficience, l'accent mis sur la diversité culturelle dans la définition de la qualité du National Association for the Education of Young Children (NAEYC) et les connaissances nouvelles concernant les préoccupations des familles et les besoins des enfants. L'accent est mis sur les besoins des enfants et sur les meilleures façons d'y répondre (Harms et al, 1998; Vandell, 2004). À l'aide de quelques 470 descripteurs, la grille permet d'évaluer 43 dimensions de l'environnement éducatif. Ces dimensions sont regroupés au sein des sept sous-échelles suivantes : (1) Mobilier et aménagement; (2) Soins personnels; (3) Langage et raisonnement; (4) Activités; (5) Interactions; (6) Structure du service et (7) Parents et personnel.

¹² ÉÉEP-R est la version française du Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R).

¹³ La GÉSGMF est la version française du Family Day Care Rating Scale (FDCRS).

Certains auteurs ont utilisé l'ÉÉEP-R afin d'évaluer le lien entre la formation de base de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif. Par exemple, Barnett et ses collègues (2004) ont évalué la qualité de 262 services de garde recevant des enfants du New Jersey et ont réalisé que la majorité d'entre eux ne procure pas un environnement propice au développement des habiletés cognitives et langagières. Dans leur étude, ils établissent un lien avec le fait que plusieurs éducatrices ne possèdent pas la formation de 4 ans spécialisée en éducation préscolaire.

La Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) est l'équivalent de l'ÉÉEP-R adaptée pour le milieu familial (validité de contenu). Elle comporte 32 dimensions regroupées en six sous-échelles : (1) Espace et mobilier réservé aux soins et aux activités d'apprentissage; (2) Activités de routine; (3) Langage et raisonnement; (4) Activités d'apprentissage; (5) Développement social et (6) Besoins des adultes. Elle peut être utilisée avec les groupes d'enfants de tous les âges.

Afin d'assurer une validité des observations des environnements éducatifs lors de la cueillette des données de l'ÉLDEQ, les assistantes de recherche ont reçu une formation s'apparentant à celle de d'autres grandes recherches (Goelman et al, 2000). Cette formation est d'une durée de cinq jours comprenant une partie théorique (retour sur les principaux éléments du développement de l'enfant, cadre législatif québécois, compréhension des principes sous-jacents aux grilles) et une partie pratique (observation avec juge expert et inter-juges). Cette pratique sur le terrain a permis d'établir un accord inter-juges très satisfaisant (corrélations intra-classes de 0,93; Japel, Tremblay & Côté, 2005).

La qualité de l'environnement éducatif et la formation de base

La formation de base de l'éducatrice réfère à la formation académique de l'éducatrice. Le niveau de formation de base de l'éducatrice est une caractéristique

figurant parmi les facteurs contribuant significativement à la qualité de l'environnement éducatif (Barnett, 2004; Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002; Clarke-Stewart et al, 2002; Goelman et al, 2000; NICHD, 2000; NICHD & Duncan, 2003). Dans ces études, la formation de base de l'éducatrice renvoie à la formation spécialisée en petite enfance. Aux États-Unis, la formation spécialisée en petite enfance est d'une durée de 4 ans après les études secondaires et correspond au grade de bachelier pour une durée totale de 16 années d'études. Les éducatrices québécoises possédant une formation spécialisée en petite enfance obtiennent leur diplôme après trois années d'études collégiales et ce, après leurs années d'études secondaires totalisant ainsi 14 années de scolarité.

Selon plusieurs auteurs, la formation de base est significativement liée à la qualité de l'environnement mis en place et à la sensibilité de l'éducatrice. En fait, plus l'éducatrice a un niveau élevé de formation et plus on observe des impacts positifs dans le quotidien des enfants (Arnett, 1989; Barnett, 2004; Burchinal et al, 2002; Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers & Bernard, 2004). Par exemple, l'éducatrice possédant une formation spécialisée propose des activités plus créatives que celle qui n'en possède pas (Barnett, 2004). De plus, une éducatrice possédant une formation spécialisée en petite enfance reconnue sera plus attentive et chaleureuse dans ses interactions avec les enfants et ce, après que les facteurs tels le ratio, l'organisation et l'expérience soient contrôlés (Arnett, 1989). Burchinal et ses collègues (2002) démontrent que les enfants progressant au contact de ces adultes sont plus avancés au plan langagier.

Les études citées précédemment relatent des résultats quant à la qualité de l'environnement éducatif de services de garde offrant des programmes jugés excellents. De plus, les éducatrices américaines ont une formation de base qui dure deux années de plus que celle des éducatrices québécoises. Des études récentes ont montré que la qualité de la majorité des services de garde, que ce soit aux États-Unis (Early, Maxwell, Burchinal et al, 2007) ou au Québec (Drouin et al, 2004; Japel et al, 2005), varie de minimale à bonne. Il est alors possible de croire que ce

sont les éducatrices qui ont plus de formation qui offrent un environnement de meilleure qualité aux enfants.

La qualité de l'environnement éducatif et la sensibilité de l'éducatrice

La sensibilité se définit comme une réponse rapide, directe et chaleureuse offrant une variété d'opportunités de communication et incluant la capacité chez l'éducatrice à identifier les besoins, les intérêts et les activités de l'enfant (Bredekamp, 1984; de Kruif, McWilliam, Maher Ridley, & Wakely, 2000). Dans la littérature consultée, la notion de la sensibilité de l'éducatrice apparaît souvent comme étant un synonyme de l'excellence et de l'intensité du lien établi avec l'enfant. Plusieurs auteurs ont spécifié qu'un facteur qualifiant la fréquentation du service de garde et contribuant au développement des enfants est la relation établie entre l'enfant et l'éducatrice (Hamre & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Ritchie, 2003 et Peisner-Feinberg et al, 2001). Les résultats obtenus par le NICHD (2005b) révèlent que les programmes qui obtiennent des scores généraux de qualité élevés ont des éducatrices qui sont davantage sensibles dans leur contact avec les enfants.

Dans leur étude, Peisner-Feinberg et ses collègues (2001) établissent une association entre la qualité des apprentissages, du développement cognitif et social et l'intensité du lien établi entre l'enfant et l'éducatrice lors de la période préscolaire. Les auteurs stipulent également que cette tendance ne diminue pas avec l'âge. De plus, la littérature nous apprend l'importance d'un environnement riche en discussion et échanges permettant de développer le raisonnement, un programme offrant un environnement riche en exploration et proposant des adultes modèles au plan du langage, en lecture et autres apprentissages auxquels les enfants peuvent aspirer (Campbell et al, 2001; Howes et al, 2008; NICHD, 2000, 2006; NICHD & Duncan, 2003).

Des études américaines ont montré que les éducatrices possédant une formation spécialisée dans le développement de l'enfant seraient plus attentives et chaleureuses (de Kruif et al, 2000; Howes, 1997). En outre, ces éducatrices se montrent moins autoritaires et possèdent une discipline plus appropriée aux besoins des jeunes enfants (Barnett, 2004; Howes & Hamilton, 1992; NICHD, 2005a). Ces composantes de l'interaction servent à déterminer la capacité de l'éducatrice à démontrer une sensibilité à l'égard des besoins des enfants dont elle a la charge (NICHD, 2006). Ces études ont toutes démontrées une contribution importante de la sensibilité au-delà de la formation de base dans la mise en place d'un environnement de qualité. Toutefois, aucune étude, à notre connaissance, ne s'attarde à comprendre comment la formation de base est associée à la qualité de l'environnement éducatif et au rôle médiateur possible de la sensibilité entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif.

La mesure de la sensibilité de l'éducatrice

La grille d'observation utilisée pour la mesure de la sensibilité de l'éducatrice dans l'ÉLDEQ est la Grille d'Interaction Éducatrice-Enfant (GIÉE), traduction française du *Caregiver Interaction Scale* d'Arnett (1989). Arnett a développé la grille en se basant sur les recherches de Maccoby et Martin (1983) portant sur les soins apportés aux enfants par leurs parents et sur les différences observées dans les attitudes parentales. Depuis, plusieurs recherches ont utilisé cette grille pour évaluer trois dimensions comportementales des éducatrices soit, la sensibilité, la sévérité et le détachement (Cryer et al, 1999; Fiene, 2002; Helburn, 1995; Howes & Hamilton, 1992; Tieze et al, 1996; Withebook, Howes, Philips, & Pemberton, 1989).

Aux États-Unis, Arnett (1989) a utilisé la GIÉE afin de démontrer l'importance de la formation de base des éducatrices sur les interactions positives avec les enfants. Il a montré que les éducatrices ayant une formation spécialisée de 4 ans en petite enfance, sont plus sensibles dans leur contact avec les enfants que

celles qui ne possèdent pas cette formation. En utilisant la GIÉE conjointement à une mesure de la qualité, Howes (1997) est arrivée à des résultats similaires. Ainsi, selon ces deux études, la formation de base spécialisée en petite enfance est associée à un score de qualité plus élevé à l'ÉÉEP-R et à des interactions plus sensibles avec les enfants (Arnett, 1989; Howes & Hamilton, 1992).

La qualité de l'environnement éducatif, la formation de base et la sensibilité

Dans une étude québécoise récente (Manningham, Côté, Japel, Xu, & Tremblay, en préparation), nous avons montré que la formation de base au moins de niveau collégial est associée significativement à la qualité de l'environnement éducatif et ce, quel que soit le type de milieu fréquenté par l'enfant. Par ailleurs, la variance expliquée par la formation de base dans la qualité de l'environnement mis en place par l'éducatrice dans cette étude est très faible et la formation de base n'est plus significative sauf pour la dimension Activités en installation lorsqu'est prise en compte la formation continue. Ce qui rejoint les résultats d'une étude récente d'Early, Maxwell, Burchinal et leurs collègues (2007) où, en comparant les résultats de qualité de sept grandes études américaines et en tentant d'associer ceux-ci à la formation de base de l'éducatrice, ils ne pouvaient faire ressortir de patron clair d'association entre les variables. Nous abondons dans le même sens que ces auteurs qui stipulent que, malgré ces résultats, il faille poursuivre les efforts afin de donner plus de valeur et plus de place à la qualification des éducatrices à la petite enfance. Par contre, ces résultats soulèvent de nombreuses questions. La formation de base prépare-t-elle adéquatement les éducatrices? Les éducatrices sont-elles assez supervisées lorsqu'elles débutent leur travail à la fin de leur formation? Quelles sont les autres caractéristiques de l'éducatrice pouvant expliquer la mise en place d'un l'environnement éducatif de qualité?

Au Québec, en 2003-2004, 71 % du personnel en installation (soit un peu plus de 2 éducatrices sur 3) et 45 % en garderie privée (soit un peu moins de 1 éducatrice sur 2) possédait les qualifications requises par le ministère soit, une

formation collégiale spécialisée en petite enfance (MESSF, 2006). À la même date, deux grandes études québécoises évaluaient la qualité de l'environnement éducatif proposé aux enfants. L'étude « *La qualité ça compte!* » (Japel et al, 2005) montre que seulement 27 % des milieux de garde au Québec offraient un environnement éducatif approprié aux stades de développement des enfants. L'étude « *Grandir en qualité 2003* » (Drouin et al, 2004) corrobore ces résultats et met en lumière que la majorité des services offrent un environnement éducatif de qualité jugée passable. Plus précisément, environ 60 % des enfants fréquentant un service de garde ne disposent pas de matériel correspondant aux principes du programme éducatif. De plus, ceux-ci sont entourés d'un personnel ayant peu développé ses capacités à soutenir les initiatives des enfants dans leurs jeux, à planifier les activités de temps libres et à permettre aux enfants de parler de l'activité qu'ils viennent de réaliser en expliquant comment ils ont procédé (faire un retour sur l'activité). Par contre, dans les deux études, les résultats montrent que les éducatrices possèdent de bonnes habiletés de communication et de relations interpersonnelles. Elles font preuve de chaleur mais, cela ne se traduit pas nécessairement par la mise en place d'un environnement éducatif de qualité.

Pour l'éducatrice en petite enfance, favoriser la création d'un lien sécurisant dans un environnement éducatif de qualité tout en tenant compte des besoins développementaux de chacun des enfants de son groupe représente un défi particulier. Des études récentes soulignent l'importance de supporter davantage l'éducatrice dans ce défi que représente le développement de ses habiletés relationnelles avec les enfants (Early, Maxwell, Burchinal, et al, 2007; Mashburn et al, 2008). Au service de garde, l'enfant est en contact quotidien avec une éducatrice qui, de par les connaissances acquises lors de sa formation de base, devrait être en mesure de faire preuve de sensibilité soutenue par des objectifs pédagogiques favorisant son développement optimum (Barnett, 2004). La sensibilité aux besoins développementaux de l'enfant exprimée par l'éducatrice figure parmi les facteurs importants dans le développement des habiletés de celui-ci. Il importe alors de pouvoir mieux comprendre le rôle de la sensibilité de l'éducatrice dans la mise en

place d'un environnement éducatif de qualité. Plusieurs études ont montré que la sensibilité de l'éducatrice est associée à la qualité de l'environnement éducatif. D'autres études ont fait ressortir le lien entre la formation de base de l'éducatrice et la sensibilité de celle-ci. Mais, aucune étude n'a cherché à comprendre comment la formation de base de l'éducatrice était associée à la qualité de l'environnement éducatif. Dans cette étude, nous allons tester l'effet médiateur possible de la sensibilité de l'éducatrice sur la qualité de l'environnement éducatif en fonction de la formation de base de celle-ci et ce, afin de mieux comprendre pourquoi la qualité de l'environnement éducatif est associée à la formation de base.

Nous postulons que les éducatrices avec un niveau de formation de base plus élevé mettent en place un environnement éducatif de plus grande qualité parce qu'elles sont plus sensibles aux besoins développementaux des enfants. Spécifiquement, la présente étude comporte quatre objectifs : (a) vérifier l'association entre la formation de base de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif ; (b) vérifier si ce sont les éducatrices qui possèdent un niveau de formation plus élevé qui démontrent plus de sensibilité; (c) vérifier si la sensibilité manifestée par les éducatrices joue un rôle dans la qualité de l'environnement éducatif ; et (d) vérifier si l'association entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif peut être expliquée par la sensibilité de l'éducatrice.

MÉTHODE

Choix des participants

Cette étude vise à vérifier le rôle médiateur de la sensibilité de l'éducatrice dans la mise en place d'un environnement éducatif répondant à des critères de qualité permettant le développement optimal des enfants et ce, en fonction de la formation de base de celle-ci. Pour ce faire, nous avons eu l'opportunité d'utiliser les données de l'Étude Longitudinale du Développement des Enfants du Québec

(ÉLDEQ), une enquête longitudinale d'une cohorte représentative des nouveau-nés québécois de 1998. Les données de l'ÉLDEQ utilisées pour examiner nos questions de recherche ont été constituées en fonction de l'observation du développement des enfants du Québec. Dans le cadre de l'étude longitudinale, le développement de 1759 enfants a été étudié à partir de l'année de leur naissance. Entre 2000 et 2003, 1540 visites d'évaluation de la qualité des milieux de garde des enfants ont été réalisées (2000 = 301; 2001 = 598; 2002 = 290 et 2003 = 351 milieux). De ce nombre d'évaluation, 326 milieux ont été évalués plus d'une fois et l'observation de la qualité de l'environnement portait sur la même éducatrice. Devant cet état de fait, nous avons procédé à la constitution de notre échantillon d'éducatrices en conservant la première évaluation de qualité de l'environnement éducatif liée à une éducatrice. Notre échantillon final est donc composé de 1211 éducatrices.

Variables dépendantes

La qualité de l'environnement éducatif

Afin de mesurer la qualité de l'environnement éducatif, deux échelles ont été utilisées lors de la cueillette de données de l'ÉLDEQ et ce, compte tenu de la robustesse de leurs caractéristiques. Ces deux échelles sont l'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R; Harms, Clifford, & Cryer, 1998) pour les services de garde en installation et la Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) pour les services de garde en milieu familial. Les grilles permettent d'obtenir un score pour chaque sous-échelle ainsi qu'un score total de qualité qui est la moyenne du total des scores des sous-échelles. Le score de qualité est établi sur une échelle continue variant de 1 à 7 où 1 indique une qualité *inadéquate*; 3 une qualité *minimale*; 5 une qualité *bonne* et 7 une qualité *excellente*. L'échelle de cotation est continue puisqu'un service de garde peut obtenir un score de 2, 4 ou 6. Par exemple, si un observateur note la présence de certains descripteurs du score 3 sans qu'ils y soient

tous présents, le service de garde se verra octroyé un score de 2 ou de 1 selon le nombre de descripteurs présents en 3.

Instrument de mesure de la qualité de l'environnement en installation

L'instrument utilisé pour la mesure de la qualité de l'environnement en installation est l'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R; Harms et al, 1998). Elle est spécifiquement adaptée afin d'évaluer la qualité des environnements recevant des enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans. Cette échelle a une validité interne ($r = 0,92$) et une fidélité ($\alpha = 0,86$) bien établies (Harms et al, 1998). Des études antérieures ont montré que la version originale de l'instrument a une bonne validité prédictive (Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Vandell, 2004; Withebook et al, 1989) indiquant que la qualité de l'environnement préscolaire est associée au développement cognitif et émotionnel des enfants. Le score total de qualité en installation ainsi que chacune des sept sous-échelles de qualité sont les variables dépendantes de notre étude.

Les sous-échelles de qualité de l'environnement en installation

Score total en installation. Le score total en installation est le score moyen calculé à partir des scores des sept sous-échelles de l'ÉÉEP-R.

Mobilier et aménagement. Dans la sous-échelle Mobilier et aménagement, les dimensions suivantes de la qualité sont évaluées : (1) Espace intérieur; (2) Mobilier pour les soins personnels, le jeu et l'apprentissage; (3) Mobilier pour la détente et le confort; (4) Aménagement du local pour le jeu; (5) Espace pour l'intimité; (6) Matériel exposé pour les enfants; (7) Espace pour le jeu de motricité globale et (8) Équipement de motricité globale.

Soins personnels. Dans la sous-échelle Soins personnels, six dimensions de la qualité sont évaluées : (9) Accueil et départ; (10) Repas et collations; (11) Repos

et sieste; (12) Toilettes et changement de couches; (13) Mesures d'hygiène et (14) Mesures de sécurité.

Langage et raisonnement. Dans la sous-échelle Langage et raisonnement, les dimensions suivantes sont évaluées : (15) Livres et images; (16) Soutien à la communication chez les enfants; (17) Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement et (18) Utilisation du langage spontané.

Activités. Dans la sous-échelle Activités, dix dimensions sont évaluées : (19) Motricité fine; (20) Arts plastiques; (21) Musique et expression corporelle; (22) Blocs; (23) Sable et eau; (24) Jeu symbolique; (25) Sciences naturelles; (26) Mathématiques; (27) Télévision, vidéos ou ordinateurs et (28) Soutien à l'acceptation des différences.

Interactions. Dans la sous-échelle Interactions, les dimensions suivantes sont évaluées : (29) Surveillance des activités de motricité globale; (30) Surveillance générale des enfants (sauf motricité globale) : (31) Discipline; (32) Interactions personnel-enfant et (33) Interactions entre enfants.

Structure du service. Dans la sous-échelle Structure du service, quatre dimensions sont évaluées : (34) Horaire; (35) Jeu libre; (36) Regroupement et (37) Dispositions pour les enfants ayant des déficiences.

Parents et personnel. Dans la sous-échelle Parents et personnel, les dimensions suivantes sont évaluées : (38) Dispositions pour les parents; (39) Dispositions pour les besoins personnels du personnel; (40) Dispositions pour les besoins professionnels du personnel; (41) Interactions et coopération entre les membres du personnel; (42) Supervision et évaluation du personnel et (43) Possibilités de développement professionnel.

L'instrument de mesure de la qualité de l'environnement en milieu familial

L'instrument utilisé pour la mesure de la qualité de l'environnement en milieu familial est La Grille d'Évaluation des Services de Garde en Milieu Familial (GÉSGMF; Harms & Clifford, 1993) qui est l'équivalent de l'ÉÉEP-R adaptée pour le milieu familial (validité de contenu). Elle peut être utilisée avec les groupes d'enfants de tous les âges. Cette échelle a une validité interne ($r = 0,80$) et une fidélité ($\alpha = 0,85$) bien établies (Harms & Clifford, 1993). Le score total de qualité en milieu familial ainsi que chacune des six sous-échelles de qualité sont les variables dépendantes de notre étude.

Les sous-échelles de qualité de l'environnement en milieu familial

Score total en milieu familial. Le score total en milieu familial est calculé en établissant la moyenne des scores des sous-échelles de la GÉSGMF.

Espace et mobilier réservés aux soins et aux activités d'apprentissage. Dans la sous-échelle Espace et mobilier réservés aux soins et aux activités d'apprentissage, six dimensions sont évaluées : (1) Mobilier et équipement pour les activités de routine et pour l'apprentissage; (2) Mobilier et équipement pour la détente et le confort; (3) Décoration adaptée aux enfants; (4) Aménagement de l'espace intérieur; (5) Activité physique et (6) Espace réservé aux activités individuelles.

Activités de routine. Dans la sous-échelle Activités et routines, sept dimensions sont évaluées soient : (7) Accueil et départ; (8) Repas et collations; (9) Sieste et repos; (10) Changement de couches et usage des toilettes; (11) Hygiène personnelle; (12) Santé et (13) Sécurité.

Langage et raisonnement. Dans la sous-échelle Langage et raisonnement, quatre dimensions sont évaluées : (14) Utilisation informelle du langage; (15) Aide

à la compréhension du langage; (16) Aide à l'utilisation du langage et (17) Aide au raisonnement.

Activités d'apprentissage. La sous-échelle Activités d'apprentissage permet d'évaluer les dimensions suivantes : (18) Coordination oculo-manuelle; (19) Arts plastiques; (20) Musique et mouvement; (21) Sable et eau; (22) Jeux de rôles; (23) Jeux de construction; (24) Utilisation de la télévision; (25) Horaire des activités quotidiennes et (26) Surveillance des jeux à l'intérieur et à l'extérieur.

Développement social. La sous-échelle Développement social permet d'évaluer trois dimensions de l'environnement : (27) Atmosphère; (28) Discipline et (29) Sensibilisation à l'inter culturalisme.

Besoins des adultes. La sous-échelle Besoins des adultes permet d'évaluer trois dimensions de la qualité : (30) Relations avec les parents; (31) Équilibre entre responsabilités personnelles et responsabilités professionnelles et (32) Perfectionnement professionnel.

Variable indépendante

Formation de base des éducatrices. Lors de la cueillette de données, les chercheurs de l'ÉLDEQ ont utilisé un questionnaire destiné aux éducatrices. Dans ce questionnaire, les éducatrices devaient répondre à la question suivante concernant leur formation : « Quel est votre niveau d'éducation le plus élevé? » et un choix de réponses leur était proposé: Moins qu'un diplôme d'études secondaires; Diplôme d'études secondaires; Quelques cours de collège ou d'université; Études collégiales pendant 1 ou 2 ans; 2 ans ou plus de collégial et Baccalauréat ou un grade plus élevé. Ainsi, le questionnaire utilisé pour la cueillette de données concernant les éducatrices ne permettait pas de connaître avec précision le diplôme obtenu par l'éducatrice. Et ce, malgré le fait que ce descriptif pourrait permettre de relier les réponses à des niveaux plus précis de formation. Nous avons alors choisi de créer deux groupes d'éducatrices; (1) les éducatrices possédant une formation de

niveau primaire ou secondaire, groupe que nous nommerons *Moins que le collégial* et (2) les éducatrices ayant fait des études postsecondaires, que nous nommerons *Collégial et plus*. Ce choix a également été fait en fonction du minimum exigé par le ministère responsable des services de garde au Québec en termes de formation dans les installations soit, un minimum de deux éducatrices sur trois possédant une formation spécialisée en petite enfance de niveau collégial.

Dans le Tableau 1 où sont présentées les caractéristiques de notre échantillon, nous remarquons que près de 92 % des éducatrices travaillant en installation font partie du groupe *Collégial et plus*. Comme en 2003-2004, seulement 71 % du personnel en installation et 45 % en garderie privée possédait les qualifications requises par le ministère (MESSF, 2006), nous croyons que plusieurs éducatrices de ce groupe ont une formation de base autre qu'une formation spécialisée en petite enfance. Nous devons en tenir compte lors de la discussion de nos résultats.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon ($n = 1211$)

Variables	Type de service de garde			
	Installation		Milieu familial	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Âge^a				
moins de 29 ans	325	42,1 %	88	20,0 %
entre 30 et 39 ans	240	31,1 %	184	41,9 %
entre 40 et 49 ans	163	21,1 %	106	24,1 %
50 ans et plus	44	5,7 %	61	13,9 %
Formation de bases				
Moins que collégial	61	8,2	191	46,1 %
Collégial et plus	682	91,8 %	223	53,9 %
	Moyenne	É.T.	Moyenne	É.T.
Nombre d'années d'expérience ^c	8,8	6,6	8,5	6,9
Nombre de formations continues ^d	6,9	1,9	4,9	3,0

Le nombre total de sujets varie selon les variables en fonction de données manquantes

a n total = 1211. b n total = 1157. c n total = 1197. d n total = 1175.

Variable médiatrice

La sensibilité de l'éducatrice

La sensibilité de l'éducatrice a été mesurée à l'aide de la Grille d'Interaction Éducatrice-Enfant (GIÉE), traduction française du *Caregiver Interaction Scale* d'Arnett (1989), qui est l'outil d'observation qui a été utilisé lors de la cueillette de données de l'ÉLDEQ. Dans la GIÉE, la *sensibilité* de l'éducatrice réfère à un comportement chaleureux et attentif. Lors de l'observation en continu, l'observateur note tous les comportements de l'éducatrice à l'égard des enfants ainsi que toutes les verbalisations de celle-ci (paroles, chansons, onomatopées, etc.). Les 23 descripteurs de comportement de l'éducatrice sont des items à cocher selon que le comportement est observé 1 *Pas du tout*; 2 *Quelque peu*; 3 *Assez* et 4 *Beaucoup*. L'échelle se construit avec la somme des items divisée par le nombre d'items observé. Elle varie de 1 à 4 avec une moyenne totale de 3,2 dans notre échantillon. Plus le score est élevé, plus l'éducatrice se montre sensible. La grille a été remplie suite à l'observation du milieu de garde qui a duré au minimum quatre heures. Le niveau d'accord inter-juge (fidélité) obtenu dans deux études américaines majeures, réalisées à travers plusieurs états variait de 89 % à 95 %, dépendant des sous-échelles (Helburn, 1995; Withebook et al, 1989). La validité de la grille est corroborée par des recherches qui indiquent que ses résultats prédisent le développement du langage des enfants et leur capacité à forger des liens (Withebook et al, 1989).

Sensibilité de l'éducatrice. Les indicateurs de la sensibilité de la GIÉE sont les suivants : (1) l'éducatrice parle chaleureusement aux enfants; (2) l'éducatrice écoute attentivement les enfants lorsqu'ils lui parlent; (3) l'éducatrice semble apprécier les enfants; (4) l'éducatrice explique la logique du règlement quand les enfants sont turbulents; (5) l'éducatrice encourage les enfants à explorer de

nouvelles choses; (6) l'éducatrice manifeste de l'enthousiasme pour les activités des enfants et leurs efforts; (7) l'éducatrice donne de l'attention constructive aux enfants en tant que personne; (8) l'éducatrice parle aux enfants avec des mots qu'ils peuvent comprendre; (9) l'éducatrice encourage les enfants à avoir des comportements pro sociaux, ex : partager; et (10) lorsque l'éducatrice parle à un enfant, elle se plie, se met à genoux, s'assoie pour pouvoir le regarder dans les yeux.

ANALYSE DES DONNÉES

L'objectif principal des analyses est d'examiner la possibilité que la sensibilité de l'éducatrice joue un rôle médiateur entre la formation de base de celle-ci et la qualité de l'environnement éducatif qu'elle met en place. Dans un premier temps, l'analyse par la régression à l'aide du modèle général linéaire (MGL) sera utilisée. Le MGL a été choisi compte tenu du nombre inégal de sujets dans chacun des groupes d'éducatrices relativement à la formation de base. Ce modèle permet de comparer les moyennes pondérées en fonction de la taille de l'échantillon de chaque groupe formé, de limiter les effets d'interaction possible et de considérer une variance expliquée sans chevauchement (Howell, 2004; Tabachnick & Fidell, 2007). Deux séries de modèles de régression seront utilisés : (1) pour les sous-échelles de qualité en installation et (2) pour les sous-échelles de qualité en milieu familial. Les analyses ont été effectuées séparément pour les services en milieu familial et les services en installation puisque ceux-ci ne présentent pas les mêmes indicateurs de qualité et imposent des ratios différents de formation de base des éducatrices. Dans l'analyse par sous-échelles, une correction de Bonferroni spécifique au nombre de sous-échelles évaluées a été appliquée afin de corriger pour une probabilité accrue de résultats significatifs associée aux tests multiples (Tabachnick & Fidell, 2007).

Afin de vérifier le rôle médiateur de la sensibilité, le modèle proposé par Baron et Kenny (1986) a été retenu. Pour ce faire, quatre étapes principales seront réalisées. La première étape consiste à examiner la possibilité d'une association entre

la formation de base des éducatrices travaillant en petite enfance et la qualité de l'environnement éducatif (c dans la Figure I). Ceci représente l'effet direct de la formation sur la qualité de l'environnement. S'il existe une association significative entre ces variables, il est possible de passer à l'étape 2 de la vérification.

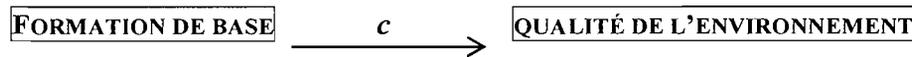


Figure I : Effet direct de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif

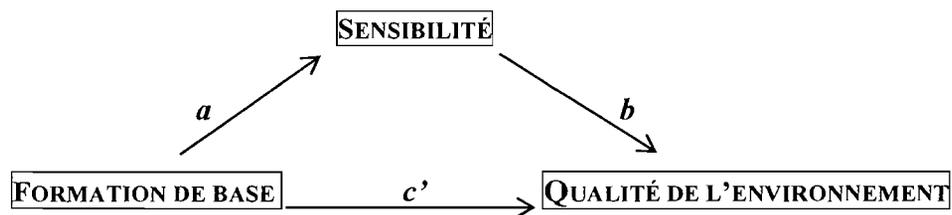


Figure II : Effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité¹⁴

La seconde étape consiste à vérifier l'association entre la formation de base de l'éducatrice et la sensibilité (a dans la Figure II). La troisième étape permet d'examiner l'association entre la sensibilité de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif (b dans la Figure II). S'il existe une association significative entre ces variables, il est possible de tester l'effet médiateur de la sensibilité entre la formation de base et la qualité de l'environnement éducatif. Pour ce faire, les variables formation de base et sensibilité seront successivement entrées dans le modèle afin de vérifier si l'impact de la formation de base sur la qualité de l'environnement diminue ou disparaît lorsqu'est introduite la variable de la sensibilité de l'éducatrice (c' dans la Figure II). Si la formation de base ne présente

¹⁴ Figures inspirées de Preacher & Hayes (2004), p.718

plus d'effet, la médiation de la sensibilité dans la qualité de l'environnement est considérée comme étant totale. Elle est partielle si la valeur de la formation de base est réduite significativement (Baron & Kenny, 1986).

Afin de vérifier si la médiation partielle est significative, un *test de Sobel* sera réalisé (Baron & Kenny, 1986). Le *test de Sobel* est réalisé en divisant le produit de a et de b soit ab par l'écart-type de ab soit s_{ab} ¹⁵. Ce test permettra de s'assurer que l'effet médiateur observé est significatif et ce, même dans le cas où le changement observé est minime et de plus, il permettra de contrer l'effet pouvant survenir de notre échantillon de taille importante (Preacher & Hayes, 2004).

RÉSULTATS

Statistiques descriptives

Dans le Tableau 2, la variable indépendante formation de base et la variable supposément médiatrice sont corrélées significativement entre elles. Dans le même tableau, la qualité en installation est corrélée significativement à la variable indépendante formation de base et à la variable supposément médiatrice sensibilité et ce, pour toutes les échelles de qualité. De plus, les corrélations sont également significatives pour la qualité en milieu familial et les variables formation de base et sensibilité et ce, pour chacune des sous-échelles de qualité. Dans les deux types de milieu de garde, la variable supposément médiatrice sensibilité est fortement liée à plusieurs sous-échelles de qualité. Nous devons tenir compte de cet aspect lors de l'interprétation de nos résultats.

¹⁵ $S_{ab} = \sqrt{b^2s_a^2 + a^2s_b^2 + s_a^2s_b^2}$ (Baron & Kenny, 1986)

Tableau 2: Tableau des corrélations des variables selon le type de milieu

	Installation			Milieu familial	
	1	2		1	2
Variable indépendante			Variable indépendante		
1. Formation de base			1. Formation de base		
Variable médiatrice			Variable médiatrice		
2. Sensibilité	0,09**		2. Sensibilité	0,18**	
Variables dépendantes			Variables dépendantes		
Score total en installation	0,16**	0,64**	Score total en milieu familial	0,23**	0,58**
Mobilier et aménagement	0,13*	0,44**	Mobilier et aménagement	0,16**	0,36**
Soins personnels	0,08*	0,53**	Activités et routine	0,17**	0,30**
Langage et raisonnement	0,12**	0,65**	Langage et raisonnement	0,19**	0,66**
Activités	0,17**	0,44**	Activités d'apprentissage	0,22**	0,52**
Interactions	0,12**	0,72**	Développement social	0,16**	0,57**
Structure du service	0,15**	0,48*	Besoins des adultes	0,18**	0,37**
Parents et personnel	0,15**	0,41**			

** significatif à 0.01 (bilatéral) * significatif à 0.05 (bilatéral)

Moyennes aux sous-échelles selon la formation de base et le type de milieu

Dans le Tableau 3, le score total moyen de qualité en installation (4,36) et le score total moyen de qualité en milieu familial (4,12) correspondent à une qualité variant de *minimale* à *bonne*. En installation, la sous-échelle Activités présente le score moyen le plus bas (3,92) par rapport aux autres sous-échelles se situant entre une qualité *minimale* et une qualité jugée *bonne* à l'ÉÉEP-R. Les deux sous-échelles en installation présentant un score de qualité jugée *bonne* sont Interactions (5,03) et Structure du service (5,03). En milieu familial, la sous-échelle Activités et routines est celle qui présente le score moyen le moins élevé (3,57) soit une qualité jugée *minimale*. La sous-échelle Besoins des adultes est la seule à obtenir un score moyen (4,78) proche d'une qualité jugée *bonne* à la GÉSGMF. De façon générale, il apparaît que le Groupe 1 *Moins que le collégial* a des scores moyens moins élevés que le Groupe 2 *Collégial et plus* et ce, pour chacune des sous-échelles de qualité en installation et en milieu familial.

Le score total moyen de sensibilité est quasi identique quel que soit le type de milieu de garde. De plus, il apparaît que le Groupe 1 *Moins que le collégial* a une moyenne un peu moins élevée à l'échelle de sensibilité que le Groupe 2 *Collégial et plus* et ce, dans les deux types de milieux de garde.

Tableau 3: Moyennes¹ aux sous-échelles selon le niveau de formation et le type de milieu de garde (écart-type)²

	Installation				Milieu familial		
	Totale	Groupe 1	Groupe 2		Totale	Groupe 1	Groupe 2
Score total en installation	4,36 (1,09)	3,88 (1,17)	4,41 (1,07)	Score total en milieu familial	4,12 (1,05)	3,87 (1,04)	4,34 (1,00)
Mobilier et aménagement	4,30 (1,14)	3,90 (1,19)	4,34 (1,12)	Mobilier et aménagement	4,05 (1,25)	3,84 (1,21)	4,24 (1,26)
Soins personnels	4,09 (1,47)	3,65 (1,30)	4,13 (1,48)	Activités et routines	3,57 (1,33)	3,34 (1,33)	3,78 (1,30)
Langage et raisonnement	4,56 (1,50)	4,09 (1,70)	4,61 (1,48)	Langage et raisonnement	4,27 (1,48)	3,98 (1,52)	4,54 (1,41)
Activités	3,92 (1,16)	3,38 (1,20)	3,96 (1,14)	Activités d'apprentissage	4,20 (1,18)	3,93 (1,24)	4,44 (1,08)
Interactions	5,03 (1,73)	4,59 (1,89)	5,07 (1,71)	Développement social	4,32 (1,34)	4,11 (1,33)	4,51 (1,32)
Structure du service	5,03 (1,65)	4,38 (1,81)	5,09 (1,62)	Besoins des adultes	4,78 (1,55)	4,50 (1,63)	5,02 (1,43)
Parents et personnel	4,39 (1,28)	3,88 (1,41)	4,44 (1,25)	Sensibilité	31,68 (5,86)	30,59 (6,04)	32,65 (5,53)
Sensibilité	31,70 (5,61)	29,98 (6,16)	31,86 (5,54)				

¹ Moyenne Totale; Moyenne du Groupe 1 (*Moins que collégial*) et Moyenne du Groupe 2 (*Collégial et plus*)

² L'écart-type est indiqué entre les parenthèses

Résultats de la vérification de l'effet médiateur de la sensibilité

Afin de répondre à l'objectif principal de cette étude, l'analyse de régression à l'aide du MGL a été utilisée. Ces analyses ont permis de déterminer l'effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la variable supposément médiatrice de la sensibilité. Pour ce faire, quatre étapes d'analyses ont été réalisées afin de vérifier l'association entre les variables: (1) formation de base – qualité de l'environnement éducatif; (2) formation de base – sensibilité; (3) sensibilité – qualité de l'environnement éducatif et (4) formation de base et sensibilité successivement entrées dans le modèle qualité de l'environnement éducatif. Les résultats des quatre étapes de vérification de l'effet médiateur sont présentés dans le Tableau 4 pour les services de garde en installation et dans le Tableau 5 pour les services de garde en milieu familial.

Résultats pour les services de garde en installation

Le Tableau 4 rapporte les résultats des quatre étapes de vérification de l'effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité de l'éducatrice pour les services de garde en installation.

À l'étape 1, la formation de base de l'éducatrice est associée significativement au Score total en installation et contribue à expliquer 3 % de la variance de cette variable ($r^2 = 0,03$). La formation de base est également associée significativement à chacune des sous-échelles de qualité de l'environnement et explique entre 1 et 3 pour cent de la variance de la qualité de l'environnement, sauf pour la sous-échelle Soins personnels où aucune association apparaît: Mobilier et aménagement ($r^2 = 0,02$); Langage et raisonnement ($r^2 = 0,02$); Activités ($r^2 = 0,03$); Interactions ($r^2 = 0,01$); Structure du service ($r^2 = 0,02$); et Parents et personnel ($r^2 = 0,02$). Il est alors possible de passer aux autres étapes de vérification de l'effet médiateur pour le Score total de qualité en installation ainsi que pour toutes les sous-échelles sauf pour Soins personnels.

À l'étape 2, la formation de base est associée significativement à la sensibilité et contribue à expliquer un pour cent de la variance de cette variable.

À l'étape 3 du Tableau 4, la sensibilité est associée significativement au Score total en installation et contribue à expliquer 42 % de la variance de cette variable. La sensibilité est associée significativement à chacune des sous-échelles de qualité de l'environnement introduites et contribue à expliquer entre 17 et 52 % de la variance de ces sous-échelles : Mobilier et aménagement ($r^2 = 0,19$); Langage et raisonnement ($r^2 = 0,42$); Activités ($r^2 = 0,19$); Interactions ($r^2 = 0,52$); Structure du service ($r^2 = 0,23$) et Parents et personnel ($r^2 = 0,17$).

À l'étape 4, nous remarquons que pour la variable Score total en installation la médiation est partielle et significative¹⁶. En effet, la formation de base demeure significativement associée au Score total de qualité et la valeur de la formation de base diminue (β passe de 0,72 à 0,42) lorsqu'est introduite la variable sensibilité qui demeure associée significativement à la dite variable. La médiation apparaît également partielle et significative pour les sous-échelles suivantes : Activités (β passe de 0,79 à 0,58); Structure du service (β passe de 0,99 à 0,66) et Parents et personnel (β passe de 0,76 à 0,55). Quant aux sous-échelles Mobilier et aménagement, Langage et raisonnement et Interactions, l'effet médiateur apparaît comme étant total puisque la contribution de la formation de base devient non significative lorsqu'est introduite la variable sensibilité.

¹⁶ Le *Test de Sobel* étant significatif à $p < 0,01$ pour l'ensemble des effets médiateurs partiels en installation.

Tableau 4: Résultats des étapes de vérification de l'effet médiateur en installation

Sous-échelles de qualité en installation	Étape 1			Étape 2 ^o	Étape 3			Étape 4		
	B ₁	I.C. ^a	r ²		B ₁	I.C. ^a	r ²	B ₁	I.C. ^a	r ²
Score total en installation										
Formation de base	0,72*	(0,40 – 1,04)	0,03					0,42*	(0,07 – 0,78)	0,42
Sensibilité					0,12*	(0,11 – 0,13)	0,42	0,12*	(0,11 – 0,14)	s*
Mobilier et aménagement										
Formation de base	0,61*	(0,27 – 0,96)	0,02					0,41	(-0,03 – 0,84)	0,20
Sensibilité					0,09*	(0,07 – 0,10)	0,19	0,09*	(0,07 – 0,11)	
Soins personnels										
Formation de base	ns	–	–					–	–	–
Sensibilité					–	–	–	–	–	
Langage et raisonnement										
Formation de base	0,78*	(0,33 – 1,23)	0,02					0,37	(-0,12 – 0,86)	0,43
Sensibilité					0,17*	(0,16 – 0,19)	0,42	0,17*	(0,15 – 0,19)	
Activités										
Formation de base	0,79*	(0,44 – 1,13)	0,03					0,58*	(0,14 – 1,02)	0,21
Sensibilité					0,09*	(0,08 – 0,10)	0,19	0,09*	(0,07 – 0,11)	s*
Interactions										
Formation de base	0,82*	(0,30 – 1,35)	0,01					0,29	(-0,22 – 0,81)	0,52
Sensibilité					0,22*	(0,21 – 0,24)	0,52	0,22*	(0,20 – 0,24)	
Structure du service										
Formation de base	0,99*	(0,50 – 1,48)	0,02					0,66*	(0,06 – 1,28)	0,23
Sensibilité					0,14*	(0,12 – 0,16)	0,23	0,13*	(0,11 – 0,16)	s*
Parents et personnel										
Formation de base	0,76*	(0,383 – 1,13)	0,02					0,55*	(0,06 – 1,03)	0,18
Sensibilité					0,09*	(0,08 – 0,11)	0,17	0,09*	(0,07 – 0,11)	s*
^o Étape 2:										
Formation de base										
Sensibilité										
Éducatrices en installation					1,87 ³	(0,43 – 3,31)	0,01			

B₁ = beta non standardisé. ^a = Intervalle de confiance. * $p < 0,006$. ³ $p < 0,01$.

s* *Test de Sobel* significatif à $p = 0,01$.

Résultats pour les services de garde en milieu familial

Le Tableau 5 rapporte les résultats des quatre étapes de vérification de l'effet indirect de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité de l'éducatrice pour les services de garde en milieu familial.

À l'étape 1, la formation de base de l'éducatrice est associée significativement au Score total en milieu familial et contribue à expliquer 5 % de la variance de cette variable ($r^2 = 0,05$). La formation de base est également associée significativement à chacune des sous-échelles de qualité de l'environnement et explique entre 3 et 5 pour cent de la variance de la qualité de l'environnement : Espace et mobilier ($r^2 = 0,03$); Activités de routine ($r^2 = 0,03$); Langage et raisonnement ($r^2 = 0,03$); Activités d'apprentissage ($r^2 = 0,05$); Développement social ($r^2 = 0,03$); et Besoins des adultes ($r^2 = 0,03$). Il est alors possible de passer aux autres étapes de vérification de l'effet médiateur pour le Score total de qualité en milieu familial ainsi que pour toutes les sous-échelles de qualité en milieu familial.

À l'étape 2, la formation de base est associée significativement à la sensibilité et contribue à expliquer trois pour cent de la variance de cette variable.

À l'étape 3 du Tableau 5, la sensibilité est associée significativement au Score total en milieu familial et contribue à expliquer 33 % de la variance de cette variable. La sensibilité est associée significativement à chacune des sous-échelles de qualité de l'environnement introduites et contribue à expliquer entre 9 et 43 % de la variance de ces sous-échelles : Espace et mobilier ($r^2 = 0,13$); Activités de routine ($r^2 = 0,09$); Langage et raisonnement ($r^2 = 0,43$); Activités d'apprentissage ($r^2 = 0,27$); Développement social ($r^2 = 0,32$) et Besoins des adultes ($r^2 = 0,14$).

À l'étape 4, nous remarquons que pour la variable Score total en milieu familial la médiation est partielle et significative¹⁷. En effet, la formation de base demeure significativement associée au Score total de qualité et la valeur de la formation de base diminue (β passe de 0,48 à 0,25) lorsqu'est introduite la variable sensibilité qui demeure associée significativement à la dite variable. La médiation apparaît également partielle et significative pour la sous-échelle Activités d'apprentissage puisque la valeur de la formation de base diminue (β passe de 0,52 à 0,28) lorsqu'est introduite la variable sensibilité qui demeure associée significativement à la dite variable. Quant aux sous-échelles Espace et mobilier; Activités de routine; Langage et raisonnement; Développement social et Besoins des adultes, l'effet médiateur apparaît comme étant total puisque la contribution de la formation de base devient non significative lorsqu'est introduite la variable sensibilité.

¹⁷ Le *Test de Sobel* étant significatif à $p < 0,001$ pour l'ensemble des effets médiateurs partiels en milieu familial.

Tableau 5: Résultats des étapes de vérification de l'effet médiateur en milieu familial

Sous-échelles de qualité en milieu familial	Étape 1			Étape 2 °			Étape 3			Étape 4		
	B ₁	I.C. ^a	r ²				B ₁	I.C. ^a	r ²	B ₁	I.C. ^a	r ²
Score total en milieu familial												
Formation de base	0,48*	(0,27 – 0,68)	0,05							0,25*	(0,01 – 0,50)	0,35
Sensibilité							0,11*	(0,09 – 0,12)	0,33	0,10*	(0,08 – 0,12)	s*
Espace et mobilier												
Formation de base	0,41*	(0,16 – 0,66)	0,03							0,24	(-0,11 – 0,58)	0,14
Sensibilité							0,08*	(0,06 – 0,10)	0,13	0,08*	(0,05 – 0,11)	
Activités de routine												
Formation de base	0,45*	(0,18 – 0,71)	0,03							0,30	(-0,07 – 0,68)	0,10
Sensibilité							0,07*	(0,05 – 0,09)	0,09	0,06*	(0,03 – 0,10)	
Langage et raisonnement												
Formation de base	0,54*	(0,24 – 0,83)	0,03							0,16	(-0,16 – 0,48)	0,44
Sensibilité							0,17*	(0,15 – 0,19)	0,43	0,17*	(0,14 – 0,20)	
Activités d'apprentissage												
Formation de base	0,52*	(0,28 – 0,75)	0,05							0,28 ^a	(-0,01 – 0,57)	0,28
Sensibilité							0,11*	(0,09 – 0,12)	0,27	0,10*	(0,08 – 0,13)	s*
Développement social												
Formation de base	0,44*	(0,18 – 0,71)	0,03							0,16	(-0,16 – 0,47)	0,32
Sensibilité							0,13*	(0,11 – 0,15)	0,32	0,13*	(0,10 – 0,15)	
Besoins des adultes												
Formation de base	0,56*	(0,25 – 0,88)	0,03							0,35	(-0,07 – 0,77)	0,15
Sensibilité							0,10*	(0,08 – 0,13)	0,14	0,10*	(0,06 – 0,13)	
° Étape 2												
Formation de base												
Sensibilité												
Éducatrices en milieu familial							2,06 ³	(0,97 – 3,15)	0,03			

B₁ = beta non standardisé. ^a = Intervalle de confiance. * $p < 0,007$. ^a marginalement significatif à 0,008. ³ $p < 0,001$.

s* Test de Sobel significatif à $p = 0,000$.

DISCUSSION

L'objectif principal de notre étude était d'examiner l'effet indirect de la formation de base de l'éducatrice sur la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité de celle-ci en tant que variable médiatrice et ce, dans un échantillon important d'éducatrices du Québec. Dans un premier temps, nous avons montré la contribution du niveau de formation de base à la qualité de l'environnement éducatif. Spécifiquement, nos résultats montrent qu'une formation au moins de niveau collégial est associée à une plus grande qualité de l'environnement que ce soit en installation ou en milieu familial sauf pour la sous-échelle Soins personnel en installation. Dans nos résultats, nous observons que la contribution de la formation de base est un peu plus importante que dans une étude antérieure avec le même échantillon d'éducatrices (Manningham et al, en préparation). Ceci se comprend par la distinction de l'apport de la variable années d'expérience introduite dans les analyses de la première étude. Comme cette variable ne contribuait pas à expliquer la qualité de l'environnement éducatif, nous l'avons exclue des analyses de la présente étude. Dans un second temps, nous avons montré la contribution du niveau de formation de base à la sensibilité de l'éducatrice. Spécifiquement, nos résultats montrent qu'une formation au moins de niveau collégial est associée à plus de sensibilité de la part des éducatrices que ce soit en installation ou en milieu familial. Dans un troisième temps, nous avons montré la contribution de la sensibilité de l'éducatrice à la qualité de l'environnement éducatif. Spécifiquement, nos résultats montrent que plus l'éducatrice fait preuve de sensibilité dans ses interactions avec les enfants et plus la qualité de l'environnement est élevée.

Après avoir montré la contribution de la formation de base à la qualité de l'environnement éducatif et à la sensibilité de l'éducatrice, nous avons cherché à vérifier l'effet médiateur de la sensibilité en observant si la contribution de la formation de base de l'éducatrice diminuait ou s'estompait complètement lorsqu'est introduite la variable de la sensibilité de l'éducatrice. Nos résultats montrent un

effet médiateur partiel de la sensibilité pour le Score total de qualité de l'environnement éducatif en installation ainsi qu'en milieu familial.

Nos résultats viennent corroborer, pour les éducatrices du Québec, certains résultats obtenus par de grandes études américaines. Dans ces études, les éducatrices possédant une formation de base spécialisée dans le développement des enfants se montrent moins autoritaires et possèdent une discipline plus appropriée aux besoins des jeunes enfants, et elles sont plus attentives et chaleureuses dans leurs interactions avec les enfants (Barnett, 2004; Howes, 1997; Howes & Hamilton, 1992; NICHD, 2005a, 2006; Rimm-Kaufman et al, 2002). En fait, notre étude va beaucoup plus loin en montrant que les éducatrices les plus formées mettent en place un environnement de plus grande qualité parce qu'elles sont plus sensibles aux besoins développementaux des enfants.

L'originalité de notre étude se situe à deux niveaux. Premièrement, cette étude est la première à montrer l'effet médiateur partiel de la sensibilité entre la qualité de l'environnement éducatif et la formation de base de l'éducatrice. En fait, nos résultats provenant d'un échantillon d'éducatrices québécoises permettent de nuancer les résultats des grandes études américaines (Harme & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Ritchie, 2003; NICHD, 1996, 2006; Peisner-Feinberg et al, 2001; Rimm-Kaufman et al, 2002). Ainsi, la formation de base est associée à la qualité de l'environnement éducatif en passant par la sensibilité de l'éducatrice. Ces résultats suggèrent de continuer à exiger et à valoriser une formation spécialisée dans le développement des enfants pour les éducatrices travaillant en petite enfance et ce, que quel soit le type de milieu. Selon nos résultats, il s'avère qu'en plus de la formation de base, il devient essentiel de prendre en compte une caractéristique beaucoup plus personnelle à l'éducatrice soit, sa sensibilité qui relève plus des attitudes de base à démontrer à l'intérieur de la relation établie avec l'enfant. Cette habileté de répondre de façon adéquate et sensible aux besoins des enfants s'avère un élément essentiel dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité.

Deuxièmement, nos résultats permettent également de différencier l'effet médiateur de la sensibilité selon les différentes dimensions de la qualité de l'environnement. Ces résultats viennent ajouter à la compréhension des résultats obtenus par les deux grandes études québécoises (Drouin et al, 2004; Japel et al, 2005) où il est démontré que la majorité des éducatrices québécoises offrent un environnement éducatif où la sécurité et la santé des enfants sont assurées, mais où la composante éducative est minimale. En fait, en installation, la sous-échelle Soins personnels n'est pas liée à la formation de base et à la sensibilité. Il semble alors qu'indépendamment de la formation de base, les pratiques préconisées en matière d'hygiène et de santé ne soient pas intégrées au travail quotidien des éducatrices. Par contre, les résultats obtenus par les éducatrices québécoises aux autres dimensions de la qualité de l'environnement montrent que celles qui sont plus formées mettent en place un environnement éducatif offrant de plus grandes opportunités de développement chez les enfants parce qu'elles sont plus sensibles à leurs besoins. Prenons un exemple de sous-échelle de qualité en installation soit la sous-échelle Langage et raisonnement qui comprend des items tels; Livres et images, Soutien à la communication chez les enfants, Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement et Utilisation du langage spontané. Un score de qualité élevé à cette dimension de l'échelle laisse entrevoir des habiletés chez l'éducatrice à communiquer avec les enfants, à leur proposer du matériel favorisant la communication, à encourager les enfants à verbaliser et à expliquer leur raisonnement pendant les jeux, à avoir des conversations fréquentes avec les enfants et à encourager les conversations entre les enfants.

Ainsi, au-delà d'une attitude chaleureuse et attentive, la sensibilité des éducatrices québécoises plus formées semblent se manifester par des comportements permettant de stimuler le développement intellectuel et langagier des enfants dont elles ont la garde (Barnett, 2004; Campbell et al, 2001; Goelman et al, 2000; NICHD, 2000, 2005b; NICHD & Duncan, 2003). De la même façon, dans des programmes expérimentaux américains de haute qualité, Abecedarian Project et Head Start (C. T. Ramey et al, 1998; S. L. Ramey, 1999) conçus pour les enfants à

risque, une influence positive du programme est observée sur le développement de ces enfants. Dans ces programmes, recevoir des soins physiques appropriés est associé à une stimulation optimale comprenant des interactions sensibles entre l'adulte et l'enfant, des échanges permettant de développer le raisonnement de l'enfant pendant le jeu, des activités lui permettant d'explorer, de jouer, de se confronter à certaines réalités et défis propres à son stade de développement.

De futures études devront examiner l'effet à long terme de l'environnement éducatif des services de garde québécois sur le développement des enfants et s'attarder au lien existant entre l'apprentissage et le développement de l'enfant en fonction de la sensibilité de l'éducatrice. De telles études permettront de mieux cerner la composante éducative des services de garde québécois et les caractéristiques des éducatrices qui peuvent favoriser la mise en place d'un environnement affectif et éducatif propice au développement de l'enfant. Ce type d'étude permettrait également de dégager des pistes favorisant la compréhension des processus sous-jacents à la composante éducative des programmes québécois à la petite enfance et des pistes de formation et de choix de personnel.

Forces et limites

Cette étude présente plusieurs aspects méthodologiques solides comme une grande taille d'échantillon d'éducatrices en petite enfance du Québec, ainsi que des outils d'évaluation validés pour la population québécoise et largement utilisés dans les études internationales. Ces éléments permettent de dire que les résultats de cette étude pourront être généralisés à d'autres populations à l'intérieur de certaines contraintes.

L'étude comporte également certaines limites. Une attention particulière doit être portée au fait que les éducatrices ayant participé à l'étude ne soient pas représentatives des éducatrices québécoises en général. En effet, ce sont peut-être les éducatrices les plus soucieuses de la qualité de l'environnement éducatif et les

plus sensibles aux besoins des enfants qui acceptent que leur environnement soit évalué (corrélation élevée entre les variables sensibilité et plusieurs dimensions de la qualité de l'environnement). Cet effet de sélection pourrait entraîner une surestimation des associations entre les variables en raison d'un sur-échantillonnage d'éducatrices offrant un environnement éducatif de haute qualité associé à une grande puissance statistique. Toutefois, notons que la qualité moyenne des services évalués dans cette étude est similaire à celles évaluée dans d'autres pays tels les États-Unis, l'Espagne et l'Allemagne (Cryer et al, 1999; Early, Maxwell, Burchinal, et al, 2007; Japel et al, 2005). Notons également que, comme notre étude est corrélationnelle et non expérimentale, le devis ne permet pas de distinguer avec certitude l'effet de la formation de base et de la sensibilité de l'éducatrice sur la qualité de l'environnement éducatif de l'effet d'autres caractéristiques personnelles de l'éducatrice autres que celles mesurées. Par exemples, la motivation et l'intelligence peuvent entrer en jeu dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Il faut donc des études expérimentales comprenant des évaluations de ces composantes potentiellement confondantes afin de valider ces questions.

Un autre point à souligner est le fait que le regroupement décidé pour coder la variable formation de base (Collégial et plus et Moins que le collégial) ne permet pas de différencier le type de formation collégiale dont il s'agit. En effet, la formation collégiale peut comprendre un groupe d'éducatrices ayant un nombre moins élevé de cours à suivre associé à une expérience accréditée alors qu'un autre groupe possède une formation collégiale d'une durée de trois ans. Ces deux types de formation de base représentent deux populations d'éducatrices dont la formation théorique diffère. Toutefois, la majorité des grandes études américaines citées (Arnett, 1989; Barnett, 2004; Burchinal et al, 2002; Howes & Hamilton, 1992; Howes, 1997; NICHD, 2005a) et répondant à des questions de recherche similaires ont démontré un lien significatif entre la formation de quatre ans spécialisée en petite enfance, la sensibilité des éducatrices et la qualité de l'environnement. Notre étude vient confirmer ce lien en allant plus loin et en démontrant un effet médiateur

partiel de la sensibilité de l'éducatrice sur la qualité de l'environnement éducatif pour le Québec avec les données de l'ÉLDEQ.

Enfin, l'effet médiateur de la sensibilité sur la qualité de l'environnement éducatif en fonction de la formation de base de l'éducatrice nécessite d'être explorée dans un contexte d'études expérimentales proposant une intervention ciblant la notion de sensibilité aux besoins développementaux des enfants.

Contributions aux politiques sociales

Le rôle joué par la formation de base dans les attitudes de l'éducatrice en petite enfance a été démontré précédemment par de nombreuses études étrangères (Arnett, 1989; Barnett, 2004; Burchinal et al, 2002; Howes & Hamilton, 1992; Howes, 1997; NICHD, 2005a). Nos résultats illustrent l'importance de la formation collégiale pour le Québec. Cet aspect vient entériner l'importance de maintenir, dans la réglementation québécoise, le niveau de formation de base minimal nécessaire pour les éducatrices à la petite enfance à un niveau collégial et cela pour tout le personnel œuvrant auprès des jeunes enfants. Notre étude contribue également à enrichir les connaissances en ce qui a trait à la sensibilité des éducatrices. En effet, démontrer des attitudes sensibles et chaleureuses a des répercussions positives quant à la qualité de l'environnement éducatif offert aux enfants. Et ce lien est évident pour les éducatrices travaillant au sein de différents types de milieux de garde (en installation et en milieu familial). En somme, cette étude démontre l'importance de la formation des éducatrices ainsi que des caractéristiques plus personnelles à l'éducatrice comme sa sensibilité dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Cette étude suggère que pour offrir un environnement éducatif de meilleure qualité, il importe de s'attarder non seulement, au niveau de formation des éducatrices mais également, aux caractéristiques personnelles de l'éducatrice telle sa sensibilité. Ainsi, il serait important d'approfondir les aspects reliés à la sensibilité de l'éducatrice aux besoins développementaux de l'enfant, dans des programmes de formation continue afin de

proposer des modèles probants de qualité de l'environnement éducatif. Les bénéfices à long terme de ces services de qualité pour les enfants ainsi que les retombées économiques y étant associées sont amplement documentés (Cleveland, Forer, Hyatt, Japel, & Krashinsky, 2007; Helburn, 1995; Organisation for economic co-operation and development (OECD), 2006).

RÉFÉRENCES

- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day Care Centers: Does Training Matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541 à 552.
- Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research(2)*, 1-11.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology 51(6)*, 1173-1182.
- Bredekamp, S. (1984). *Accreditation criteria and procedures. Position statement of the National Academy of Early Childhood Programs. A division of the National Association for the Education of Young Children*: Washington, DC.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1999). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*, 2-11.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, M. R., & Clifford, R. M. (2000). Children social and cognitive development and child-care quality: testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science, 4*, 149-165.
- Campbell, F. A., Pungello, E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. R., & Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology, 37*, 231-242.

- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M. R., O'Brien, M., & McCarthy, K. (2002). Do regulate features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 52-86.
- Cleveland, G., Forer, B., Hyatt, D., Japel, C., & Krashinsky, M. (2007). *An Economic Perspective on the Current and Future Role of Nonprofit Provision of Early Learning and Child Care Services in Canada. Final Report.*
- Cryer, D., Tieze, W., Burchinal, M. R., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programmes: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 14*, 339-361.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Maher Ridley, S., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 247-268.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*: Institut de la Statistique du Québec.
- Early, D. M. D., Maxwell, K. L. K., Burchinal, M. M., Bender, R. H. R., Ebanks, C. C., Henry, G. T. G., et al. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child development, 78*(2), 558.
- Fiene, R. (2002). Improving child care quality through an infant caregiver mentoring project. *Child & Youth Care Forum, 31*, 79-87.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). *Oui, ça me touche! La qualité dans les services de garde du Canada*: Université de Guelph: Ontario: Centre d'études sur la famille.
- Harme, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Harms, T., & Clifford, M. R. (1993). *Un univers à découvrir. Grille d'évaluation des services de garde en milieu familial (traduction française du Family Day*

- Care Rating Scale; FDCRS* (Deuxième édition revue et corrigée ed.). Québec: Publications du Québec.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Helburn, S. W. (1995). *Cost, quality and child outcomes in child care centers: Technical report*. Denver, CO: Economics Department, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado.
- Howell, D. C. (2004). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (R. Marylène, Trans. 6e tirage ed.). Paris: Méthodes en sciences humaines. Éditions De Boeck Université.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult-child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, *43*, 404-425.
- Howes, C., M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford & O. Barbarin. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*. *23*, 27-50.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationship with care teacher: stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, *63*, 867-878.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationship. *Applied Developmental Psychology*, *24*, 497-516.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). *La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude Longitudinale sur le Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ)*. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child development* (Vol. 4, pp. 1-101).

- Manningham, S., Côté, S., Japel, C., Xu, Q., & Tremblay, R. E. (en préparation).
Formation des éducatrices et qualité de l'environnement éducatif au
préscolaire: dans les services de garde en installation et en milieu familial.
- Mashburn, A. J., R.C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D.
Bryant, M. Burchinal, D. M. Early & C. Howes. (2008). Measures of
Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of
Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79 (3), 732 –
749.
- Ministère de la famille et des aînés (MFA). (2007). *Accueillir la petite enfance.
Programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour.*
Montréal: Direction des relations publiques et des communications.
Ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la famille des aînés et de la condition féminine (MFACF). (2006).
*Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en
2004. Analyse des rapports d'activités 2003-2004 soumis par les services de
garde:* Gouvernement du Québec: Les Publications du Québec. Ministère de
la Famille, des Aînés et de la Condition Féminine du Québec.
- Ministère de l'emploi de la solidarité sociale et de la famille (MESSF) (2006).
*Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en
2004. Analyse des rapports d'activités 2003-2004 soumis par les services de
garde.* Gouvernement du Québec: Publications du Québec.
- NICHD, Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child
care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research
Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of
child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4,
116-135.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2005a). Characteristics of infant child
care: Factors contributing to positive caregiving. In E. C. C. R. N. NICHD
(Ed.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of*

- Early Child Care and Youth Development* (pp. 50-66). New York, London: The Guilford Press.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2005b). Early child care and children's development prior to school entry: entry from the NICHD study of early care. In E. C. C. R. N. NICHD (Ed.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (pp. 376-392). New York, London: The Guilford Press
- NICHD, Early Child Care Research Network (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for children up to age 4½ years*: National Institute of Child Health and Human Development.
- NICHD, Early Child Care Research Network, & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development, 74*, 1454-1475.
- Organisation for economic co-operation and development (OECD). (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*: Organisation for economic co-operation and development (OECD) Publishing.
- Peisner-Feinberg, E., & Burchinal, M. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, M. R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effect in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*(4), 717-731.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., & Blair, C. (1998). Enhancing the life-course for high-risk children: Results from the Abecedarian Project. In J. Crane (Ed.), *Social programs that really work*. New York: Russell Sage.

- Ramey, S. L. (1999). Head Start and preschool education: Toward continued improvement. *American Psychologist, 54*, 344-346.
- Rhodes, S., & Hennessy, E. (2000). The effect of specialized training on caregivers and children in early-years settings: an evaluation of the foundation course in playground practice. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 559-576.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., et al. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology, 23*, 451-470.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist, 53*, 95-108.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (Fifth edition)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Tieze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education program in five countries. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 447-475.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: the know and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 387-414.
- Vandell, D. L. (2007). Les services à la petite enfance. Découvertes passées et futures. In N. Bigras & C. Japel (Eds.), *La qualité dans nos services de garde à la petite enfance. La définir, la comprendre, la soutenir* (pp. 21-54). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved*. Washington, DC.
- Withebook, M., Howes, C., Philips, D., & Pemberton, C. (1989). Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. *Young Children, 46*, 5-47.

TROISIÈME ÉTUDE

L'éducatrice¹⁸ au cœur de la qualité... un projet pilote visant l'augmentation des compétences.

Christa Japel – Université du Québec à Montréal

Suzanne Manningham – Université de Montréal¹⁹

Au cours de la petite enfance, l'enfant découvre graduellement le monde. Après une certaine période passée au sein de sa famille, il vit sa première transition importante vers le monde extérieur, soit celle de son entrée dans un service de garde. Dans ce monde, l'enfant passe un bon nombre d'heures avec une personne généralement non apparentée qui lui prodigue des soins. Après le milieu familial, le service de garde représente un environnement important d'apprentissage. Étant donné que cette expérience est devenue normative pour la majorité des enfants - en fait, plus de 70 pour cent des jeunes québécois reçoivent des soins non parentaux sur une base régulière avant leur entrée dans le monde scolaire (Côté et al, soumis) - et le fait que le développement des enfants est influencé par les multiples environnements auxquels ils sont exposés, de nombreux chercheurs se sont interrogés sur l'impact des services de garde sur le développement de l'enfant. Près de trente ans de recherches ont permis de conclure que pour pouvoir saisir l'unique contribution des services de garde au développement de l'enfant, il faut tenir compte de multiples facteurs, notamment des caractéristiques du contexte familial et de la qualité des soins prodigués aux enfants (voir chapitre de Vandell dans ce livre). En considérant ces multiples facteurs, les résultats de diverses études longitudinales importantes et raisonnablement représentatives ont confirmé les effets à la fois immédiats et durables des services de garde de qualité sur le développement cognitif et langagier, ainsi que sur la réussite scolaire (Barnett, Tarr, Esposito & Frede, 2001; Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal & Ramey, 2001 ; NICHD et Duncan, 2003 ; Peisner-Feinberg et al, 2001). De plus, bien que la

¹⁸ Pour alléger le texte, le terme 'éducatrice' a été choisi compte tenu de la majorité de femmes travaillant en services de garde.

¹⁹ Ce projet pilote a été possible grâce à une bourse de doctorat du GRIP et du CIRPÉE/UQÀM

qualité puisse être encore plus cruciale pour les enfants issus de milieux socioéconomiques plus défavorisés, les résultats indiquent que la qualité de l'environnement éducatif a des influences importantes chez les enfants de tous les milieux (Peisner-Feinberg et al, 2001).

L'éducatrice – porteuse de qualité

Le rôle de l'éducatrice dans la qualité d'un service

La définition de qualité d'un service de garde a été grandement inspirée par les critères d'accréditation des services de garde développés dans les années 80 par la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) aux États-Unis. Ces critères sont basés sur les connaissances et preuves scientifiques concernant les conditions et contextes qui favorisent le développement physique, social, cognitif et affectif des jeunes enfants (Bredekamp, 1984; Bredekamp & Copple, 1999). La définition de la qualité d'un service de garde généralement utilisée dans la littérature est basée sur ces conditions et contextes et elle comporte deux dimensions, soit celle de la qualité structurelle et celle de la qualité des processus (voir chapitre 1 et Vandell & Wolfe, 2000). Les éléments se rapportant à la qualité structurelle relèvent en grande partie des lois et règlements à l'égard des services de garde et incluent le ratio éducatrice/enfant, la taille des groupes, les exigences quant à la formation du personnel et la rémunération de ces derniers. La qualité des processus réfère à l'expérience éducative et sociale des enfants dans un environnement dont le metteur en scène principal est l'éducatrice. Bien que les lois et règlements établissent certains paramètres de l'environnement dans lequel l'éducatrice interagit avec les enfants, la qualité des processus repose largement sur les compétences de l'éducatrice à établir un environnement riche en stimulation et à interagir de façon chaleureuses et positive avec les enfants. En se basant sur notre définition écologique de la qualité, les éléments structurels constituant la qualité d'un service sont donc plus éloignés ou distaux de l'expérience immédiate de

l'enfant tandis que l'éducatrice est l'élément le plus proche ou proximal à la qualité de l'expérience éducative et sociale que vivent les enfants (voir chapitre 1). On pourrait alors concevoir que l'éducatrice est la 'porteuse' de la qualité en ce qu'elle est centrale dans la mise en place de l'environnement social et éducatif des enfants. Conséquemment, ses compétences devraient contribuer significativement à la qualité d'un service de garde. En fait, il a été suggéré que la relation entre l'éducatrice et l'enfant est l'aspect le plus important de la qualité de l'environnement éducatif des services de garde (Campbell et al, 1993).

Qu'en dit la recherche?

De nombreuses études ont établi un lien entre la qualité d'un service de garde et les caractéristiques de l'éducatrice. Ainsi le niveau d'éducation de l'éducatrice ou sa formation continue figurent parmi les facteurs qui contribuent significativement à la mise en place d'un environnement qui favorise le développement cognitif et social de l'enfant (Barnett, 2004; Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney, 2002; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange & Tougas, 2000; NICHD, 2000; NICHD & Duncan, 2003). Quel type de formation permettrait aux éducatrices de développer les pratiques menant à la mise en place d'un environnement éducatif les plus adéquates? Il semble y avoir consensus qu'une formation spécialisée de niveau d'au moins collégial est nécessaire pour pouvoir répondre adéquatement aux besoins développementaux des jeunes enfants. En fait, plus l'éducatrice a un niveau élevé de formation, plus on observe des impacts positifs dans le quotidien des enfants (Arnett, 1989; Barnett et al, 2001; Burchinal et al, 2002; Howes & Hamilton, 1992; Howes, 1997). Ces impacts sont évidents dans plusieurs aspects du quotidien des enfants, notamment dans la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et les enfants et la qualité de l'environnement et des activités éducatives. Ainsi, comparées aux éducatrices moins qualifiées, celles qui

possèdent une formation spécialisée de niveau collégial interagissent de façon plus attentive et chaleureuse avec les enfants, se montrent moins autoritaires et appliquent une discipline plus appropriée aux besoins des jeunes enfants (Barnett, 2004; Howes & Hamilton, 1992; NICHD, 2005). Elles démontrent plus de sensibilité et moins de détachement à l'égard de l'enfant et créent un climat affectif plus positif (Goelman et al, 2000; NICHD, 2005). De plus, les éducatrices ayant une formation spécialisée en petite enfance proposent des activités plus créatives, organisent leur local plus efficacement, utilisent un vocabulaire plus élargi, planifient davantage les activités quotidiennes et sont plus susceptibles de répondre adéquatement aux problèmes d'apprentissage ou personnels rencontrés par les enfants (Barnett, 2004). Par ailleurs, elles sont également plus inclinées à individualiser les soins apportés aux enfants et à leur offrir des jeux sociaux et cognitifs plus complexes (Howes, 1997).

En plus de la formation initiale, la formation continue des éducatrices représente un autre aspect qui peut avoir un impact sur la qualité de l'environnement éducatif des services offerts. Plusieurs études ont montré que les éducatrices ayant une formation de base spécialisée en petite enfance et ayant participé à des activités de formation dans l'année précédant l'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif des services de garde, obtiennent des résultats de qualité très élevés tant au plan des activités éducatives qu'au plan des interactions (Burchinal et al, 2002; Campbell et al, 2001; Clarke-Stewart et al, 2002; Fiene, 2002; Rhodes & Hennessy, 2000). Par ailleurs, la supervision régulière du personnel telle qu'offerte dans des programmes comme le Perry Preschool Program et le Abecedarian Study, est reliée à des résultats positifs chez les enfants qui obtiennent de meilleurs résultats au plan cognitif et ce, à long terme (Burchinal et al, 2002; Campbell et al, 2001).

Sans toutefois tenir compte de la formation initiale, d'autres recherches ont documenté les effets positifs d'une formation continue offerte aux éducatrices. Rhodes & Hennessy (2000), par exemple, ont examiné l'impact d'un programme de

120 heures de formation sur la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant. Ils arrivent à la conclusion que cette formation portant sur les comportements des éducatrices et le développement des enfants permet d'augmenter significativement les interactions positives avec les enfants. Pour sa part, Fiene (2002) a montré qu'un programme de mentorat apporte des changements dans les interactions adulte – enfant. Basé sur la relation de confiance d'une durée de 4 mois entre le mentor et son protégé et visant à améliorer la qualité de l'environnement préscolaire et spécialement la qualité des interactions adulte – enfant, ce programme semble avoir des effets positifs.

En conclusion, les différentes recherches convergent en ce qui a trait à l'importance de la formation initiale et continue du personnel : plus l'éducatrice a un niveau élevé de formation plus on observe des impacts positifs dans le quotidien des enfants reliés à la qualité de l'interaction, à la qualité de l'aménagement du local et à la qualité des activités éducatives. Finalement, un service de garde de haute qualité permet à l'enfant d'établir une relation privilégiée avec un adulte (Peisner-Feinberg et al, 2001). Cette relation qui devrait être bienveillante, sécurisante et constante (Campbell et al, 1993) a des impacts non seulement sur le développement cognitif et social ultérieur mais également sur la qualité des liens d'attachement subséquents (Birch & Ladd, 1997; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Smith, 1995; Peisner-Feinberg et al, 2001; Pianta & Steinberg, 1992).

Les services de garde au Québec

Les services de garde ont connu d'importantes transformations depuis l'adoption de la nouvelle politique familiale du gouvernement du Québec en 1997. L'un des axes de cette politique novatrice était la mise sur pied d'un réseau de services de garde à prix fixe pour tous les enfants de 4 ans et moins, indépendamment du revenu familial. La création de ce réseau, reliée à la question de la conciliation famille-travail, avait également comme but de fournir à tous les

enfants, quel que soit le statut de leurs parents, un milieu préscolaire de qualité qui favorise à la fois leur développement socio affectif et cognitif et leur préparation aux exigences auxquelles ils feront face à leur entrée dans le système scolaire (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997a).

Bien que la question de la qualité de l'environnement éducatif des services de garde offerts aux familles et leur impact potentiel sur le développement des enfants ait été soulevée à maintes reprises (avant même l'implantation de la politique des services à tarifs réduits) et que le gouvernement se soit engagé, dès l'adoption de la loi sur les services de garde, en 1997, à offrir des services de bonne qualité, c'est principalement les exigences de la restructuration du réseau autour des centres de la petite enfance et l'urgence de répondre à une demande en croissance fulgurante qui ont occupé les gestionnaires durant les premières années qui ont suivi l'adoption de la nouvelle politique. Ce n'est que plus récemment que la question de la qualité a pris plus d'importance. En 2003, par exemple, le gouvernement a demandé à l'Institut de la statistique du Québec de réaliser une enquête sur la qualité des services de garde régis. Les résultats de cette enquête, intitulée *Grandir en qualité*, ont été publiés en mai 2004 (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers & Bernard, 2004). En octobre 2005, un deuxième rapport dresse un portrait du réseau à partir des résultats d'une évaluation de la qualité de l'environnement éducatif des services de garde fréquentés de 2000 à 2003 par les enfants suivis dans le cadre de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ; Japel et al, 2005).

Ces deux études récentes ont révélé que les services de garde offerts aux familles québécoises n'ont pas atteint le niveau de qualité escompté. En effet, les enquêtes *Grandir en qualité* (Drouin et al, 2004) et *La qualité ça compte!* (Japel et al, 2005) concluent que la qualité de l'environnement éducatif de la majorité des services de garde n'est que minimale ou passable. Cela veut dire que la santé et la sécurité des enfants y sont généralement assurées, mais que la composante éducative y est minimale. Les résultats des deux enquêtes convergent également en

ce qui a trait aux faiblesses particulières des milieux de garde observés, à savoir la qualité des activités éducatives et des soins personnels.

De plus, ces deux enquêtes confirment que les garderies à but lucratif affichent généralement un niveau de qualité moindre que celui observé dans les garderies à but non lucratif (CPE; centre de la petite enfance). Cet écart de qualité, qui fait consensus dans d'autres études d'ici ou d'ailleurs (par ex. Goelman et al, 2000; Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj-Blatchford, 2004) s'explique partiellement par les exigences variées à l'égard de la proportion du personnel qualifié. Ainsi, selon les lois et règlements en vigueur au Québec, le titulaire d'un permis d'une garderie à but non lucratif (CPE) doit s'assurer que dans les installations, aux moins deux membres du personnel sur trois possèdent une formation reconnue. Pour les garderies à but lucratif, cette proportion doit être d'un membre sur trois. Ces ratios de base ne sont toutefois pas encore réalisés. En fait, en 2004 seulement deux tiers des CPE ont atteint l'exigence réglementaire concernant la qualification du personnel, et seulement 84 pour cent des garderies ont un membre sur trois qui possède une formation reconnue (ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2006).

Le lien entre les compétences de l'éducatrice et le niveau de qualité de l'environnement éducatif des services de garde offerts aux enfants semble donc bien évident. Ainsi, tel que les résultats de l'enquête Grandir en qualité, 2003 (Drouin et al, 2004) le montrent, les enfants sont plus nombreux à bénéficier de services éducatifs de meilleure qualité lorsque leur éducatrice possède un diplôme d'études de niveau collégial ou universitaire. Par ailleurs, le fait pour l'éducatrice d'avoir participé à des activités de perfectionnement au cours de l'année précédant l'enquête figure parmi les principales caractéristiques associées à une meilleure qualité de l'environnement éducatif des services de garde. Ces résultats confirment donc l'importance de la formation de base et de la formation continue de l'éducatrice dans l'établissement d'un environnement qui favorise le développement global des enfants.

Comment augmenter la qualité de l'environnement éducatif des services de garde?

La qualité d'un service de garde est le résultat d'une interaction dynamique entre plusieurs facteurs, notamment le niveau de formation du personnel, le ratio éducatrice/enfant, les ressources financières du service, les salaires du personnel et la disponibilité d'une formation continue ainsi que d'autres ressources dans la communauté (Cleveland & Krashinsky, 2004; Doherty, Friendly, & Forer, 2002). La majorité de ces facteurs relèvent des lois et règlements en vigueur et leur modification à court terme est peu probable. Cependant, les compétences de l'éducatrice qui sont centrales à la mise en place d'un environnement de qualité sont un élément plus malléable. La formation continue, par exemple, représente un moyen permettant aux éducatrices de parfaire leurs connaissances et habiletés et d'en acquérir de nouvelles. En fait, il semble y avoir un grand besoin de formation continue. Bien que près de 80 pour cent des services de garde offrent à leur personnel éducateur diverses activités liées au programme éducatif, moins que la moitié de ces services offrent des activités liées à l'application de ce programme (ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, 2006). Par ailleurs, un sondage auprès de plusieurs centaines de gestionnaires et d'éducatrices a révélé que la grande majorité d'entre eux souhaiterait suivre des formations supplémentaires à l'égard de la prévention en milieu de garde, des interventions auprès des enfants ayant des besoins particuliers ou encore la collaboration avec les parents (Japel, 2005, données non publiées).

Le projet pilote : Un coaching pour la qualité²⁰

En septembre 2003, les résultats préliminaires de l'ÉLDEQ ont été présentés à la Commission des affaires sociales de l'Assemblée Nationale du Québec

²⁰ Ce projet pilote a été subventionné par le Programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'Université du Québec à Montréal ainsi que par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

(Tremblay, Japel, & Côté, 2003). Ces résultats également présentés à l'Association québécoise des Centres de la petite enfance et plusieurs regroupements de CPE ont soulevé un questionnement au sujet des pratiques dans le réseau des services de garde et souligné qu'il était nécessaire, après avoir dévoué des énergies considérables au développement du réseau, de se pencher maintenant sur la question de la qualité de l'environnement éducatif des services prodigués aux enfants et à leurs familles.

Interpellé par les résultats de l'ÉLDEQ, le comité qualité du regroupement des CPE des Cantons de l'Est a proposé à ses membres un projet pilote de formation continue sur mesure (Japel, 2004). La majorité des membres étaient en faveur de ce projet et voulaient y participer. Mais étant donné le budget restreint, cette formation sur mesure ne pouvait être offerte qu'à 10 CPE qui étaient choisis de façon aléatoire parmi les CPE intéressés. Pour pouvoir déterminer l'impact de cette formation sur la qualité du service, deux autres groupes de comparaison de 10 CPE chacun ont été constitués. La Figure I illustre la différence entre les trois groupes de CPE participants.

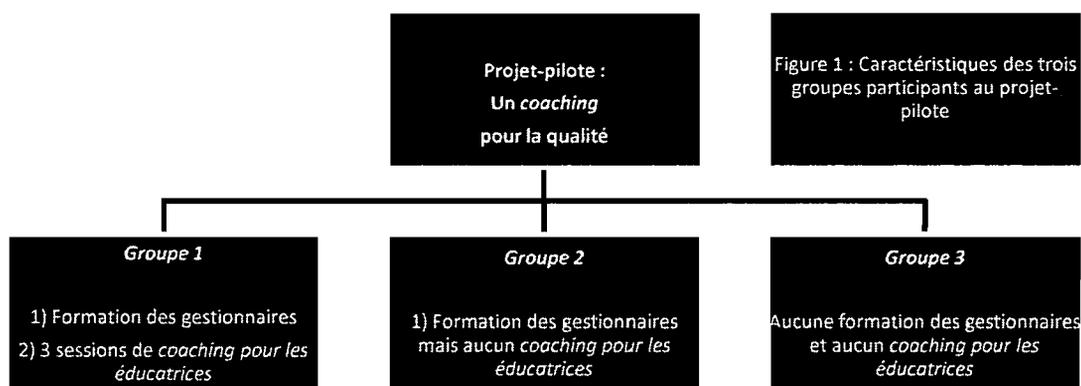


Figure I : Caractéristiques des trois groupes participants au projet pilote

Le Tableau 1 décrit les différentes étapes de ce projet pilote. Ainsi, après avoir offert une formation aux gestionnaires du Groupe 1 et Groupe 2 portant sur le concept de qualité et l'utilisation de l'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (Harms, Clifford & Cryer, 2004), la qualité de tous les CPE

participants a été évaluée à l'aide de cette même échelle. Suite à cette première évaluation, les résultats obtenus à l'ÉÉEP-R ont été transmis aux trois groupes. Dans le cas du premier groupe, ce profil des forces et faiblesses du service a servi de base pour les trois sessions de formation sur mesure. Celles-ci étaient offertes aux éducatrices et gestionnaires pendant la journée, à raison de trois heures chacune à des intervalles d'un mois. Les effets à court terme de cette formation ont été évalués environ quatre mois après la fin de l'intervention. Pour vérifier si ces effets perdurent et si les interventions variées dans les autres groupes avaient un impact différentiel, une autre évaluation de la qualité à l'aide de l'ÉÉEP-R a été prévue environ un an après l'évaluation initiale.

Tableau 1 : Les différentes étapes du projet pilote

INTERVENTIONS	G 1	G 2	G 3
1. Formation aux gestionnaires	X	X	
2. Première évaluation de la qualité de l'environnement éducatif	X	X	X
3. Trois sessions de formation sur mesure d'une durée de trois heures chacune avec les éducatrices et les gestionnaires	X		
4. Résultats de l'ÉÉEP-R donnés lors de la première session de formation sur mesure	X		
5. Résultats de l'ÉÉEP-R reçus par la poste 3 mois après l'évaluation du pré-test		X	X
6. Évaluation des effets à court terme des sessions de la formation sur mesure	X		
7. Évaluation de la qualité de l'environnement éducatif environ un an après la première évaluation	X	X	X

L'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée

L'une des échelles utilisées dans de nombreuses études en Amérique du Nord et en Europe pour évaluer la qualité des milieux de garde est la *Early*

Childhood Environment Rating Scale (ECERS) — et sa version révisée, l'ECERS-R (Harms, Clifford et Cryer, 1998). Cette échelle permet de mesurer les paramètres de qualité définis par la NAEYC et d'établir si un service de garde constitue un environnement qui favorise le développement des enfants. La version française de l'ECERS-R, l'Échelle d'Évaluation de l'Environnement Préscolaire – Révisée (ÉÉEP-R; Harms et al, 2004) a servi à évaluer la qualité des milieux de garde participants à ce projet pilote. Cette échelle, dont la validité interne et la fidélité sont bien établies, permet de mesurer plusieurs dimensions qui contribuent à la qualité d'un milieu de garde, telles les interactions entre le personnel et les enfants, les interactions entre les enfants et les activités et les pratiques qui concernent la santé et la sécurité des enfants. Ces pratiques, reliées aux approches éducatives privilégiées, sont directement reliées au vécu quotidien des enfants. De plus, l'ÉÉEP-R permet également d'évaluer des éléments qui sont moins directement reliés au vécu immédiat des enfants, comme la qualité du mobilier et de l'aménagement des lieux, celle de la structure du milieu de garde et celle des dispositions qui concernent le rôle des parents et les conditions de travail du personnel. Ces éléments sont associés de façon significative à la qualité de l'environnement éducatif, puisqu'ils définissent le contexte physique et humain à l'intérieur duquel les enfants reçoivent les services (Cassidy, Hestenes, Hedge, Hestenes & Mims, 2003).

L'ÉÉEP-R comporte environ 450 descripteurs regroupés en 43 items qui constituent sept sous-échelles (Mobilier et aménagement, Soins personnels, Langage et raisonnement, Activités, Interactions, Structure du service, Parents et personnel). Cette échelle permet d'obtenir un score global de qualité ainsi qu'un profil de qualité selon chaque item et chaque sous-échelle. Le score le plus bas (1) décrit un service considéré 'inadéquat', un score de 3 classe le service dans la catégorie 'minimal', un service qui reçoit la cote 5 est considéré 'bon' et un service qui rencontre toutes les exigences de l'échelle se situe à 7, soit de niveau 'excellent'.

Par sa construction, cette échelle se prête bien à être utilisée comme outil de formation. Plus précisément, les descripteurs constituant l'échelle décrivent des conditions et comportements observés dans le milieu de garde et ainsi des éléments précis pouvant être modifiés pour arriver à un score plus élevé. L'encadré 1 présente un exemple tiré de l'ÉÉEP-R illustrant la différence entre un score jugé « Inadéquat », « Minimal », « Bon » ou « Excellent » à l'item 17 : *Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement* de la sous-échelle *Langage et raisonnement*. Pour arriver à un score de 7, soit excellent, les comportements considérés inadéquats doivent être absents tandis que tous les indicateurs subséquents doivent être présents.

Ainsi, plus l'éducatrice manifeste des comportements du niveau 5 et plus, plus grandes sont les opportunités offertes à l'enfant de développer ses habiletés de raisonnement (dans cet exemple). Il en est de même pour chacun des items de l'échelle. Un milieu répondant aux critères d'excellence (de niveau 7) de l'ÉÉEP-R comprendrait alors un programme éducatif centré sur les besoins de l'enfant et ainsi favorisant son développement global.

La formation sur mesure

Le modèle d'intervention choisi pour ce projet – le *coaching* – s'inspire de l'approche socioconstructiviste qui est à la base du programme éducatif préconisé par le ministère (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997b). Tout comme les enfants, l'éducatrice est au centre de ses apprentissages et accompagnée par l'intervenante dans la découverte de nouveaux moyens en équilibre entre ses compétences et les exigences du milieu (Flaherty, 1999). Lafortune et Deaudelin (2001) conceptualisent les principes sous-jacents à cette démarche de la manière suivante :

« L'accompagnement socioconstructiviste renvoie (donc) au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent

cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. » (p.27)

L'outil d'évaluation de la qualité du milieu permet d'établir un profil détaillé des forces et des faiblesses du service. Le profil individuel de chaque service établi suite à la première évaluation servira de cadre pour la formulation d'objectifs à atteindre et pour la planification du contenu de trois sessions de formation. Le contenu des sessions de coaching est donc 'sur mesure' étant donné que les services varient quant à leur profil de qualité et à l'ordre dans lequel les équipes désirent aborder les différents éléments.

Encadré 1 : Item 17 : Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement**1. INADÉQUAT :**

1.1. Le personnel ne parle pas aux enfants de relations logiques (ex. : il ignore les questions des enfants ou leur curiosité devant les différents phénomènes, n'attire pas leur attention sur la séquence des événements quotidiens, sur les différences et les ressemblances de nombre, de taille et de forme, sur les relations de cause à effet).

1.2. Les concepts sont présentés de manière inappropriée (ex. : concepts trop difficiles pour l'âge ou le niveau d'habiletés des enfants, méthodes d'enseignement inadéquates, par exemple, des feuilles d'exercices sans aucune expérimentation concrète ; le personnel donne des réponses toutes faites aux enfants sans les aider à trouver eux-mêmes les solutions).

3. MINIMAL :

3.1. Le personnel parle parfois aux enfants de concepts ou de relations logiques (ex. : il explique que les activités à l'extérieur ont lieu après la collation, il attire son attention sur les différentes grosseurs de blocs que l'enfant utilise).

3.2. Certains concepts sont présentés adéquatement pour l'âge et le niveau d'habiletés des enfants du groupe, en utilisant des explications et des expériences concrètes (ex. : les enfants sont soutenus par des questions et des mots dans l'activité consistant à séparer les petits blocs des gros ou à trouver pourquoi la glace fond).

5. BON :

5.1. Le personnel parle de relations logiques pendant que l'enfant joue avec du matériel qui stimule son raisonnement (ex. : cartes séquentielles, jeux d'appariement et de classement, jeux de formes, jeux de nombre et de mathématiques).

5.2. Le personnel encourage les enfants à verbaliser et à expliquer leur raisonnement lorsqu'ils solutionnent un problème (ex. : pourquoi ils ont classé les objets en différents groupes; en quoi deux images sont semblables).

7. EXCELLENT :

7.1. Le personnel encourage les enfants à raisonner pendant toute la journée en s'appuyant sur des événements et des expériences réels pour l'élaboration de concepts (ex. : les enfants apprennent la séquence en parlant de leurs expériences routinières quotidiennes ou en se rappelant la séquence d'un projet en cuisine).

7.2 Les concepts sont présentés en réponse aux besoins et aux intérêts des enfants (ex. : discuter avec les enfants sur la façon d'équilibrer une construction de blocs en hauteur; aider les enfants à trouver combien il faut de cuillères pour mettre la table).

Un exemple de formation sur mesure

L'encadré 2 présente le plan détaillé des trois rencontres de *coaching*. Lors de la première rencontre, une attention particulière a été donnée à chacun des participants afin de cerner leurs principales forces et possibilités, leur expérience et leur niveau de formation de base. La première rencontre est la rencontre la plus cruciale puisqu'elle permet de créer une alliance avec les participants et de donner le ton aux rencontres subséquentes. Étant donné son importance et sa complexité, les deux formatrices ont animé ensemble les premières rencontres pour les 10 CPE alors que les autres rencontres ont été réparties en nombre égal pour chacune d'elles.

Les objectifs des formations sont énoncés comme étant (1) de fournir aux enfants des services éducatifs de qualité supérieure en s'appuyant sur les connaissances les plus rigoureuses dans le domaine et sur un instrument de mesure validé et utilisé dans de grandes études; (2) de leur proposer des moyens concrets s'adaptant à leurs forces et capacités qui pourront être utilisés dès leur sortie de la session de formation et (3) de tabler sur leur participation active afin de nommer rapidement, à même les sessions de formation, ce qui leur paraît trop loin de leur réalité. De plus, les formatrices se sont assurées que chaque participant énonce un objectif précis visé par l'entremise des formations sur mesure. Cet objectif pouvait en être un d'équipe ou un plus personnel.

Ce dernier point est très important puisqu'il permet aux formatrices de revenir sur les objectifs visés lorsque les changements à apporter sont perçus comme impossibles ou trop loin de la réalité vécue au quotidien. De plus, en portant une attention particulière aux besoins spécifiques de chacun des participants, cela permet de proposer des actions qui représentent un défi significatif et signifiant. Par exemple, une nouvelle pratique est proposée et les participants s'interrogent sur le comment et surtout le pourquoi de ce changement. Dans ce cas, la formatrice s'efforce de saisir et de s'imprégner de ce que fait déjà la personne afin de lui

proposer une façon nouvelle qui lui permettra de changer sa pratique sans vivre un déséquilibre inhibant ou faisant en sorte de rendre le changement encore plus complexe.

Encadré 2 : Plan des rencontres**Première rencontre**

- Présentation des animatrices
 - Formation
 - Expérience de travail
 - Liens avec le projet
 - Anecdotes personnelles
- Présentation de chacun des membres de l'équipe (éducatrices, éducateurs, gestionnaires, conseiller pédagogique)
 - Poste occupé au sein du CPE
 - Formation
 - Expérience de travail
 - Anecdotes personnelles
 - Objectifs personnels et d'équipe par rapport au projet
- Présentation de la grille de l'ÉÉEP-R
 - Liens avec les grandes études menées au Québec
 - Validité de la grille
 - Aspect qualitatif de la grille
 - Aspect quantitatif relié aux résultats présentés plus loin
 - Terminologie reliée particulièrement à la grille et à sa cotation
 - Exercice avec un item choisi au hasard par un participant
- Présentation du graphique - Proportion des points obtenus
 - Accueil des réactions des participants
 - Accueil des besoins suscités par ces premiers résultats
- Présentation du graphique des moyennes obtenues à l'ÉÉEP-R
 - Accueil des réactions des participants
 - Accueil des besoins suscités par ces premiers résultats
- Choix par les participants de deux sous échelles avec lesquelles ils souhaitent débiter
 - Présentation des résultats de ces sous échelles
 - Choix d'une sous-catégorie
 - Référence à la grille: lecture avec les participants des items à cocher dans cette sous-catégorie
 - Discussion et proposition de moyens concrets permettant de modifier certains points abordés

Deuxième rencontre

- Retour sur le cheminement depuis la dernière rencontre
 - Y a-t-il eu des modifications?
 - Cela a-t-il été facile ou non?
 - Quelles sont les embûches rencontrées?
 - S'il n'y a pas eu de modifications, quels en sont les motifs?
 - Les changements apportés ont-ils eu une influence sur les enfants?
 - Les changements apportés ont-ils eu une influence sur les adultes?
- Choix de sous échelles à regarder
 - Présentation des résultats de ces sous échelles
 - Choix d'une sous-catégorie
 - Référence à la grille de l'ÉÉEP-R
 - Discussion et proposition de moyens concrets permettant de modifier certains points abordés

Troisième rencontre

- Retour sur le cheminement depuis la dernière rencontre
 - Idem à la deuxième rencontre
- Choix de sous – échelles à regarder en priorité
 - Idem à la deuxième rencontre
- Retour sur l'ensemble des sous-échelles de la grille
- Bilan des rencontres

Les résistances aux changements sont partie prenante d'une telle démarche de *coaching*. Dans les sessions de *coaching*, les résistances ont été perçues par les formatrices comme étant naturelles et inhérentes aux changements proposés. Plutôt que de bloquer le processus de changement, celles-ci ont permis de mieux saisir la réalité quotidienne des éducatrices et l'écart, parfois assez grand, entre leur conception de leur rôle et le rôle nouveau qui leur était proposé. Ainsi, les résistances ont dynamisé les échanges, parfois houleux, sans jamais freiner le processus de changement et les essais accompagnés dans les pratiques quotidiennes. Il est certain qu'une telle lecture des résistances au changement s'actualisant dans l'animation, demande une sécurité intérieure et une disponibilité de la formatrice qui s'appuie sur des années d'expérience au quotidien des enfants et des parents et d'une connaissance approfondie des concepts sur lesquels reposent les pratiques de qualité suggérées. Ainsi, la formation et l'expérience des formatrices est un élément clé dans cette démarche de *coaching* (voir encadré 3).

Encadré 3 : Les formatrices

Formatrice 1:

- Maîtrise en éducation de l'Université de Harvard (États-Unis)
- Formation au programme High/Scope aux États-Unis
- Plus de trente années d'expérience de travail en service de garde à la petite enfance
- Formatrice experte dans de grandes études québécoises

Formatrice 2:

- Maîtrise en psychoéducation de l'Université de Montréal
- Candidate au Doctorat en psychologie/option psychoéducation
- Spécialisation en psychiatrie infantile
- Plus de 25 années d'expérience de travail auprès des enseignants/intervenants, des enfants, des adolescents et de leurs familles

Pendant la première rencontre, les résultats obtenus à la mesure de qualité ont été présentés aux participants. Dans chacune des équipes, cette étape a suscité de vives réactions, parfois émotives (surprise, désarroi, tristesse, colère, etc.) et parfois, de questionnement (remise en question de la grille, souci de comprendre, etc.). En fait, il existe un écart entre la perception de la qualité de l'environnement éducatif offert aux enfants et les résultats d'une grille validée et administrée par un

observateur externe. C'est à ce moment que l'expérience et les connaissances des formatrices entrent en jeu et se déploient afin de conserver la motivation de base des participants et de permettre un déséquilibre dynamique permettant les changements proposés. En effet, en pouvant affirmer que des gestes simples du quotidien, s'ils sont issus des meilleures pratiques, peuvent aider à garantir un meilleur score de qualité et une meilleure possibilité d'exploration et de développement à l'enfant, les formatrices redonnent aux participants le pouvoir sur leur propre changement. Il en est de même lorsque les formatrices demandent aux participants de préciser les sous-échelles par lesquelles ils veulent commencer leur formation. Le choix du point de départ au changement revient donc aux participants. Les formatrices savent toutefois que toutes les sous-échelles permettant d'arriver à un score de qualité de l'environnement éducatif sont inter reliées et un changement dans une sous-échelle aura des répercussions sur les autres éléments du quotidien de l'éducatrice.

Voici une illustration de sessions de *coaching* avec une équipe qui s'est donné comme objectif de travailler à l'aménagement des locaux selon les pratiques de qualité énoncées lors des formations.

1) Présentation des scores globaux à une équipe

La Figure II montre une tarte qui comprend le maximum de points qu'un milieu de garde peut obtenir à l'ÉÉEP-R, soit 301 points si le service obtient un score de 7 aux 43 items constituant l'échelle. La partie bleue de la Figure II représente la proportion des points obtenus par le CPE tandis que la partie de la tarte en briques bleues représente la partie des points non obtenus et ainsi tous les gestes à poser permettant d'augmenter la qualité de l'environnement éducatif du service.

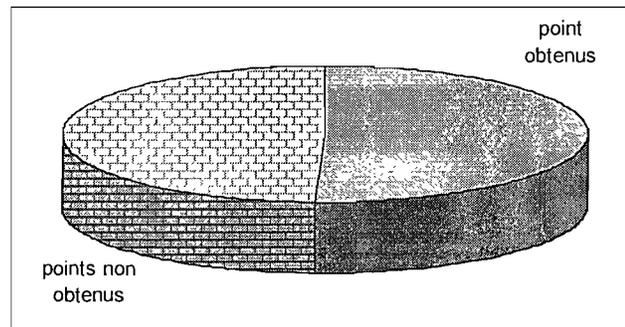


Figure II : Proportion des points obtenus

2) Accueil des réactions et présentation des moyennes aux différentes sous-échelles

3) Présentation du graphique des différentes sous-échelles. La Figure III présente le score de qualité de l'environnement éducatif ainsi que les moyennes obtenues à l'ÉÉEP-R aux différentes sous-échelles.

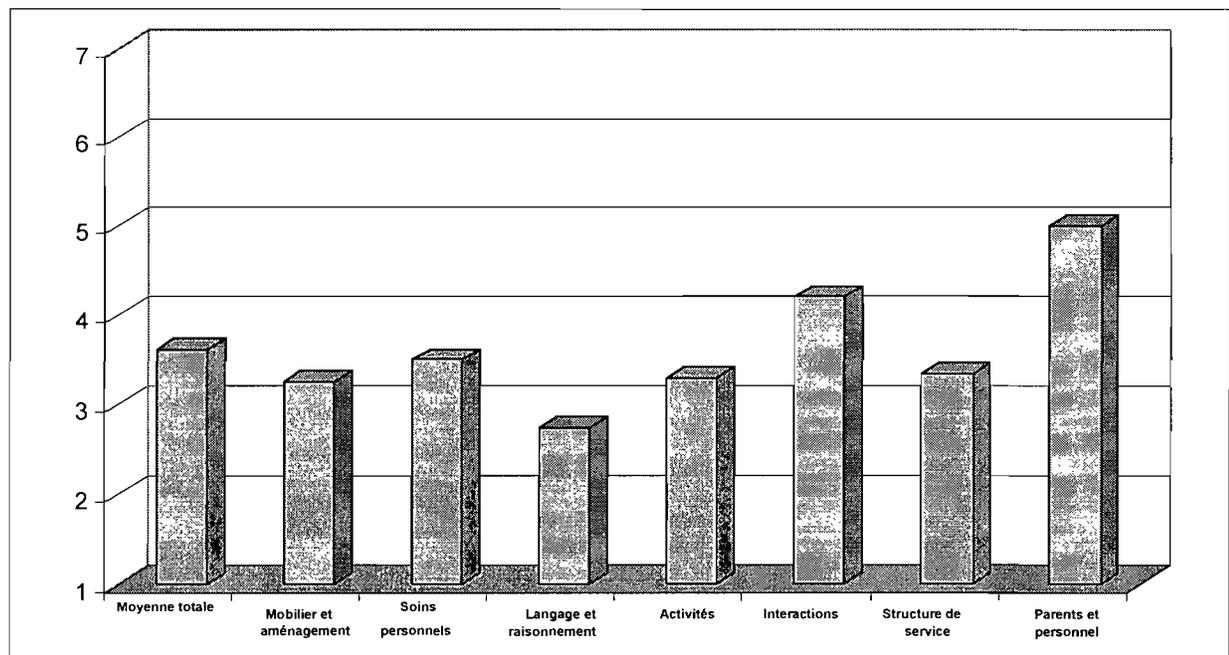


Figure III : Moyennes obtenues à l'ÉÉEP-R lors de l'évaluation précédant la formation

3.1) Explications de chacune des sous-échelles en référence à la grille de mesure et aux connaissances dans le domaine

3.2) Choix des premiers objectifs de formation²¹

Dans l'exemple ciblé, l'équipe a choisi de débiter par des changements d'ordre architectural. Ce point a été travaillé à l'aide des plans du CPE et a occupé la majorité du temps des trois sessions de formation. Dans cet exemple, la formatrice a intégré les notions relatives aux autres sous-échelles et aux besoins développementaux des enfants à même ses conseils afin de supporter la modification de l'aménagement des locaux.

La formation sur mesure a-t-elle un impact sur la qualité ?

Afin de vérifier si cette formation sur mesure a eu un impact sur la qualité du service, une deuxième évaluation a été effectuée dans le groupe de CPE ayant participé aux sessions de *coaching*. Les scores obtenus à l'ÉÉEP-R aux deux temps de mesure ont été analysés à l'aide d'analyses de variance à mesures répétées. Tel que l'illustre la Figure IV, il est possible de remarquer que dans le CPE dont la formation sur mesure est présentée dans ce chapitre, l'intervention à l'égard de l'aménagement a eu une répercussion sur le score global de qualité tel que mesuré quatre mois après les sessions de *coaching*.²²

²¹ S'il y a des points relatifs à la sécurité des enfants qui ont été observés, ils sont tout de suite nommés par les formatrices à cette étape et sont proposées des mesures rapides afin de remédier à cette situation.

²² Les résultats présentés aux Figures 4 et 5 sont statistiquement significatifs à un seuil de $p < .05$.

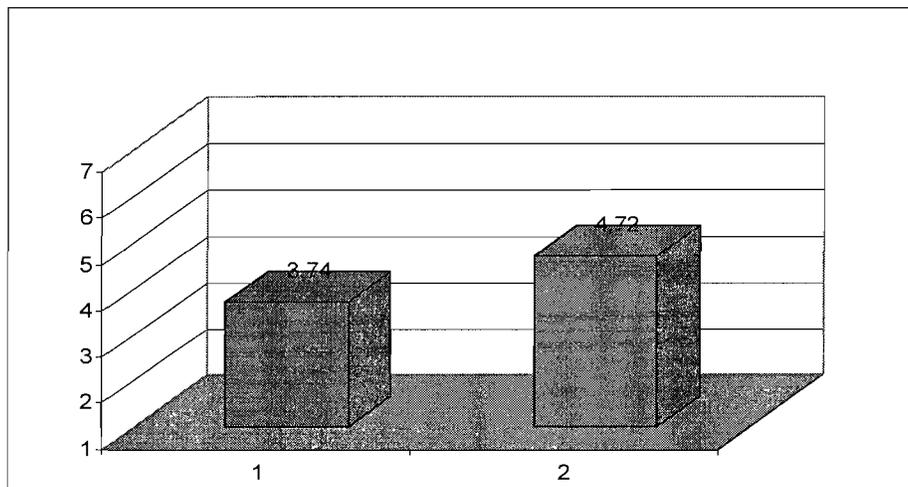


Figure IV : Qualité de l'environnement éducatif à la première et à la deuxième évaluation (Score moyen à l'ÉÉEP-R)

Certains résultats plus détaillés illustrent bien comment le fait d'intervenir sur une sous-échelle permet des changements à l'intérieur des autres sous-échelles. Ainsi, comme on peut le constater en examinant les moyennes présentées à la Figure V, les changements apportés à l'aménagement des lieux ont eu des retombées positives en ce qui concerne le score obtenu aux sous-échelles d'Activités et de Langage et Raisonnement. Plus précisément, les modifications effectuées en ce qui a trait aux aires d'activités ou à l'espace pour l'intimité permettent aux enfants un meilleur accès au matériel et une plus grande variété d'activités qui peuvent se dérouler sans que les uns interfèrent avec les autres. Dans cet environnement physique qui encourage l'autonomie et qui est plus calme et mieux organisé, l'éducatrice passe moins de son temps à gérer le comportement des enfants et, par conséquent, est capable de consacrer plus de temps à des échanges personnels et enrichissants avec les enfants.

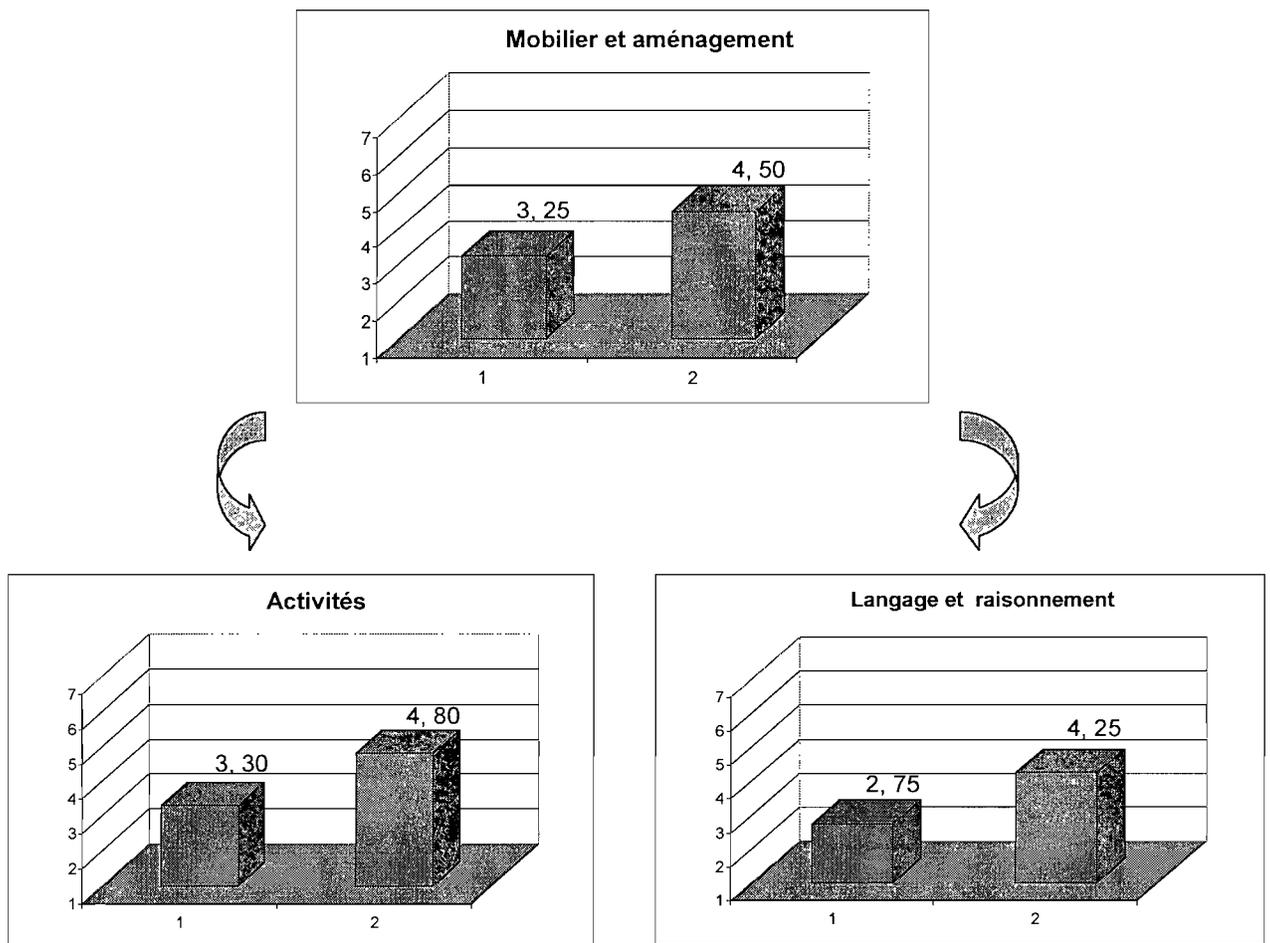


Figure V : Scores moyens aux différentes sous-échelles de l'ÉÉEP-R à la première et deuxième évaluation

Est-ce que cette augmentation de la qualité est observée pour l'ensemble des CPE ayant participé aux sessions de *coaching*? Tel que l'on peut constater au Tableau 2, les milieux ayant bénéficié de cette intervention affichent un niveau de qualité de l'environnement éducatif plus élevé lors de l'évaluation de l'effet à court terme et à long terme.

Tableau 2 : Score moyen de qualité de l'environnement éducatif à l'ÉÉEP-R
aux trois temps de mesure

	Temps 1^a avant l'intervention	Temps 2 4 mois après l'intervention	Temps 3^c un an après la 1 ^{re} évaluation
Groupe 1 Formation des gestionnaires et 3 sessions de <i>coaching</i>	3,75	4,28 ^b	4,57*
Groupe 2 Formation des gestionnaires	3,47		4,39*
Groupe 3 Aucune formation	3,40		4,09*

* Le score moyen de qualité de l'environnement éducatif entre le Temps 1 et le Temps 3 varie significativement ($p < 0,001$)

^a Les scores moyens de qualité de l'environnement éducatif des trois groupes ne diffèrent pas de façon significative au Temps 1

^b Le score au Temps 2 varie du score au Temps 1 à un seuil de $p = 0,10$

^c Le score du Groupe 3 diffère du score du Groupe 1 à un seuil de $p = 0,10$

Bien que l'effet à court terme de la formation sur mesure sur la qualité de l'environnement éducatif soit marginal sur le plan statistique, étant donné la taille réduite de l'échantillon ($N = 10$), l'ampleur de l'effet de la formation sur mesure est néanmoins large ($d = 0,60$) si on considère 'la taille de l'effet' qui est un calcul permettant d'estimer l'impact d'une intervention indépendamment de la taille de l'échantillon (Cohen, 1988). On observe des effets semblables à l'examen des résultats aux différentes sous-échelles. Ainsi, tel que présenté à la Figure VI, les sessions de *coaching* ont eu des effets particulièrement bénéfiques sur plusieurs aspects des services, notamment l'aménagement des lieux, les soins personnels et les activités éducatives. Ces résultats reflètent d'ailleurs directement le contenu des sessions de *coaching* qui était généralement centré autour de la création d'un environnement plus propice à permettre une variété d'activités éducatives et l'amélioration des pratiques à l'égard de la santé et sécurité des enfants. Par ailleurs, même si le résultat n'est pas significatif selon un calcul statistique conventionnel qui est affecté par la petite taille de l'échantillon, les sessions de *coaching* ont eu un certain impact positif (taille de l'effet moyen, selon le calcul de Cohen, 1988) sur la

qualité de l'environnement éducatif mis en place par l'éducatrice visant le développement des habiletés langagières et de raisonnement. Toutefois, l'intervention n'a eu qu'un effet de 'petite' taille à l'égard de la qualité de l'interaction.

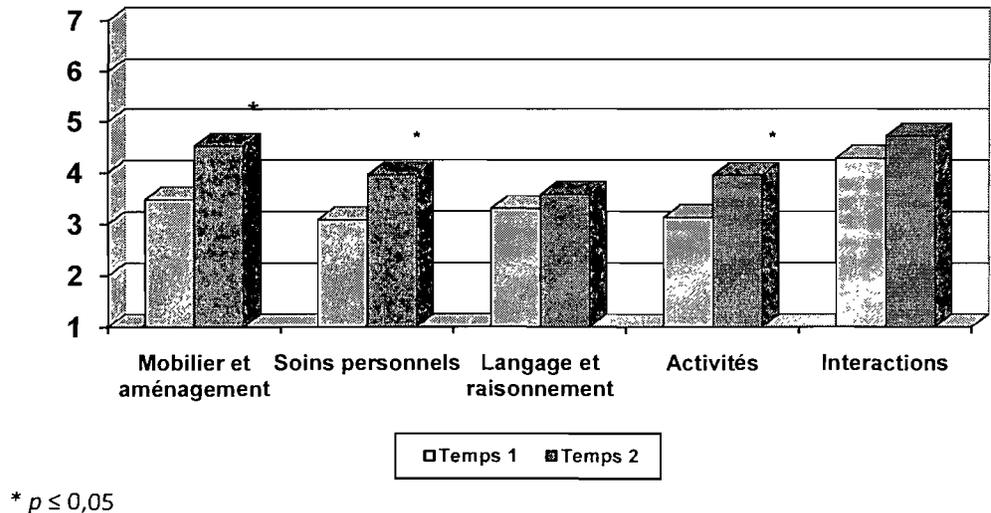


Figure VI : Scores moyens à différentes sous-échelles de l'ÉÉEP-R avant et 4 mois après la formation sur mesure

Est-ce que la formation sur mesure a eu un impact à long terme sur la qualité de l'environnement éducatif des services? Tel que le Tableau 2 l'indique, le score moyen de qualité du groupe ayant reçu une formation sur mesure a augmenté de façon significative entre la première évaluation et celle effectuée un an après. Notons toutefois que tous les groupes affichent un score moyen de qualité de l'environnement éducatif plus élevé lors de l'évaluation un an après le début du projet (voir Tableau 2). Ceci indique que le niveau de qualité a également augmenté de façon significative dans les autres groupes ayant fait objet d'interventions moins structurées. Quant à l'impact différentiel des interventions dans les trois groupes, il s'avère que le groupe ayant reçu la formation sur mesure se distingue du groupe sans intervention (Groupe 3) par un score de qualité de l'environnement éducatif plus élevé à la fin du projet. Étant donné que les trois groupes affichaient des

moyennes de qualité semblables au début du projet, c'est-à-dire, des moyennes de groupe qui ne différaient pas sur le plan statistique, ceci suggère que la formation sur mesure a eu un plus grand impact sur la qualité de l'environnement éducatif des CPE qu'une seule remise des résultats de l'ÉÉEP-R qui n'est pas accompagnée par une formation des gestionnaires et des sessions de *coaching*.

Conclusion

Les résultats de ce projet pilote montrent qu'une intervention visant l'augmentation des compétences des éducatrices a porté fruit en ce qu'elle a permis d'améliorer la qualité de l'environnement éducatif proposé aux enfants. Cette formation sur mesure a eu un impact positif à court terme sur la qualité de l'environnement éducatif de tous les milieux participants et particulièrement sur certains aspects de qualité qui sont étroitement liés aux connaissances et habiletés de l'éducatrice, à savoir l'aménagement des lieux, les pratiques en matière de santé et sécurité des enfants et les activités éducatives.

Ces résultats reflètent bien le contenu des sessions de *coaching* qui était généralement centré autour d'un nombre de modifications des pratiques afin d'améliorer les caractéristiques physiques de l'environnement, les mesures d'hygiène et la qualité des activités éducatives. Ainsi, l'impact relativement faible des sessions de *coaching* sur les habiletés des éducatrices visant à favoriser le développement de langage et de raisonnement chez les enfants ainsi que sur la qualité des interactions n'est pas surprenant. D'une part, ces aspects étaient peu abordés dans la formation sur mesure. D'autre part, entamer des changements dans ces dimensions de l'intervention éducative pourrait poser un plus grand défi puisque ces dimensions relèvent davantage des caractéristiques personnelles de l'éducatrice et sont, par conséquent, moins malléables à l'intérieur de trois sessions de *coaching* (Barnett et al, 2001; Clarke-Stewart et al, 2002). Modifier les pratiques des éducatrices par rapport à leur langage utilisé pour étayer le développement langagier et cognitif des enfants et avoir un impact sur leur style d'interaction

nécessite fort probablement une intervention plus approfondie et de plus longue durée. Néanmoins, en ce qui concerne les résultats à court terme, nous sommes en mesure d'affirmer que les formations offertes dans le cadre de ce projet pilote ont permis de modifier certaines compétences des éducatrices et que ces nouvelles connaissances et habiletés se reflètent dans la qualité de l'environnement éducatif et social qu'elles mettent en place pour les enfants.

Ces effets bénéfiques de la formation sur mesure sont encore évidents un an après la fin des sessions de *coaching*. Le niveau de qualité de l'environnement éducatif observé à la fin du projet suggère que les modifications apportées aux milieux suite à la formation sur mesure perdurent dans le temps et que l'intervention a permis, à long terme, d'améliorer les compétences des éducatrices en matière d'environnement éducatif. Les résultats font ressortir ainsi, d'une part, l'importance et l'effet positif d'une formation continue qui est sur mesure et orientée sur la qualité de l'environnement éducatif. D'autre part, ils soulignent la nécessité que le personnel formateur soit hautement qualifié et qu'il y ait une rigueur scientifique en ce qui concerne l'évaluation de l'intervention.

Les résultats de l'évaluation de la qualité un an après le début du projet révèlent que les trois groupes de CPE participants affichent un niveau de qualité de l'environnement éducatif supérieur à celui observé lors de la première évaluation. Ainsi, les CPE ayant reçu seulement la formation des gestionnaires ou aucune formation particulière démontrent également une augmentation significative de la qualité de l'environnement éducatif proposé aux enfants. Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ce phénomène. Par exemple, depuis le début de ce projet pilote, le regroupement dont font partie tous ces CPE s'est donné comme objectif prioritaire l'augmentation de la qualité dans tous les services. Un nombre important de CPE n'ayant pas bénéficié des sessions de *coaching* ont donc entrepris des initiatives concrètes visant l'amélioration de la qualité. Par ailleurs, le fait que tous les CPE aient reçu un résumé de leurs résultats à l'ÉÉEP-R suite à la première évaluation pourrait partiellement expliquer cette amélioration générale de la qualité

puisque un bon nombre de CPE s'est servi du profil obtenu à l'ÉÉEP-R pour adresser certaines faiblesses. Cela suggère qu'une évaluation à l'aide d'un instrument validé suivie par une rétroaction prenant la forme d'un profil détaillé des forces et faiblesses remis au service évalué peuvent mobiliser une équipe à entamer des changements quant à leurs pratiques. De plus, ces résultats soulignent l'utilité de l'ÉÉEP-R dans ce processus puisque cet instrument fournit des pistes concrètes et spécifiques pour améliorer la qualité de l'environnement éducatif des enfants.

Une dernière question se pose : pourquoi le groupe de CPE ayant bénéficié des sessions de *coaching* ne se démarque-il que faiblement des deux autres groupes à la fin du projet? Au-delà des facteurs mentionnés auparavant, il faut prendre en considération que d'autres éléments ont probablement limité la possibilité de faire ressortir un effet plus important de la formation sur mesure par rapport aux groupes ayant reçu des interventions moins intenses. D'une part, l'échantillon à l'étude était relativement petit limitant ainsi le pouvoir de saisir les effets de l'intervention sur le plan statistique. D'autre part, il y a un roulement de personnel important dans les services de garde. Étant donné qu'une proportion importante des éducatrices ayant participé à la formation sur mesure n'était plus dans les milieux lors de la dernière évaluation, une partie significative de l'effet de la formation n'a pas pu être mesurée. Ainsi, pour mieux mettre en évidence les bénéfices d'une formation sur mesure, il serait important dans de futures études d'inclure un plus grand nombre de services de garde et de s'assurer qu'il y ait un roulement minimal de personnel entre les différentes évaluations.

En terminant, l'éducatrice est au cœur de la qualité puisque c'est elle qui met en place un environnement physique et un climat affectif dans lequel les enfants devraient pouvoir s'épanouir. Nous lui conférons la responsabilité de traduire les connaissances théoriques concernant les conditions et contextes favorables au développement de l'enfant dans des actions qui auront un impact positif sur le bien-être et les apprentissages des individus à sa charge. Pour pouvoir relever ce défi, il est impératif que les éducatrices aient suivi une bonne formation

de base. Celle-ci devrait être suivie par un soutien continu comprenant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances et habiletés ainsi que l'évaluation de leurs pratiques. Étant donné que le réseau des services de garde à la petite enfance a subi de nombreuses coupures budgétaires, le soutien nécessaire aux éducatrices n'est pas garanti. Ainsi, ce n'est qu'en reconnaissant le rôle central de l'éducatrice dans la création d'un milieu de qualité et en investissant dans leur formation que les milieux de garde réussiront à appliquer un programme éducatif qui favorisera pleinement le développement global des enfants et donc à offrir des services de qualité.

Références

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 10, p. 541-552.
- Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Students achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research*, vol. 2, p.1-11.
- Barnett, W. S., J.J. Tarr, C.L Esposito & E.C. Frede (2001). *Fragile lives, Shattered dreams: a report on implementation of preschool education in New Jersey's Abbott District*.
- Birch, H. & G.W. Ladd (1997). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, vol. 34, p. 934-946.
- Bredenkamp S. (1984). *Accreditation Criteria and Procedures. Position Statement of the National Academy of Early Childhood Programs. A Division of the National Association for the Education of Young Children*, Washington, DC.
- Bredenkamp, S. & C. Copple (1999). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Burchinal, M. R., D. Cryer, R. M. Clifford & C. Howes (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, vol. 6, p. 2-11.
- Campbell, R. E., R. H. Baldwin, J. Brademas, M.H. Bulkin, R.E. Ferguson, R.V Gilmartin, et al. (1993). *Why child care matters. Preparing young children for a more productive America*. A Statement by the Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development.
- Campbell, F. A., E. Pungello, S. Miller-Johnson, M. Burchinal & C. Ramey (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology*, vol. 37, p. 231-242.
- Cassidy, D.J., L.L. Hestenes, A. Hedge, S. Hestenes, & S. Mims. (2003). *Measurement of Quality in Preschool Child Care Classrooms: The Early*

- Childhood Environment Rating Scale-Revised and Its Psychometric Properties*. Présenté à la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, avril 2003, Tampa, Florida.
- Clarke-Stewart, K. A., D.L. Vandell, M. Burchinal, M. O'Brien & K. McCartney (2002). Do regulate features of child-care homes affect children's development?. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 17, p. 52-86.
- Cleveland, G., & M. Krashinsky. 2004. *The Quality Gap: A Study of Nonprofit and Commercial Child Care Centre in Canada*. Toronto : Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis of the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Doherty, G., M. Friendly & B. Forrer (2002). *Child care by default or design?* University of Toronto. Childcare Resource and Research Unit.
- Drouin, C., N. Bigras, C. Fournier, H. Desrosiers & S. Bernard (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatif*, Institut de la Statistique du Québec.
- Fiene, R. (2002). Improving child care quality through an infant caregiver mentoring project. *Child & Youth Care Forum*, vol. 31, p. 79-87.
- Flaherty, J. (1999). *Coaching: evoking excellence in others*, Burlington, MA, Elsevier.
- Goelman, H., G. Doherty, D.S. Lero, A. LaGrange & J. Tougas (2000). *Oui, ça me touche! La qualité dans les garderies du Canada*, Université de Guelph, Ontario, Centre d'études sur la famille.
- Harms, T., R.M. Clifford & D. Cryer (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition*, New York, NY, Teachers College Press.
- Harms, T., R.M. Clifford & D. Cryer (2004). *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition. Version française: Échelle d'Évaluation de*

- l'Environnement Préscolaire - révisée*, New York, Teachers College Press (version anglaise), Presses de l'Université du Québec (version française).
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, p. 404-425.
- Howes, C. & C. E. Hamilton (1992). Children's relationship with care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C. & E. Smith (1995). Children and their teachers: Profile of relationship. *Social Development*, vol. 4, p. 44-61.
- Japel, C. (2005). Sondage auprès de gestionnaires et éducatrices de différents regroupements de CPE (données non publiées).
- Japel, C. (2004). *Démarche de coaching en qualité: Projet pilote dans les Centres de la petite enfance des Cantons de l'Est*, Université du Québec à Montréal, Programme d'aide financière à la recherche et à la création.
- Japel, C., R.E. Tremblay & S. Côté (2005). *La qualité ça compte! Résultats de l'Étude Longitudinale sur le Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ)*, Choix, Vol. 11, no. 4. Montréal : Institut de recherche en politiques publiques. www.irpp.org
- Lafortune, L. & C. Daudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier la réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine. (2006). *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2004. Analyse des rapports d'activités 2003-2004 soumis par les services de garde*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1997a). *Nouvelles dispositions de la politique familiale*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1997b). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Gouvernement du Québec.

- NICHD, Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, vol. 4, p. 116-135.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2005). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. In NICHD Early Child Care Research Network (dir.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*, New York, London, The Guilford Press, p. 50-66.
- NICHD, Early Child Care Research Network & G.J. Duncan (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, vol. 74, p. 1454-1475.
- Peisner-Feinberg, E. S., M. Burchinal, R.M. Clifford, M. Culkin, C. Howes, S.L. Kagan et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, vol. 72, p. 1534-1553.
- Pianta, R. C. & M.S. Steinberg (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, vol. 57, p. 61-80.
- Rhodes, S. & E. Hennessy. (2000). The effects of specialized training on caregivers and children in early-years settings: an evaluation of the foundation course in playground practice. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, p. 559-576.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart. (2004). *The Final Report: Effective Pre-School Education*. Technical Paper 12. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. London, UK, University of London, Institute of Education.
- Tremblay, R.E., C. Japel, & S. Côté. 2003. Les jeunes enfants du Québec sont-ils bien gardés ? Vers une politique intégrée pour le développement des ressources humaines. Mémoire présenté le 9 septembre 2003, Consultations particulières et auditions publiques, Commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale du Québec.

Vandell, D. L. & B. Wolfe (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved*, US Department of Health and Human Services, Washington, DC.

DISCUSSION

DISCUSSION

La présente thèse avait trois objectifs principaux. Le premier objectif était une mise à niveau et un approfondissement des connaissances théoriques et pratiques liées à la qualité de l'environnement éducatif en petite enfance de la candidate. Ceci a été possible lors d'une étude présentant un devis quasi expérimental. Cette étude s'est soldée par la mise en place d'un projet pilote novateur d'intervention visant une augmentation des compétences des éducatrices dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Malgré la petite taille de l'échantillon, des effets significatifs de l'intervention ont été détectés. Ainsi, la formation sur mesure a permis des changements significatifs, mesurés quatre mois et un an après l'intervention, dans plusieurs sous-échelles de qualité de l'environnement. Les deux autres études de cette thèse visaient à vérifier l'association entre certaines caractéristiques de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par celle-ci et ce, par l'entremise de devis corrélationnels. Les deux études ont permis de différencier l'association entre les variables étudiées en fonction du type de milieu de garde ainsi que selon différentes dimensions associées à la qualité de l'environnement éducatif. Pour les deux études, nous avons utilisé des analyses de régression à l'aide du modèle général linéaire. Ainsi, la première étude corrélationnelle avait pour objectif de vérifier l'association entre la formation de base, la formation continue des éducatrices et la qualité de l'environnement éducatif mis en place par celles-ci. Dans la première étude, les résultats indiquent qu'une formation de base de niveau collégial et plus est associée à un environnement éducatif de plus grande qualité. Toutefois, la contribution de la formation de base devient non significative lorsqu'est considérée la formation continue dans les modèles sauf pour la dimension Activités en installation. De plus, la formation continue est associée à la qualité de l'environnement éducatif pour les éducatrices en milieu familial en non pour les éducatrices en installation. L'objectif de la seconde étude corrélationnelle était d'examiner la possibilité que la sensibilité de l'éducatrice joue un rôle médiateur

entre sa formation de base et la qualité de l'environnement éducatif qu'elle met en place. Ainsi, les résultats montrent que la sensibilité de l'éducatrice est un médiateur de la formation de base dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité.

Dans cette thèse, qui s'inscrit dans un modèle écologique de la qualité de l'environnement éducatif, nous nous sommes particulièrement intéressé au microsysteme décrivant les variables liées aux caractéristiques de l'éducatrice. L'éducatrice se trouve au cœur de la qualité de l'environnement éducatif car c'est elle qui met en place l'environnement éducatif proximal de l'enfant lorsque celui-ci reçoit des soins non parentaux. Les trois études présentées ont des implications complémentaires reliées à la description du rôle des caractéristiques de l'éducatrice dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Dans la prochaine section, nous résumerons les résultats de chacune des études. Ensuite, nous présenterons une interprétation de ceux-ci en lien avec les différents écrits scientifiques dans le domaine.

LES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE LA THÈSE

Première étude : Formation des éducatrices et qualité de l'environnement éducatif au préscolaire dans les services de garde en installation et en milieu familial

Dans un premier temps, en contrôlant pour la variable années d'expérience, nous avons montré la contribution du niveau de formation de base et de formation continue des éducatrices dans la qualité de l'environnement éducatif qu'elles offrent. Les résultats indiquent que les années d'expérience d'une éducatrice ne contribuent pas à la qualité de l'environnement. Les résultats indiquent que les années d'expérience d'une éducatrice ne contribuent pas à la qualité de l'environnement éducatif. Spécifiquement, nos résultats montrent des associations entre une formation de base de niveau collégial et plus avec la qualité de

l'environnement éducatif chez les éducatrices œuvrant en installation comme en milieu familial. Toutefois, la contribution de la formation de base devient moins importante ou non significative lorsque la formation continue est considérée. A ce sujet, des différences entre les services en installation et en milieu familial existent, tel que décrit plus bas.

Pour les éducatrices en installation : Une formation collégiale et plus est associée avec la qualité de l'environnement éducatif sur toutes les dimensions de la qualité sauf Soins personnels et Interactions. Toutefois, les effets sont faibles et deviennent non significatifs lorsque la formation continue est incorporée dans les modèles. Dans cette situation (en considérant à la fois la formation de base et la formation continue), la seule contribution significative de la formation de base est celle en lien avec la dimension Activités. Il n'y a par ailleurs aucune contribution de la formation continue à qualité de l'environnement éducatif pour les éducatrices en installation.

Notons que les fortes corrélations entre la formation de base et la formation continue peuvent expliquer l'absence d'effet unique de ces deux types de formation sur la qualité de l'environnement éducatif.

Pour les éducatrices en milieu familial : Nos résultats montrent qu'une formation de niveau collégial et plus est associée avec un environnement éducatif de meilleure qualité. Toutefois, les effets sont faibles et deviennent non significatifs lorsque la formation continue est incorporée dans les modèles. Dans cette situation (en considérant à la fois formation de base et formation continue), il ne reste aucune contribution significative de la formation de base. Toutefois, la formation continue est associée avec plusieurs dimensions de la qualité soit : Score total, Espace et mobilier, Langage et raisonnement, Activités d'apprentissage et Besoin des adultes.

Ainsi, nos résultats soutiennent davantage la notion que la formation continue est associée à la qualité de l'environnement éducatif en milieu familial et non en installation.

Plusieurs études sont parvenues aux mêmes conclusions concernant la qualité de l'environnement éducatif et les impacts positifs générés par une formation spécialisée en petite enfance sur le quotidien des enfants (Barnett, 2004; Howes, 1997; Howes & Hamilton, 1992; NICHD, 2005a). De plus, la première étude a permis de montrer que la formation continue est associée à la qualité de l'environnement éducatif pour les éducatrices en milieu familial où le niveau de formation de base exigé par les politiques du ministère est moins élevé que pour les éducatrices travaillant en installation.

Notre étude est la première à établir une distinction entre les éducatrices travaillant en milieu familial et celles travaillant en installation. Dans les deux échelles utilisées pour mesurer la qualité de l'environnement éducatif, la formation au moins de niveau collégial est associée de manière significative, entre autres, aux sous-échelles Activités en installation et Activités d'apprentissage en milieu familial. Cette association est en lien direct avec la littérature qui spécifie que les éducatrices ayant une formation spécialisée en petite enfance sont plus soucieuses et capables de proposer aux enfants des contenus d'activités éducatifs qui répondent à leurs besoins développementaux spécifiques (Rhodes & Hennessy, 2000).

Les résultats de cette étude suggèrent que l'augmentation du niveau de formation des éducatrices au préscolaire permettrait d'améliorer la qualité de l'environnement éducatif. Deux types de formation doivent être favorisés: une formation de base de niveau collégial pour toutes les éducatrices et l'accès à des formations continues régulières et de haute qualité.

Seconde étude : Le rôle médiateur de la sensibilité dans la qualité de l'environnement éducatif au préscolaire en fonction de la formation de base de l'éducatrice

Les résultats de la seconde étude se présentent en quatre temps. Dans un premier temps, nous avons montré la contribution du niveau de formation de base à

la qualité de l'environnement éducatif. Nos résultats montrent qu'une formation au moins de niveau collégial est associée à une plus grande qualité de l'environnement que ce soit en installation ou en milieu familial, sauf pour une sous-échelle de qualité en installation soit : Soins personnels. Une fois l'effet direct de la formation de base sur la qualité de l'environnement éducatif démontré, nous pouvons procéder aux autres étapes de vérification de l'effet médiateur de la sensibilité. Dans un second temps, nous avons montré la contribution du niveau de formation de base à la sensibilité de l'éducatrice. Spécifiquement, nos résultats montrent qu'une formation de niveau collégial et plus est associée à des interactions plus sensibles de la part des éducatrices que ce soit en installation ou en milieu familial. Dans un troisième temps, nous avons montré la contribution de la sensibilité de l'éducatrice à la qualité de l'environnement éducatif. Nos résultats montrent que plus l'éducatrice fait preuve de sensibilité dans ses interactions avec les enfants plus la qualité de l'environnement éducatif est élevée.

En quatrième étape, nous avons montré que la contribution de la formation de base à la qualité de l'environnement éducatif diminue ou disparaît lorsqu'est introduite la variable de la sensibilité de l'éducatrice. Nos résultats montrent que la contribution de la formation de base diminue significativement lorsque nous introduisons la variable de sensibilité pour quelques sous-échelles de qualité de l'environnement alors que pour d'autres, l'effet de la formation de base disparaît lorsqu'est introduite la variable médiatrice de la sensibilité. Ainsi, en installation et en milieu familial, l'effet médiateur de la sensibilité est partiel et significatif pour le Score total de qualité.

Nos résultats permettent de distinguer l'effet médiateur de la sensibilité selon le type de milieu de garde. Ainsi, en installation, l'effet médiateur est partiel et significatif pour les sous-échelles Activités, Structure du service et Parents et personnel. L'effet médiateur est total pour les dimensions Mobilier et aménagement et Langage et raisonnement. En milieu familial, l'effet médiateur est total pour

toutes les dimensions de la qualité évaluées sauf pour la dimension Langage et raisonnement où l'effet médiateur est partiel et significatif.

Nos résultats suggèrent qu'en plus de rehausser le niveau de formation de base pour toutes les éducatrices québécoises, il est essentiel de s'attarder à d'autres caractéristiques personnelles lors de la sélection de celles-ci. Ces caractéristiques sont, entre autres, la capacité des éducatrices à donner une réponse rapide, directe et chaleureuse aux besoins des enfants ou encore, la capacité à identifier les intérêts des enfants et à leur offrir une variété d'opportunités de communication correspondant à leur niveau de développement intellectuel, langagier, social, affectif et physique.

*Troisième étude : L'éducatrice au cœur de la qualité... un projet pilote visant l'augmentation des compétences*²³

Les résultats de la troisième étude montrent que les milieux ayant bénéficié de l'intervention sur mesure affichent un niveau de qualité plus élevé par rapport à leur niveau de qualité avant l'intervention et ce, lors de l'évaluation de l'effet à court terme (quatre mois après) et à moyen terme (un an après). Ainsi, les sessions de formation sur mesure ont eu des effets particulièrement bénéfiques sur plusieurs aspects de ces milieux, notamment l'aménagement des lieux, les soins personnels et les activités éducatives. Par ailleurs, même si le résultat n'est pas significatif selon un calcul statistique conventionnel, affecté par la petite taille de l'échantillon, les sessions de formation ont eu un certain impact positif sur les compétences des éducatrices visant le développement des habiletés langagières et de raisonnement.

Notons toutefois que les trois groupes ciblés d'éducatrices affichent un score moyen de qualité de l'environnement éducatif significativement plus élevé lors de

²³ Japel, C., & Manningham, S. (2007). L'éducatrice au cœur de la qualité ... un projet pilote visant l'augmentation des compétences. In *Qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance (La)*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

l'évaluation un an après le début du projet. Quant à l'impact différentiel des interventions dans les trois groupes, il s'avère que le groupe ayant reçu la formation sur mesure se distingue du groupe sans intervention par un score de qualité de l'environnement éducatif plus élevé à la fin du projet. Étant donné que les trois groupes affichaient des moyennes de qualité qui ne différaient pas sur le plan statistique au début du projet, ceci suggère que la formation sur mesure a eu un plus grand impact sur la qualité de l'environnement éducatif des milieux faisant partie du groupe intervention qu'une seule remise des résultats comme c'était le cas pour les deux groupes de comparaison.

Les résultats de ce projet pilote montrent qu'une intervention visant l'augmentation des compétences des éducatrices a porté fruit en ce qu'elle a permis d'améliorer la qualité de l'environnement éducatif proposé. Cette formation sur mesure a eu un impact positif à court et à moyen terme sur la qualité de l'environnement éducatif de tous les milieux participants et particulièrement sur certains aspects de qualité qui sont étroitement liés aux connaissances et habiletés de l'éducatrice. Notamment sur les aspects liés à l'aménagement des lieux, aux pratiques en matière de santé et sécurité des enfants et aux activités éducatives.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La qualité de l'environnement éducatif et la formation de base

Nos résultats nous ont conduit à faire l'observation générale suivante : les caractéristiques de l'éducatrice, telles la formation de base, la formation continue et la sensibilité, sont associées à la qualité de l'environnement éducatif préscolaire mis en place par celle-ci. Ainsi, bien que les résultats ne soient pas homogènes selon le type de milieux de garde, un niveau élevé de formation de base est associé à un environnement éducatif de plus grande qualité lorsque n'est pas prise en compte la formation continue. Cette observation s'applique pour la qualité totale de l'environnement et ce, tout autant pour les services de garde en installation que pour

les services de garde en milieu familial. Toutefois, nous avons noté une différence selon le type de milieux dans les résultats obtenus aux différentes sous-échelles des grilles utilisées. Nous pouvons ainsi différencier les éducatrices travaillant en installation de celles œuvrant en milieu familial sur certains points de la qualité. Ainsi, pour les éducatrices travaillant en installation, la formation de base est associée significativement aux dimensions Mobilier et aménagement, Langage et raisonnement, Activités, Structure du service et Parents et personnel. Quant aux éducatrices travaillant en milieu familial, où aucune formation particulière n'est exigée au Québec, plus les éducatrices ont un niveau élevé de formation et plus celle-ci est associée à des scores élevés de qualité pour l'ensemble des dimensions de l'environnement éducatif. Ces résultats corroborent les résultats de grandes études quant à l'impact du niveau de formation de base des éducatrices dans la mise en place d'un environnement éducatif répondant aux besoins développementaux des enfants (Arnett, 1989; Barnett et al., 2001, 2004; Burchinal et al., 2002; Howes & Hamilton, 1992; Howes, 1997; NICHD, 2005a; Rhodes & Hennessy, 2000).

D'un autre côté, comme la majorité des études servant comme point de comparaison avec nos résultats québécois sont des études américaines, il importe de mieux cerner le niveau de formation de base des éducatrices travaillant aux États-Unis. Ainsi, le niveau de formation de base des éducatrices américaines ayant une formation spécialisée en petite enfance est plus élevé que pour les éducatrices québécoises. En effet, une éducatrice américaine, pour obtenir son diplôme, aura un cumul de seize années de scolarité alors qu'une éducatrice québécoise en aura cumulé quatorze. En outre, la formation spécialisée en petite enfance d'une éducatrice américaine est d'une durée totale de quatre ans alors que celle de l'éducatrice québécoise est de trois années.

En nous référant au modèle écologique de la qualité de Bigras et Japel (2007), nous pourrions penser que nos deux sociétés sont influencées par les mêmes valeurs nord-américaines (*macrosystème*) afin de favoriser la mise en place d'un environnement adapté aux besoins développementaux des enfants. Si c'est le cas, la

question demeure entière quant au nombre d'années nécessaires afin de former une éducatrice spécialisée en petite enfance et sur l'importance pour les services de garde québécois d'atteindre, au minimum, le quota d'éducatrices formées exigé par le ministère. En fait, le ministère québécois exige que deux éducatrices sur trois en installation aient une formation spécialisée en petite enfance. Toutefois, si l'objectif du ministère est d'augmenter la qualité de l'environnement éducatif des services de garde à la petite enfance, ce ratio apparaît insuffisant. Qui plus est, dans son rapport sur la situation des Centres de la petite enfance du Québec en 2006, le ministère stipule que seulement 75 % des milieux de garde en installation ont atteint cet objectif. En fait, deux études récentes ont révélé que les services de garde offerts aux familles québécoises n'avaient pas le niveau de qualité escompté. Les enquêtes «*Grandir en qualité 2003!*» (Drouin et al, 2004) et «*La qualité ça compte!*» (Japel et al, 2005a) concluent qu'entre 60 et 70 % des services de garde offrent des services où sont assurées la santé et la sécurité des enfants sans pour autant atteindre le seuil escompté pour la dimension éducative.

De plus, dans notre étude, la formation de base est associée à la qualité de l'environnement éducatif que ce soit pour les activités offertes ou pour les aspects relationnels de l'aménagement de l'environnement pour les éducatrices travaillant en milieu familial. Puisqu'au Québec aucune formation n'est exigée de la part du ministère responsable des services à la petite enfance afin de travailler en milieu familial, cet aspect, démontré par notre étude, s'avère un apport important. Ceci vient souligner l'importance d'une formation spécialisée en petite enfance également pour les éducatrices œuvrant dans les milieux de garde familial. Toujours dans l'optique d'une augmentation de la qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde, le ministère pourrait alors étendre ses exigences de formation spécialisée en petite enfance également à la garde en milieu familial.

Ceci s'avère d'autant plus vrai que l'éducatrice travaillant en milieu de garde familial se trouve le plus souvent isolée. Tout le programme éducatif et son application repose sur une seule et même personne qui cumule plusieurs

responsabilités. L'éducatrice du service de garde en milieu familial travaille de longues heures auprès des enfants et est également responsable de tout le volet administratif et pédagogique de son service. Dans ce contexte de travail, l'augmentation du niveau de formation de base des éducatrices en milieu familial, quoique nécessaire, ne semble pas apporter la solution complète à la question de la qualité de l'environnement éducatif propice au développement harmonieux des enfants. Selon Dowsett, Huston, Imes et Gennetian (2008), les services en installation sont mieux organisés pour les soins prodigués aux enfants que les services en milieu familial. Ces auteurs précisent que les éducatrices en installation sont plus formées et ont accès à plus de possibilités de formation continue. De plus, elles offrent aux enfants plus d'opportunités de stimulation au plan cognitif, plus d'activités d'apprentissage et proposent un horaire quotidien mieux organisé.

Dans ce sens, les services en installation semblent les plus indiqués au développement de pratiques menant à la mise en place d'un environnement de plus grande qualité et ce, compte tenu du contexte dans lequel ce service se développe. Ainsi, les éducatrices travaillant en installation bénéficient d'une infrastructure de soutien au plan administratif et pédagogique. Elles peuvent tirer profit de l'expérience et du soutien des autres éducatrices dont elles sont susceptibles de s'inspirer ainsi que d'une équipe de travail orientée vers les mêmes buts éducatifs. Ce point crucial a été soulevé par Early, Maxwell, Burchinal et leurs collègues (2007) dans une étude récente. N'ayant pas montré de liens évidents entre les résultats de qualité de l'environnement éducatif de sept grandes études américaines et la formation de base des éducatrices ceux-ci suggèrent, dans leurs conclusions, de donner davantage de support aux éducatrices ayant une formation spécialisée en petite enfance lors de leur entrée dans le monde du travail et dans leurs interactions avec les enfants par l'entremise de mentorat et de formations continues. Cette recommandation peut plus facilement, à notre avis, être mise en application dans les milieux de garde en installation.

Ainsi, en offrant un soutien approprié à l'éducatrice, cela permet de réduire le stress vécu par celle-ci dans son travail quotidien et diminue, par le fait même, le risque d'expulsion des enfants présentant des difficultés émotives ou comportementales (Green, Everhart, Gordon, & Gettman, Fall, 2006).

La qualité de l'environnement éducatif et la formation continue

La formation continue des éducatrices représente un autre aspect de la formation pouvant influencer la qualité de l'environnement éducatif. Certaines études ont montré que les éducatrices ayant participé à des activités de formation et ayant une formation de base spécialisée en petite enfance, obtiennent des résultats de qualité très élevés tant au plan de l'organisation de l'environnement que des relations avec les enfants (Burchinal et al, 2002; Campbell et al, 2001; Clarke-Stewart et al, 2002). Dans notre étude, nous avons montré que la formation continue est également une variable associée à la qualité de l'environnement éducatif en petite enfance. Cette association apparaît pour les éducatrices travaillant en milieu familial qui généralement n'ont pas de formation spécifique en petite enfance. En fait, plus les éducatrices ont suivi de formation continue et plus elles obtiennent des scores de qualité élevés en milieu familial. La qualité aux sous-échelles Espace et mobilier et Besoins des adultes évaluant davantage la qualité structurelle de l'environnement sont influencées par la formation continue suivie par les éducatrices. Il en est de même pour les sous-échelles évaluant plus la qualité du processus comme Langage et raisonnement et Activités d'apprentissage. Cette observation est en lien avec ce qui a été fait dans d'autres études qui ont montré que les éducatrices ayant un niveau de formation élevé et qui avaient participé à des activités de formation au cours de l'année précédant l'évaluation de leurs services obtenaient des résultats supérieurs au plan structurel et au plan du processus (Burchinal et al, 2002; Campbell et al, 2001; Clarke-Stewart et al, 2002; Fiene, 2002; Rhodes & Hennessy, 2000). Ainsi, ces résultats soulignent la nécessité

d'offrir des formations continues aux responsables des services de garde en milieu familial puisque aucune formation de base n'est exigée pour l'exercice de ce métier.

Toutefois, notre étude a montré que la formation continue n'est pas associée à la qualité de l'environnement éducatif pour les éducatrices travaillant en installation. Mais, il nous a été impossible de préciser le type de formations suivies par les éducatrices ou encore de définir le contenu spécifique ou la durée des formations suivies et ainsi de reconnaître la contribution individuelle de chaque formation. Nos résultats suggèrent que des recherches futures devraient se pencher sur les aspects de la formation continue en lien avec la qualité de l'environnement éducatif. Cet ajout permettrait de répondre de manière différenciée à la question de l'impact de la formation continue. De plus, cela permettrait de préciser, comme le recommandent Green et ses collègues (2006), quel type de formation permet d'atteindre des niveaux supérieurs de qualité de l'environnement éducatif en petite enfance et a des retombées directes sur le quotidien des enfants et des éducatrices. D'ailleurs, dans son plus récent rapport sur la situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2004, le MFACF (2006) rapporte que le personnel éducateur se voit offrir des activités de formation portant sur le programme éducatif dans presque 80 % des cas, alors que les activités portant sur l'application de ce même programme sont offertes un peu moins fréquemment (47 %). Il s'avère toutefois nécessaire de prévoir une évaluation rigoureuse de l'impact sur la qualité de l'environnement éducatif des formations continues offertes dans le réseau.

La qualité de l'environnement éducatif et une intervention visant à augmenter les compétences de l'éducatrice

La troisième étude de cette thèse est une des rares recherches dans le domaine de la formation continue permet de constater qu'une formation sur mesure spécifiquement définie à partir de résultats d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif à l'aide d'une échelle validée (ÉÉEP-R) et s'attardant aux pratiques quotidiennes des éducatrices en matière de qualité de l'environnement

éducatif, contribue à augmenter la qualité de l'environnement éducatif (Japel & Manningham, 2007). Les objectifs visés par les formatrices plaçaient les besoins développementaux des enfants au cœur de la qualité de l'environnement éducatif tout en s'attardant aux objectifs spécifiques énoncés par chacune des éducatrices. Cette approche par objectifs permet de revenir sur les objectifs visés lorsque les changements à apporter sont perçus comme impossibles ou trop loin de la réalité vécue au quotidien. De plus, en portant une attention particulière aux besoins spécifiques de chacun des participants, cela permet de proposer des actions qui représentent un défi significatif et signifiant (Renou, 2005). Dans le cas d'une nouvelle pratique, un effort est mis de la part de la formatrice afin de saisir et de s'imprégner de façon positive et respectueuse de ce que fait déjà la personne. Cette attitude de la part de la formatrice permet de proposer une façon nouvelle permettant à l'éducatrice de changer sa pratique sans vivre un déséquilibre inhibant (Flaherty, 1999; Lafortune & Daudelin, 2001; Vygotsky, 1934,1978). Cette façon de faire s'apparente au concept de Zone Proximale de Développement de la théorie de Vygotsky (1934,1978). D'ailleurs, Green et ses collègues (2006) montrent que la qualité de la relation développée entre le consultant et les participants est le meilleur prédicteur de la perception des résultats du programme et de l'augmentation du sentiment d'efficacité des participants.

Les résultats de la troisième étude de cette thèse (Japel & Manningham, 2007) reflètent les aspects de la qualité qui ont été abordés lors des rencontres de formation sur mesure. Comme les formatrices s'assuraient que les objectifs énoncés par les éducatrices participant à la formation soient au centre de la démarche amorcée, les changements observés à court ou à moyen terme sont fortement liés à ceux-ci. En fait, la formation sur mesure a permis une augmentation significative de la qualité de l'organisation du local (Mobilier et aménagement) centrée sur les besoins développementaux des enfants et sur une vision différente du rôle de l'éducatrice. La formation sur mesure a également permis une augmentation de la qualité des Soins personnels car les éducatrices ont porté une attention particulière, entre autres, aux différentes mesures d'hygiène préconisées dans les programmes de

grande qualité (par exemple; le lavage des mains des adultes et des enfants) ou à l'équilibre du menu (collation et repas équilibrés selon un horaire centré sur les besoins des enfants). Ces changements ont eu des répercussions sur la qualité de l'environnement éducatif proposé aux enfants.

Par contre, aucun changement significatif n'a été observé dans les échelles permettant d'évaluer la qualité de la stimulation du Langage et du raisonnement ni dans celle mesurant les Interactions. Ces échelles sont plus proches des caractéristiques personnelles de l'éducatrice dans ses capacités à soutenir le développement de la communication, à faire de chacun des moments du quotidien passés avec l'enfant une possibilité de stimulation et à se montrer sensible aux besoins développementaux des enfants. Il s'agit peut-être d'un aspect plus difficile à cerner et à modifier. Par contre, Rhodes et Hennessy (2000) et Fiene (2002) ont proposé des programmes de formation dont les objectifs étaient reliés directement à l'amélioration de la qualité des interactions avec les enfants. Les deux programmes ont amené des changements significatifs dans les attitudes des éducatrices. Ceci nous ramène à l'importance de vérifier le lien entre la sensibilité de l'éducatrice et la qualité de l'environnement éducatif.

La qualité de l'environnement éducatif et la sensibilité de l'éducatrice

Les résultats de la seconde étude de cette thèse viennent corroborer, pour les éducatrices du Québec, certains résultats obtenus par de grandes études américaines visant à vérifier l'association entre la sensibilité et la qualité de l'environnement éducatif. Dans ces études, les éducatrices possédant une formation de base spécialisée dans le développement des enfants se montrent moins autoritaires, utilisent une discipline plus appropriée aux besoins des jeunes enfants et sont plus attentives et chaleureuses dans leurs interactions avec ceux-ci (Barnett, 2004; Howes, 1997; Howes & Hamilton, 1992; NICHD, 2005a, 2006; Rimm-Kaufman et al, 2002). Notre étude montre un effet médiateur partiel de la sensibilité de l'éducatrice entre la qualité de l'environnement éducatif et la formation de base de celle-ci. Ainsi, les

éducatrices plus formées mettent en place un environnement éducatif de plus grande qualité parce qu'elles sont plus sensibles aux besoins développementaux des enfants. En fait, nos résultats provenant d'un échantillon d'éducatrices québécoises permettent de nuancer les résultats des grandes études américaines (Harme & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1992; Howes & Ritchie, 2003; NICHD, 1996, 2006; Peisner-Feinberg et al, 2001; Rimm-Kaufman et al, 2002). Ainsi, la formation de base est associée à la qualité de l'environnement éducatif mais la sensibilité traduit l'effet de la formation de base. De plus, dans notre seconde étude, au-delà d'une attitude chaleureuse et attentive, la sensibilité des éducatrices québécoises plus formées semble se manifester par des comportements permettant de stimuler le développement intellectuel et langagier des enfants dont elles ont la garde (Barnett, 2004; Campbell et al, 2001; Goelman et al, 2000; NICHD, 2000, 2005b; NICHD & Duncan, 2003). De la même façon, dans des programmes expérimentaux américains de haute qualité, Abecedarian Project et Head Start (C. T. Ramey, Campbell, & Blair, 1998; S. L. Ramey, 1999) conçus pour les enfants à risque, une influence positive du programme est observée sur le développement de ces enfants. Dans ces programmes, recevoir des soins physiques appropriés est associé à une stimulation optimale comprenant des interactions sensibles entre l'adulte et l'enfant, des échanges permettant de développer le raisonnement de l'enfant pendant le jeu, d'activités lui permettant d'explorer, de jouer, de se confronter à certaines réalités et défis propres à son stade de développement.

Nos résultats suggèrent qu'il importe d'offrir aux éducatrices des activités de formation continue ayant comme objectifs spécifiques l'augmentation de la qualité de sa sensibilité aux besoins développementaux des enfants. De plus, il s'agit d'un aspect dont devront tenir compte les différents programmes de formation de base visant à former les éducatrices spécialisée en petite enfance. D'ailleurs, plusieurs études ont démontré que la majorité des enfants ayant connu une relation positive avec leur éducatrice au cours de la petite enfance débiteront l'école sans anicroches (Birch & Ladd, 1997; Harme & Pianta, 2001; Howes & Smith, 1995; Pianta et al, 1995).

FORCES ET LIMITES DES ÉTUDES

Les deux études corrélationnelles présentent plusieurs aspects méthodologiques solides comme entre autres, une grande taille d'échantillon d'éducatrices en petite enfance du Québec et des outils d'évaluation solides et validés pour la population québécoise. Tous ces éléments permettent de dire que les résultats de cette étude pourront être généralisés à d'autres populations à l'intérieur de certaines contraintes. Toutefois, il faut considérer la possibilité que les résultats soient le reflet d'effets de sélection. Ainsi, ce sont peut-être les éducatrices les plus soucieuses de la qualité de l'environnement éducatif qui se forment plus ou qui participent le plus à des activités de formation continue qui ont accepté que leur environnement éducatif soit évalué. Ainsi, comme notre troisième étude repose sur un devis quasi expérimentale et nos deux études sont corrélationnelles et non expérimentales, nous ne savons pas si c'est l'effet de la formation ou encore l'effet d'autres caractéristiques personnelles de l'éducatrice telles sa motivation, son intelligence, ses attitudes bienveillantes par exemples qui entrent en jeu dans la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Ces caractéristiques personnelles autres que celles mesurées dans nos études font peut-être en sorte que certaines vont suivre une formation plus avancée que d'autres.

Un autre point à souligner est le fait que le regroupement décidé pour coder la variable formation de base (Collégial et plus et Moins que le collégial) ne permet pas de différencier le type de formation collégiale dont il s'agit. En effet, la formation collégiale peut comprendre un groupe d'éducatrices ayant un nombre moins élevé de cours à suivre associé à une expérience accréditée alors qu'un autre groupe possède une formation collégiale d'une durée de trois ans. Ces deux types de formation de base représentent deux populations d'éducatrices dont la formation théorique diffère. Toutefois, la majorité des grandes études américaines citées (Arnett, 1989; Barnett, 2004; Burchinal et al, 2002; Howes & Hamilton, 1992; Howes, 1997; NICHD, 2005a) et répondant à des questions de recherche similaires ont démontré un lien significatif entre la formation de quatre ans spécialisée en

petite enfance, la sensibilité des éducatrices et la qualité de l'environnement. Notre étude vient confirmer ce lien en allant plus loin et en démontrant un effet médiateur de la sensibilité sur l'environnement éducatif en fonction de la formation de base de l'éducatrice pour le Québec avec les données de l'ÉLDEQ.

La troisième étude de cette thèse repose sur un devis quasi expérimental et ne permet pas d'assurer avec certitude que les changements observés sont dus à l'intervention. Par contre, le projet pilote présente plusieurs aspects forts intéressants pour le développement de projets de recherche prometteurs. La formation sur mesure proposée repose sur des données probantes de recherches sur la qualité de l'environnement éducatif et le développement de l'enfant. En fait, il s'agirait d'établir de tels projets avec un devis expérimental où les sujets sont répartis dans les groupes de comparaison de façon aléatoire pour déterminer les effets de l'intervention. De plus, de tels projets viendraient enrichir le développement et l'approfondissement des connaissances dans le domaine de l'intervention psychoéducative.

CONCLUSION ET FUTURES RECHERCHES

De futures études devront examiner l'effet à long terme de la qualité de l'environnement éducatif des services de garde québécois sur le développement des enfants et s'attarder au lien existant entre l'apprentissage et le développement de l'enfant dans son interaction avec l'éducatrice. De telles études permettront de mieux cerner la composante éducative des services de garde québécois et les caractéristiques des éducatrices (formation et sensibilité) pouvant favoriser la mise en place d'un environnement affectif et éducatif propice au développement de l'enfant. Ce type d'études permettrait également de dégager des pistes favorisant la compréhension des processus sous-jacents à la composante éducative des programmes québécois à la petite enfance.

En terminant, nous croyons qu'il existe au Québec un besoin criant d'études empiriques sur la formation des éducatrices en petite enfance (rencontres individuelles ou programmes de formation continue). Ces études permettraient de mieux décrire les processus sous-jacents au travail de soutien auprès des éducatrices. De plus, ces études favoriseraient l'émergence des moyens les plus utilisés et les plus efficaces afin de favoriser les changements au plan des attitudes relationnelles, telle la sensibilité de l'éducatrice, indispensables au développement harmonieux de l'enfant.

RÉFÉRENCES

- Arnett, J. (1989). Caregivers in Day Care Centers: Does Training Matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541 à 552.
- Barnett W.S., F. J. E., Esposito D.L. & Frede E.C. (2001). Fragile lives, Shattered dreams: a report on implementation of preschool education in New Jersey's Abbott District. *Center of Early Education Research*.
- Barnett, W. S. (2004). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research(2)*, 1-11.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology 51(6)*, 1173-1182.
- Bigras, N., & Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde à la petite enfance. In *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir - la comprendre - la soutenir* (pp. 3-20). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Birch, H., & Ladd, G. W. (1997). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34(934-946)*.
- Bredenkamp, S. (1984). *Accreditation criteria and procedures. Position statement of the National Academy of Early Childhood Programs. A division of the National Association for the Education of Young Children*: Washington, DC.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1999). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broberg, A. D., Wesswels, H., Lamb, M. E., & Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-years-olds: a longitudinal study. *Developmental Psychology, 33*, 62-69.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development, 9*, 115-125.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*, 2-11.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, M. R., & Clifford, R. M. (2000). Children social and cognitive development and child-care quality: testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. . *Applied Developmental Science, 4*, 149-165.
- Campbell, F. A., Pungello, E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. R., & Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology, 37*, 231-242.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M. R., O'Brien, M., & McCarthy, K. (2002). Do regulate features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quaterly, 17*, 52-86.
- Cryer, D., Tieze, W., Burchinal, M. R., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programmes: a cross-contry comparison. *Early Childhood Research Quaterly, 14*, 339-361.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Maher Ridley, S., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers'interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quaterly, 15*(2), 247-268.
- Doherty, G. (2000). *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les garderies au Canada*. Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, Université de Guelph, Ontario. 186 pages.

- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E., & 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*, 69-93.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*: Institut de la Statistique du Québec.
- Early, D. M. D., Maxwell, K. L. K., Burchinal, M. M., Bender, R. H. R., Ebanks, C. C., Henry, G. T. G., et al. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child development, 78*(2), 558.
- Fiene, R. (2002). Improving child care quality through an infant caregiver mentoring project. *Child & Youth Care Forum, 31*, 79-87.
- Flaherty, J. (1999). *Coaching: evoking excellence in others*. Burlington, MA: Elsevier.
- Friendly, M., & Beach, J. (2005). *Early childhood education and care in Canada 2004, 6th edition*: Childcare Resource and Research Unit online document.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducatrice*. Sciences et Culture Éditeur.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). *Oui, ça me touche! La qualité dans les services de garde du Canada*: Université de Guelph: Ontario: Centre d'études sur la famille.
- Green, B. L., Everhart, M., Gordon, L., & Gettman, M. G. (Fall 2006). Characteristics of Effective Mental Health Consultation in Early Childhood Settings: Multilevel Analysis of a National Survey. *Topics in Early Childhood Special Education; ProQuest Psychology Journals, 26*(3), 142-152.
- Harme, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.

- Harms, T., & Clifford, M. R. (1993). *Un univers à découvrir. Grille d'évaluation des services de garde en milieu familial (traduction française du Family Day Care Rating Scale; FDCRS)* (Deuxième édition revue et corrigée ed.). Québec: Publications du Québec.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Helburn, S. W. (1995). *Cost, quality and child outcomes in child care centers: Technical report*. Denver, CO: Economics Department, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L., & Proulx, M. (2000). *Partager le plaisir d'apprendre. Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult-child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Howes, C, M. Burchinal, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford & O. Barbarin. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*. 23, 27-50.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationship with care teacher: stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationship. *Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Children and their care teachers: Profile of relationship. *Social Development*, 4, 44-61.
- Japel, C., & Manningham, S. (2007). L'éducatrice au cœur de la qualité ... un projet pilote visant l'augmentation des compétences. In *Qualité dans nos services*

de garde éducatifs à la petite enfance (La). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). *La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude Longitudinale sur le Développement des Enfants du Québec (ÉLDEQ)*. Montréal: Institut de recherche en politiques publiques.
- Lafortune, L., & Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socio-constructiviste. Pour s'appropriier la réforme en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lipps, G., & Yiptong-Avila, A. (1999). *From Home to School : How Canadian Children Cope*. Ottawa Statistique Canada.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child development* (Vol. 4, pp. 1-101).
- Mashburn, A. J., R.C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early & C. Howes. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*. 79 (3), 732 – 749.
- Ministère de la famille et des aînés (MFA). (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Montréal: Direction des relations publiques et des communications. Ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la famille des aînés de la condition féminine (MFACF). (2006). *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2004. Analyse des rapports d'activités 2003-2004 soumis par les services de garde*: Gouvernement du Québec: Les Publications du Québec. Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition Féminine du Québec.
- Ministère de la famille et de l'enfance (MFE). (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*: Gouvernement du Québec: Les Publications du Québec. Ministère de la Famille et de l'Enfance.

National Association for the Education of Young Children. (1997).

Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. Washington, DC.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation. Building an effective, accountable system in programs from children birth through age 8.* Position statement NAEYC & NAECS/SDE adopted November 2003.

NICHD, Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 269-306.

NICHD, Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science, 4*, 116-135.

NICHD, Early Child Care Research Network. (2005a). A new guide for evaluating child care quality. In *Child care and child development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development.* (p. 78-90). The Guilford Press, New York, London.

NICHD, Early Child Care Research Network (2005b). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. In E. C. C. R. N. NICHD (Ed.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (pp. 50-66). New York, London: The Guilford Press.

NICHD, Early Child Care Research Network (2005c). Early child care and children's development prior to school entry: entry from the NICHD study of early care. In Early Child Care Research Network NICHD (Ed.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child*

Care and Youth Development (pp. 376-392). New York, London: The Guilford Press

NICHD, Early Child Care Research Network (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for children up to age 4½ years*: National Institute of Child Health and Human Development.

NICHD, Early Child Care Research Network, & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development, 74*, 1454-1475.

O'Brien Caughy, M., DiPietro, J. A., & Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development, 65*, 457-471.

Peisner-Feinberg, E., & Burchinal, M. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 451-477.

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, M. R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534-1553.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development, 57*, 61-80.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, L. B. (1995). The first two years of school : Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.

Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effect in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*(4), 717-731.

- Québec. (2007). Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance. Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., & Blair, C. (1998). Enhancing the life-course for high-risk children: Results from the Abecedarian Project. In J. Crane (Ed.), *Social programs that really work*. New York: Russell Sage.
- Ramey, S. L. (1999). Head Start and preschool education: Toward continued improvement. *American Psychologist*, *54*, 344-346.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception, une méthode*. Québec: Éditions Sciences et Culture.
- Rhodes, S., & Hennessy, E. (2000). The effect of specialized training on caregivers and children in early-years settings: an evaluation of the foundation course in playground practice. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*, 559-576.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., et al. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, *23*, 451-470.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, *53*, 95-108.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Tieze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J., & Wetzal, G. (1996). Comparaisons of observed process quality in early child care and education program in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 447-475.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: the know and the unknow. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*, 387-414.
- Vandell, D. L. (2007). Les services à la petite enfance. Découvertes passées et futures. In N. Bigras & C. Japel (Eds.), *La qualité dans nos services de*

garde à la petite enfance. La définir, la comprendre, la soutenir (pp. 21-54).

Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved*. Washington, DC.

Vygotsky, L. S. (1934,1978). Interaction between learning and development In *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.

Willms, J. D. (2002). Socioeconomic gradients for childhood vulnerability. In J. D. Willms (Ed.), *Vulnerable children* (pp. 71-102): University of British Columbia Press.

Withebook, M., Howes, C., Philips, D., & Pemberton, C. (1989). Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. *Young Children*, 46, 5-47.

ANNEXES

ANNEXE I

Aperçu des sous-échelles et des dimensions de l'ÉÉEP-R
(Harms, Clifford et Cryer, 2004, p. 9)

1. Mobilier et aménagement

- a. Espace intérieur
- b. Mobilier pour les soins personnels, le jeu et l'apprentissage
- c. Mobilier pour la détente et le confort
- d. Aménagement du local pour le jeu
- e. Espace pour l'intimité
- f. Matériel exposé pour les enfants
- g. Espace pour le jeu de motricité globale
- h. Équipement de motricité globale

2. Soins personnels

- a. Accueil et départ
- b. Repas et collations
- c. Repos et sieste
- d. Toilettes et changement de couches
- e. Mesures d'hygiène
- f. Mesures de sécurité

3. Langage et raisonnement

- a. Livres et images
- b. Soutien à la communication chez les enfants
- c. Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement
- d. Utilisation du langage spontané

4. Activités

- a. Motricité fine
- b. Arts plastiques
- c. Musique et expression corporelle
- d. Blocs
- e. Sable et eau
- f. Jeu symbolique
- g. Sciences naturelles
- h. Mathématiques
- i. Télévision, vidéos ou ordinateurs
- j. Soutien à l'acceptation des différences

5. Interactions

- a. Surveillance des activités de motricité globale
- b. Surveillance générale des enfants (sauf motricité globale)
- c. Discipline
- d. Interactions personnel-enfant
- e. Interactions entre enfants

6. Structure du service

- a. Horaire
- b. Jeu libre
- c. Regroupement
- d. Dispositions pour les enfants ayant des déficiences

7. Parents et personnel

- a. Dispositions pour les parents
- b. Dispositions pour les besoins personnels du personnel
- c. Dispositions pour les besoins professionnels du personnel
- d. Interactions et coopération entre les membres du personnel
- e. Supervision et évaluation du personnel
- f. Possibilités de développement professionnel

ANNEXE II

Exemples de sous-échelles de l'ÉÉEP-R

Exemple 1 : *Qualité structurelle* Sous-échelle MOBILIER ET AMÉNAGEMENT*ESPACE INTÉRIEUR*

1. INADÉQUAT

- 1.1 Espace insuffisant pour les enfants²⁴, les adultes et le mobilier.
- 1.2 Contrôle inadéquat de l'éclairage, de la ventilation et de la température, manque de matériaux absorbant le bruit.
- 1.3 Piètre état des lieux (ex. : peinture écaillée, planchers rugueux et endommagés).
- 1.4 Mauvais entretien des lieux (ex. : planchers collants ou sales; poubelles pleines).

3. MINIMAL

- 3.1 Espace intérieur suffisant pour les enfants, les adultes et le mobilier.
- 3.2 Contrôle adéquat de l'éclairage, de la ventilation et de la température, matériaux absorbant le bruit.
- 3.3 Bon état des lieux.
- 3.4 Locaux suffisamment propres et bien entretenus.
- 3.5 L'espace est accessible à tous les enfants et adultes qui utilisent présentement le local (ex. : rampes et main courante pour les personnes avec une déficience, accès aux fauteuils roulants et aux marchettes). Sans objet (SO) possible

5. BON

- 5.1 Vaste espace intérieur²⁵ permettant aux enfants et aux adultes de se déplacer librement (ex. : le mobilier ne restreint pas le mouvement des enfants; l'espace est suffisant pour l'équipement dont les enfants ayant une déficience ont besoin).
- 5.2 Bonne aération, lumière naturelle provenant de fenêtres ou de puits de lumière.
- 5.3 L'espace est accessible aux enfants et aux adultes ayant une déficience.

7. EXCELLENT

- 7.1 Il est possible de contrôler la lumière naturelle (ex. : stores ou rideaux réglables).
- 7.2 Il est possible de contrôler l'aération (ex. : les fenêtres peuvent s'ouvrir; le personnel utilise un ventilateur).

²⁴ Des notes explicatives accompagnent la grille. Par exemple ici : un espace suffisant est égal à 2,75 mètre carré par enfant sans compter l'espace occupé par le mobilier fixe.

²⁵ Vaste espace intérieur signifie 3,25 mètres carré par enfant inscrit dans le groupe.

ANNEXE II (suite)

Exemple 2: *Qualité du processus* Sous-échelle LANGAGE ET RAISONNEMENT*UTILISATION DU LANGAGE POUR DÉVELOPPER LES HABILETÉS DE RAISONNEMENT*

1. INADÉQUAT

- 1.1. Le personnel ne parle pas aux enfants de relations logiques (ex. : il ignore les questions des enfants ou leur curiosité devant les différents phénomènes, n'attire pas leur attention sur la séquence des événements quotidiens, sur les différences et les ressemblances de nombre, de taille et de forme, sur les relations de cause à effet).
- 1.2. Les concepts²⁶ sont présentés de manière inappropriée (ex. : concepts trop difficiles pour l'âge ou le niveau d'habiletés des enfants, méthodes d'enseignement inadéquates, par exemple des feuilles d'exercices sans aucune expérimentation concrète; le personnel donne des réponses toutes faites aux enfants sans les aider à trouver eux-mêmes les solutions).

3. MINIMAL

- 3.1. Le personnel parle parfois aux enfants de concepts ou de relations logiques (ex. : il explique que les activités à l'extérieur ont lieu après la collation, il attire son attention sur les différentes grosseurs de blocs que l'enfant utilise).
- 3.2. Certains concepts sont présentés adéquatement pour l'âge et le niveau d'habiletés des enfants du groupe, en utilisant des explications et des expériences concrètes (ex. : les enfants sont soutenus par des questions et des mots dans l'activité consistant à séparer les petits blocs des gros ou à trouver pourquoi la glace fond).

5. BON

- 5.1. Le personnel parle de relations logiques pendant que l'enfant joue avec du matériel qui stimule son raisonnement (ex. : cartes séquentielles, jeux d'appariement et de classement, jeux de formes, jeux de nombre et de mathématiques).
- 5.2. Le personnel encourage les enfants à verbaliser et à expliquer leur raisonnement lorsqu'ils solutionnent un problème (ex. : pourquoi ils ont classé les objets en différents groupes; en quoi deux images sont semblables).

²⁶ Les concepts comprennent l'appariement, la différenciation, le pairage, la classification, la sériation, les relations spatiales, les relations causales.

7. EXCELLENT

- 7.1. Le personnel encourage les enfants à raisonner pendant toute la journée en s'appuyant sur des événements et des expériences réels pour l'élaboration de concepts (ex. : les enfants apprennent la séquence en parlant de leurs expériences routinières quotidiennes ou en se rappelant la séquence d'un projet en cuisine).
- 7.2. Les concepts sont présentés en réponse aux besoins et aux intérêts des enfants (ex. : discuter avec les enfants sur la façon d'équilibrer une construction de blocs en hauteur; aider les enfants à trouver combien il faut de cuillères pour mettre la table).

ANNEXE III

Aperçu des sous-échelles et des dimensions
Grille d'évaluation des services de garde en milieu familial
(Harms & Clifford, 1993)

1. Espace et mobilier réservés aux soins et aux activités d'apprentissage
 - a. Mobilier et équipement pour les activités de routine et pour l'apprentissage
 - b. Mobilier et équipement pour la détente et le confort
 - c. Décoration adaptée aux enfants
 - d. Aménagement de l'espace intérieur
 - e. Activité physique
 - f. Espace réservé aux activités individuelles
2. Activités de routine
 - a. Accueil et départ
 - b. Repas et collations
 - c. Sieste et repos
 - d. Changement de couches et usage des toilettes
 - e. Hygiène personnelle
 - f. Santé
 - g. Sécurité
3. Langage et raisonnement
 - a. Utilisation informelle du langage
 - b. Aide à la compréhension du langage
 - c. Aide à l'utilisation du langage
 - d. Aide au raisonnement
4. Activités d'apprentissage
 - a. Coordination oculo-manuelle
 - b. Arts plastiques
 - c. Musique et mouvement
 - d. Sable et eau
 - e. Jeux de rôles
 - f. Jeux de construction
 - g. Utilisation de la télévision
 - h. Horaire des activités quotidiennes
 - i. Surveillance des jeux à l'intérieur et à l'extérieur

5. Développement social
 - a. Atmosphère
 - b. Discipline
 - c. Sensibilisation à l'inter culturalisme

6. Besoins des adultes
 - a. Relations avec les parents
 - b. Équilibre entre responsabilités personnelles et responsabilités professionnelles
 - c. Perfectionnement professionnel

ANNEXE IV

Exemples de sous-échelles
Grille d'évaluation des services de garde en milieu familialExemple 1 *Qualité structurelle*

ESPACE ET MOBILIER RÉSERVÉS AUX SOINS ET AUX ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE INTÉRIEUR

1. INADÉQUAT

- L'espace réservé aux enfants est inadéquat.
- Les poupons et les trottineurs capables de ramper ou de marcher sont maintenus au lit ou dans un parc pendant de longues périodes.
- L'aire réservée aux enfants n'est pas bien aérée, chauffée ou éclairée.

3. MINIMAL

- L'espace réservé aux enfants est adéquat : les poupons peuvent ramper et il reste aux trottineurs et aux enfants d'âge préscolaire assez d'espace pour jouer.
- L'espace de jeu est libre de tout objet fragile ou dangereux de sorte que les enfants peuvent jouer sans trop de restrictions.
- L'aire réservée aux enfants est bien éclairée, aérée et chauffée.

5. BON

- L'espace est bien aménagé (ex. : n'est pas encombré de meubles; les allées et venues ne nuisent pas au jeu; les pièces d'équipement servant aux mêmes fins sont rangées ensemble).
- Il y a deux aires de jeu ou plus, nettement délimitées (ex. : jeu de poupées, jeu de construction, bricolage, coin de «lecture»).
- Chaque aire de jeu comporte un espace de rangement adéquat (ex. : les boîtes ou les étagères pour ranger les jeux de construction sont près d'un tapis ou d'un espace dégagé, aménagé pour ces jeux).
- L'espace est aménagé de façon à permettre aux enfants de divers groupes d'âge de s'amuser en même temps.

7. EXCELLENT

- Un matériel additionnel est prévu et disponible pour accroître ou modifier les aires de jeu.
- Le mode de rangement stimule l'autonomie de l'enfant.

ANNEXE IV (suite)

Exemple 2 *Qualité du processus* LANGAGE ET RAISONNEMENT*AIDE AU RAISONNEMENT (À PARTIR DE NOTIONS)*

1. INADÉQUAT

- Aucun matériel ni activité stimulant le raisonnement OU
- Enseignement inadéquat d'habiletés de niveau scolaire à des enfants trop jeunes ou pas intéressés.

3. MINIMAL

- Un peu de matériel disponible.
- Activités quotidiennes destinées à aider les enfants à apprendre les notions de taille, de forme, de couleur, de nombre ou de relations.

5. BON

- Divers jeux et articles accessibles et en bon état.
- La responsable aide les enfants qui jouent avec du matériel en leur parlant des forme, des tailles, etc. (ex. : elle pose des questions pour aider les enfants d'âge préscolaire à raisonner : «Combien?» «Qu'est-ce qui est différent?»).
- La responsable présente au moins une activité de sciences de la nature, de sciences ou de cuisine chaque semaine (ex. : parle des feuilles à l'automne, demande aux enfants de l'aider à préparer un goûter).

7. EXCELLENT

- La responsable veille à participer avec chacun des enfants à un jeu de développement approprié, au moins une fois par semaine (ex. : boîte à formes avec les poupons, tasses à mesurer et casse-tête pour les trottineurs, chiffres pour les enfants d'âge préscolaire).
- La responsable encourage les enfants à raisonner pendant la journée en soulignant la séquence et le résultat des événements quotidiens (ex. : «Je vais d'abord changer ta couche, puis tu vas pouvoir jouer.» «Qu'est-ce qui peut arriver si tu joues au ballon dans la maison?»).

ANNEXE V

GRILLE D'INTERACTION ÉDUCATRICE-ENFANT (ARNETT, 1989)

	Pas du tout (1)	Quelque peu (2)	Assez (3)	Beaucoup (4)
1- Parle chaleureusement aux enfants.				
2- Semble critiquer les enfants.				
3- Écoute attentivement les enfants lorsqu'ils lui parlent				
4- Accorde beaucoup d'importance à l'obéissance.				
5- Semble distante et détachée des enfants.				
6- Semble apprécier les enfants.				
7- Quand les enfants sont turbulents, explique la logique du règlement.				
8- Encourage les enfants à explorer de nouvelles choses.				
9- Est impatiente avec les enfants et leur parle avec agressivité.				
10- Manifeste de l'enthousiasme pour les activités des enfants et leurs efforts.				
11- Se sert de menaces pour inciter les enfants à bien se comporter.				
12- Passe beaucoup de son temps à des choses qui n'impliquent pas d'interaction avec les enfants.				
13- Donne de l'attention constructive aux enfants en tant que personnes.				
14- Parle aux enfants avec des mots qu'ils peuvent comprendre.				
15- Punit les enfants sans leur fournir d'explication.				
16- Encourage les enfants à avoir des comportements pro sociaux, ex : partager.				
17- A la critique facile à l'égard des enfants.				
18- Ne semble pas intéressée aux activités des enfants.				
19- Portée à interdire un grand nombre des activités que les enfants souhaitent faire.				
20- Ne surveille pas étroitement les enfants				

ANNEXE V (suite)

	Pas du tout (1)	Quelque peu (2)	Assez (3)	Beaucoup (4)
21- S'attend à ce que les enfants manifestent des comportements non adaptés à leur âge, ex : ne dérangent pas lors d'activités de groupe dirigées par l'éducatrice, ou restent sagement en ligne.				
22- Lorsqu'elle parle à un enfant, se plie, s'agenouille ou s'assoie pour pouvoir le regarder dans les yeux				
23- Portée à être un peu trop sévère lorsqu'elle réprimande un enfant ou lui interdit quelque chose				

Notation :

Pas du tout = 1 point

Quelque peu = 2 points

Assez = 3 points

Beaucoup = 4 points

Compilation par échelle

- additionnez les points pour les éléments *1, 3, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 16 et 22* = ____
Sensibilité
- additionnez les points pour les éléments *2, 4, 9, 11, 15, 17, 19, 21 et 23* = ____
Sévérité
- additionnez les points pour les éléments *5, 12, 18 et 20* = ____
Détachement

ANNEXE VI

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT - CAREGIVER INTERACTION SCALE ²⁷

1. Parle chaleureusement aux enfants : Selon le ton de voix employé et l'intensité dans la voix // nombre d'interactions
2. Semble critiquer les enfants : Le contenu du langage / les mots employés
3. Ecoute attentivement les enfants lorsqu'ils lui parlent : regarde enfant / disponibilité
4. Accorde beaucoup d'importance à l'obéissance : Lorsque vous pensez à cet item, pensez que l'éducatrice accorde une importance excessive à l'obéissance. Si l'éducatrice y accorde une importance normale ou moindre, le cote est « 1 » Si vous jugez qu'elle y accorde une importance plus que normal, alors décidez si c'est une « grande », « quelque peu » ou « très grande » importance.
5. Semble distante et détachée des enfants : parle d'autre chose, parlent entre elles.
6. Semble apprécier les enfants : détendue, souriante, attentive aux enfants.
7. Quand les enfants sont turbulents, explique la logique du règlement : Peut être indiqué comme N/O s'il n'y a pas d'événements observés. Par exemple, une règle peut être expliquée quand un enfant veut enlever une chaussure et que cela n'est pas permis.
8. Encourage les enfants à explorer de nouvelles choses : mots d'encouragements, possibilités offertes à l'enfant.
9. Est impatiente avec les enfants ou leur parle avec agressivité : ton de voix / intensité
10. Manifeste de l'enthousiasme au sujet des activités et des efforts des enfants : attitudes / félicitations
11. Se sert de menaces pour inciter les enfants à bien se comporter
12. Passe beaucoup de son temps dans des activités n'impliquant pas d'interaction des enfants.

²⁷ Le Guide d'accompagnement a été développé au Groupe de Recherche en Inadaptation Psychosociale (GRIP) lors de réunions servant à établir un accord inter juges en octobre 2007. Il est présenté ici afin de favoriser la compréhension du lecteur face aux différents indicateurs.

13. Donne de l'attention constructive aux enfants en tant que personne : parle de ce qu'il vit à l'extérieur / d'un jeu / sa façon personnelle de faire.

14. Parle avec des mots que les enfants peuvent comprendre : mots adaptés au niveau de développement de l'enfant.

15. Punit les enfants sans leur donner d'explication : Si aucune punition n'est observée pendant l'observation, le point est 1.

16. Encourage les enfants à avoir des comportements pro sociaux, ex : partager : le comportement pro social inclut le comportement vers des adultes et d'autres enfants.

17. A la critique facile à l'égard des enfants : un mode de communication employé / critique sans qu'il y ait de motifs apparents.

18. Ne semble pas intéressée aux activités des enfants : ne démontre pas naturellement d'intérêt

19. Portée à interdire un grand nombre des activités que les enfants souhaitent faire

20. Ne surveille pas étroitement les enfants

21. S'attend à ce que les enfants manifestent des comportements non adaptés à leur âge, ex : ne dérangent pas lors d'activités de groupe dirigée par l'éducatrice ou restent sagement en ligne

22. Lorsqu'elle parle aux enfants, se plie, se met à genoux, s'assoit pour pouvoir le regarder dans les yeux

23. Portée à être un peu trop sévère lorsqu'elle réprimande un enfant ou lui interdit quelque chose : Il serait bon de se rappeler que cette catégorie tente de mesurer à quel point l'éducatrice est permissive. Malgré le fait que le terme « réprimander » puisse détenir une connotation négative, il ne faut pas l'interpréter ainsi. Si l'éducatrice intervient lorsque les enfants se conduisent mal, alors cotez cet item « 1 ». Si vous ne faites aucune observation de mal conduite N/O possible. Par contre, si vous voyez que les enfants se conduisent mal sans que l'éducatrice intervienne, alors vous déciderez si elle n'intervient pas « quelque peu », « assez » ou « très fréquemment ».