

**Enquête**  
**Grandir en qualité**

Recension des écrits sur la qualité  
des services de garde

Juin 2002  
BR-205 (03-2003)

**Famille et Enfance**  
**Québec** 

**Analyse et rédaction :**

Sabin Tremblay  
Direction de la recherche, de l'évaluation  
et de la statistique  
Ministère de la Famille et de l'Enfance

**Collaboration :**

Stéphane Bernard  
Institut de la statistique du Québec

**Soutien à la recherche documentaire :**

Suzanne Lamy  
Ministère de la Famille et de l'Enfance

**Lecture commentée :**

Colette Lanthier, Marie Moisan et Hélène Lavoie  
Ministère de la Famille et de l'Enfance

**Édition :**

Direction des communications  
et de la gestion documentaire  
Ministère de la Famille et de l'Enfance

**Pour obtenir un exemplaire du présent document :**

Ministère de la Famille et de l'Enfance  
600, rue Fullum, Montréal (Québec) H2K 4S7  
1122, chemin Saint-Louis, Sillery (Québec) G1S 4Z5

## Numéros de téléphone :

Région de Montréal : (514) 873-2323  
Région de Québec : (418) 643-2323  
Ailleurs au Québec : 1 800 363-0310

Courriel : [famille@mfe.gouv.qc.ca](mailto:famille@mfe.gouv.qc.ca)

Internet : [www.mfe.gouv.qc.ca](http://www.mfe.gouv.qc.ca)

Le document peut être consulté à la section « Publications »  
du site Internet du ministère de la Famille et de l'Enfance.

Dépôt légal – 2003

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-550-40170-0

© Gouvernement du Québec, 2003

Le présent document peut être cité ou reproduit,  
à condition que la source soit mentionnée.

# Table des matières

INTRODUCTION	5
1. SERVICES DE GARDE ET DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS	7
1.1 Éléments particuliers de la garde et développement de l'enfant	7
1.2 Influence de la qualité du service de garde sur le développement de l'enfant	8
1.2.1 Quelques études particulières	8
1.2.2 Recensions d'écrits	10
1.3 Services de garde et développement de l'enfant : conclusion	11
2. DIMENSIONS ET ASPECTS DE LA QUALITÉ DES SERVICES DE GARDE	13
2.1 Qualité de l'expérience	13
2.1.1 Les interactions en milieu de garde et les activités	14
2.2 Dimension structurelle de la qualité	15
2.3 Environnement de travail des adultes	16
2.4 Aspects contextuels de la qualité	16
2.5 Sécurité et soins de base	16
2.6 Qualité dans les services de garde : un amalgame de nombreux éléments	17
3. FACTEURS ASSOCIÉS À LA QUALITÉ DES SERVICES	19
3.1 Caractéristiques des éducatrices et des responsables de services de garde	19
3.1.1 Formation des éducatrices et des responsables de services de garde	19
3.1.2 Expérience en service de garde	20
3.1.3 Roulement de personnel	20
3.1.4 Autres caractéristiques des éducatrices ou des responsables de services de garde	21
3.2 Ratio	21
3.3 Taille des groupes	22
3.4 Matériel et environnement physique	23

3.5 Facteurs liés à l'environnement de travail _____	23
3.6 Satisfaction et perception des éducatrices et des responsables de garde à l'égard de leur travail et de leur comportement envers les enfants _____	24
3.7 Caractéristiques des directrices _____	24
3.8 Autres facteurs associés à la qualité _____	25
CONCLUSION _____	27
BIBLIOGRAPHIE _____	29

# Introduction

La petite enfance revêt une importance indéniable dans le processus de développement de l'être humain. Selon Goelman et autres (2000), des travaux menés dans des champs diversifiés de la recherche tels que la psychologie, l'éducation et, plus récemment, dans le domaine des neurosciences, confirment que les expériences vécues par l'enfant au cours de ses premières années de vie auront des conséquences déterminantes sur son équilibre émotionnel et sur le développement de ses aptitudes et de ses habiletés. Les avancées technologiques récentes en biologie ont permis de confirmer les théories élaborées dans les autres disciplines qui s'intéressaient déjà au développement de l'enfant et de l'être humain. Les percées, notamment dans le domaine des technologies de l'imagerie, ont permis de confirmer que les expériences vécues dans la petite enfance, la biologie du cerveau et les interactions que les enfants entretiennent avec leurs proches interagissent de façon dynamique. Selon Keating et Mustard (1996), l'expérience quotidienne de l'enfant, à travers ses relations avec ses parents, avec ses proches et avec les autres adultes de son entourage, ainsi que la stimulation qu'il retire de ces échanges, est une composante déterminante de son développement et influence sa capacité d'adaptation dans sa vie future.

Selon Goelman et autres (2000), d'autres études ont permis de confirmer que les programmes d'intervention précoce avaient des effets compensatoires auprès des enfants exposés à des risques. En effet, la stimulation peut constituer un facteur important pour pallier des carences que pourraient vivre certains enfants dans leur milieu. L'analyse des effets du milieu de

garde s'inscrit dans cette même nécessité de mieux connaître les éléments qui contribuent au développement de l'enfant et les modalités selon lesquelles ils agissent. Quelle influence exercent les services de garde, en centre de la petite enfance<sup>1</sup> ou en milieu familial, sur le développement des enfants qui les fréquentent? Quels éléments de la garde peuvent contribuer à assurer une fréquentation du milieu de garde engendrant des retombées positives sur le développement des enfants? Il appert, comme en témoigne le consensus relatif au sein de la communauté scientifique décrit dans les pages qui suivent, que la qualité joue un rôle crucial sur l'effet qu'aura le service de garde sur le développement de l'enfant.

L'importance de la qualité des services de garde soulève un certain nombre d'interrogations auxquelles il faudra également s'arrêter. En effet, comment doit-on définir la qualité? Quelles sont les principales dimensions et les principaux aspects qui composent la qualité et quels sont les facteurs particuliers qui l'influencent le plus? Quelle est la contribution et l'importance relative des différents facteurs? Des dimensions, des aspects ou des facteurs sont-ils plus importants que d'autres? Quelles conditions un service de garde devrait-il réunir pour être de bonne qualité? C'est à ces questions que nous tenterons d'apporter certains éclairages à partir des nombreux écrits portant sur l'influence de la garde sur le développement de l'enfant ou plus spécifiquement sur la qualité des services de garde.

---

1. Par souci de conformité avec la réalité québécoise des services de garde, nous utiliserons l'appellation « centre de la petite enfance » (CPE) pour désigner ce que d'autres appellent la garde en installation ou en garderie par opposition à la garde en milieu familial.



# 1. Services de garde et développement des enfants

En tant qu'un des milieux de vie de l'enfant, le milieu de garde est susceptible de laisser une empreinte sur les différentes facettes du développement de l'enfant. Les travaux de recherche qui ont porté sur cette question pullulent. Plusieurs recensions de ces travaux ont d'ailleurs déjà été menées (Palacio-Quintin et Coderre, 1999; Lowe-Vandell et Wolfe, 2000; Arcuri, 1999; Connor et Brink, 1999; Doherty, 1996). Palacio-Quintin et Coderre (1999), notamment, ont ainsi recensé près de 200 ouvrages sur l'influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant. Les études et les recensions permettent de dégager deux types de constat sur lesquels nous allons nous pencher. D'une part, certaines études approfondissent l'association entre certains éléments de la garde et le développement de l'enfant abordé dans sa globalité ou dans ses particularités. D'autre part, des études permettent de mieux cerner l'association entre la qualité générale d'un service de garde et le développement des enfants.

## 1.1 Éléments particuliers de la garde et développement de l'enfant

En ce qui a trait à l'influence de facteurs particuliers de la garde, tels que le ratio éducatrice-enfants ou la taille des groupes, sur le développement de l'enfant, la recension de Palacio-Quintin et Coderre (1999) présente un certain nombre de conclusions. Ainsi, selon les auteurs, les études qui se sont attardées à analyser l'influence du ratio enfants-adulte en milieu de garde ne révèlent que peu d'effets sur le développement des enfants. Si certaines études, comme celle de Clarke-Stewart et Gruber (1984), suggèrent un lien entre le ratio éducatrice-enfants et la compétence sociale des enfants, d'autres études suggèrent que ce lien disparaît lorsque l'on tient compte de certaines variables d'ordre familial. De façon générale, les études ne sont pas parvenues à établir d'association significative entre les ratios et le développement psychosocial ou cognitif de l'enfant. Selon les auteurs, à la lumière des

travaux qui ont examiné la question, on peut conclure que le ratio n'a pas en soi une influence importante sur le développement de l'enfant ou, du moins, que cette importance est moins grande que ce à quoi on s'attendait au départ.

Sur la question de l'influence de la taille des groupes en milieu de garde sur le développement de l'enfant, Palacio-Quintin et Coderre (1999) tirent des conclusions relativement similaires à celles présentées pour les ratios. En somme, avancent les auteurs, la taille des groupes ne semble pas avoir d'effets sur le développement langagier ou cognitif des enfants, mais les résultats de la recherche laissent croire que ce facteur pourrait avoir une influence sur le développement social des enfants en service de garde. Cependant, au chapitre des compétences sociales comme à celui des autres composantes du développement de l'enfant, l'état actuel des connaissances ne permet pas, selon Connor et Brink (1999), d'établir une hypothèse chiffrée quant à la taille des groupes qui s'avérerait la plus propice au développement des enfants.

D'autres aspects du milieu de garde sont également susceptibles d'exercer une influence sur le développement des enfants. Ainsi, toujours selon Palacio-Quintin et Coderre (1999), l'environnement physique, et notamment l'espace disponible et la densité de population, pourraient faire partie de ces facteurs. La recherche laisse croire en effet que l'apparition de problèmes de comportement social chez l'enfant pourrait être liée, au moins en partie, à un espace physique trop limité par enfant. De même, la stabilité du personnel éducateur semble aussi avoir un effet significatif. Ainsi, le roulement de personnel parmi les éducatrices d'une garderie peut s'avérer un frein à l'épanouissement d'une relation sécurisante entre l'enfant et l'éducatrice. Par ailleurs, selon les auteurs, la relation entre l'éducatrice et l'enfant, bien qu'elle ait été encore relativement peu étudiée, semblerait exercer

une influence importante sur le développement de l'enfant.

Les recherches indiquent donc que certains facteurs particuliers de la garde exerceraient une influence sur le développement de l'enfant, mais qu'à l'opposé, d'autres facteurs n'en exerceraient que peu ou pas. Ce serait plutôt la combinaison de plusieurs facteurs qui pourrait apporter des éclairages intéressants quant à l'effet de la garde sur l'enfant. Palacio-Quintin et Coderre (1999) mentionnaient par exemple qu'en ce qui concerne les ratios, on devait noter que ceux-ci permettaient de mieux prédire les effets de la garde sur l'enfant lorsqu'ils étaient combinés à d'autres facteurs. Ainsi, comme le notaient les auteurs, il appert qu'au-delà de l'influence de certains facteurs particuliers, c'est dans la combinaison de plusieurs éléments, à l'intérieur de ce que l'on pourrait appeler la qualité du service de garde, qu'il faut chercher les retombées de la fréquentation d'un milieu de garde sur le développement des enfants.

## **1.2 Influence de la qualité du service de garde sur le développement de l'enfant**

### **1.2.1 Quelques études particulières**

Aux États-Unis, le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 1994) s'est intéressé au lien qui pourrait exister entre la fréquentation d'un service de garde et le développement cognitif et langagier des enfants. Les auteurs comptaient sur un échantillon composé de 852 enfants ayant trois ans ou moins provenant d'une dizaine d'endroits choisis aléatoirement partout aux États-Unis. Les résultats de l'étude montraient qu'en tenant compte des variables telles que le vocabulaire de la mère, le revenu familial, le sexe de l'enfant, la qualité de l'environnement familial ainsi que la stimulation langagière offerte à l'enfant par sa mère, la qualité générale des services de garde était associée, bien que de façon limitée, au développement cognitif et langagier des enfants de trois ans ou moins.

Une autre étude américaine du NICHD, menée par Robin Peth-Pierce (1998) auprès d'un échantillon de 1364 enfants, révèle que

la qualité exerce une influence positive sur le développement des enfants. En effet, selon les résultats de cette étude, une meilleure qualité des services de garde est associée à plusieurs variables qui témoignent du développement positif de l'enfant ou sont susceptibles d'y contribuer. Ainsi, la qualité serait liée à : de meilleures relations entre la mère et l'enfant; de plus faibles probabilités d'un attachement insécurisant chez les mères ayant une plus faible sensibilité; une occurrence plus faible de problèmes de comportement chez l'enfant; de meilleures performances sur le plan cognitif et langagier; une meilleure préparation à l'école. À l'opposé, des services de garde de moindre qualité sont associés à des relations mère-enfant moins harmonieuses, à de plus fortes probabilités d'un attachement insécurisant, à une occurrence plus forte de problèmes de comportement, à de plus faibles habiletés cognitives et langagières ainsi qu'à une plus faible préparation à l'école.

L'étude de Peisner-Feinberg et autres (1999), qui a suivi, à partir de 1993, plus de 800 enfants de quatre États américains répartis dans 183 centres sélectionnés aléatoirement, va sensiblement dans le même sens que celle de Peth-Pierce (1998). En effet, les résultats de l'étude rapportent que la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité constitue un élément important de la préparation des enfants à l'école. Selon les auteurs, la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité bénéficie particulièrement aux enfants issus des milieux les plus à risque mais s'avère positive pour la préparation à l'école de tous les enfants. Les auteurs ajoutent que, de façon plus particulière, la qualité des pratiques dans les groupes est liée au développement cognitif de l'enfant, tandis que la qualité de la relation éducatrice-enfant influence le développement social de l'enfant. De plus, les auteurs de l'étude avançaient qu'on ne peut établir que les enfants de milieux mieux nantis sont protégés contre les effets négatifs associés à la fréquentation d'un centre de mauvaise qualité. L'étude, qui a suivi les enfants peu après leur entrée en milieu scolaire, montrait qu'à la deuxième année du primaire, les enfants ayant fréquenté des

services de garde de meilleure qualité présentaient de plus grandes aptitudes langagières et en mathématiques ainsi que de meilleures habiletés sociales. Selon Goelman et autres (2000, p. 3), les conclusions de Peisner-Feinberg et autres (1999) et du NICHD (1994) au regard de la préparation à l'école sont « conformes à celles d'autres études d'envergure moindre réalisées antérieurement au Canada et aux États-Unis ».

Même en ce qui a trait à l'âge auquel l'enfant est entré au service de garde et à la durée de la fréquentation du service, il semble que la qualité joue un rôle. En effet, selon Hausfather et autres (1997), lorsqu'un service de garde est de faible qualité, on constate une association claire entre l'entrée plus précoce dans ce milieu de garde et le développement de problèmes comportementaux. À l'opposé, lorsque le service de garde est de bonne qualité, l'entrée précoce et la fréquentation plus longue débouchent sur des comportements sociaux positifs. Toutefois, comme le mentionne Bigras (2001), la densité de fréquentation, soit les heures et les jours de présence par semaine, ainsi que la diversité des modalités de garde (par un proche, en milieu familial ou en garderie), devraient également être prises en compte puisqu'elles sont susceptibles d'influencer la quantité et la qualité des stimulations reçues par l'enfant.

Les études ne vont pas toutes dans le sens d'une association positive entre la fréquentation d'un service de garde et le développement des enfants. Lefebvre et Merrigan (2000), qui ont mené une étude à partir des données canadiennes de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), concluaient que, pour les nouveau-nés et les enfants en bas âge, les modalités de la garde non parentale ont des effets peu importants, voire non significatifs statistiquement, sur le développement des

enfants. D'autre part, les auteurs ajoutaient que les effets de la garde semblaient inexistant pour les enfants d'âge préscolaire. Toutefois, les auteurs soulignaient que l'ELNEJ n'offre pas de données sur la qualité des services de garde fréquentés par les enfants étudiés. Ils notaient ainsi : « While there is useful information for the type of childcare used and hours per week, there is no information on child care quality (providers' behaviour, environment) and inputs (group size, staff-child ratio, staff qualifications) » (Lefebvre et Merrigan, 2000, p. 7).

Une étude de Violato et Russell (2000) sur les effets de la garde non maternelle<sup>2</sup> sur le développement des enfants suggère aussi que la fréquentation de la garde n'a pas les effets positifs escomptés sur les enfants. Selon les auteurs, les résultats de la méta-analyse appuyée sur 101 études<sup>3</sup> réalisées entre 1957 et 1995 suggèrent que les enfants en service de garde risquent de présenter des résultats négatifs sur le plan du développement cognitif, socio-émotionnel ou comportemental. Les résultats suggèrent que la garde présente également des risques sur le plan de l'attachement de l'enfant à sa mère. Toutefois, les auteurs précisent que parmi les études recensées, plusieurs manquent d'information sur des aspects importants liés à la qualité. Ainsi, plus de 80 % des études sur lesquelles se base la méta-analyse ne tiennent pas compte d'éléments tels que la formation des éducatrices, la qualité du programme de garde (56 %) ou encore si le service de garde est titulaire d'une licence ou non (71,3 %). Ainsi, dans leurs conclusions, Violato et Russell (2000) précisent que d'autres travaux de recherche doivent être entrepris pour préciser l'effet médiateur potentiellement important de variables telles que la qualité sur l'influence de la garde sur le développement de l'enfant.

---

2. Traduction libre de « nonmaternal care ».

3. Plus de 77 % des études utilisées pour la méta-analyse portent sur des enfants américains.

Dans une autre étude récente, le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2001) vise à déterminer comment les expériences des enfants en service de garde sont liées à leurs compétences sociales à 24 et à 36 mois, et ce, après avoir déterminé les effets de la famille et des caractéristiques de l'enfant. La compétence sociale des enfants a été notamment mesurée au moyen des évaluations par les éducatrices et des observations des enfants avec leurs pairs dans le milieu de garde. Selon l'évaluation des éducatrices, les enfants qui passent plus d'heures en service de garde ont un moins bon comportement avec leurs pairs. Toutefois, les observations menées en parallèle suggèrent plutôt que les enfants qui passent plus d'heures en service de garde se montrent plus compétents et mieux préparés dans leurs rapports avec les autres. Les auteurs concluent qu'il y a une relation positive significative, quoique faible, entre la fréquentation d'un service de garde avant trois ans et la compétence sociale de l'enfant. Ils ajoutent qu'un comportement positif et réceptif de la part de l'éducatrice est la composante la plus invariablement associée à la compétence sociale des enfants en milieu de garde.

### 1.2.2 Recensions d'écrits

Ces quelques enquêtes dénotent l'importance de contrôler la qualité des services de garde pour conclure à l'influence de la fréquentation des services de garde sur le développement harmonieux de l'enfant. Les recensions d'écrits abondent également en ce sens. En effet, celles-ci mettent en évidence un consensus quant à l'influence de la qualité sur les bénéfices retirés par l'enfant de sa fréquentation d'un service de garde. Au terme d'une recension partielle d'écrits essentiellement américains sur le sujet, Jennifer Arcuri (1999) souligne que si les effets de la garde non parentale sur le développement de l'enfant peuvent être positifs ou négatifs, la recherche semble indiquer que ces effets sont plus souvent bénéfiques pour l'enfant. L'auteure ajoute que des éléments tels que la quantité – c'est-à-dire le temps passé en milieu de garde – et la qualité de la garde, notamment quant à la rela-

tion éducatrice-enfant, semblent tous avoir des retombées positives sur le développement de l'enfant. L'auteure conclut que malgré certaines contradictions sur les effets des services de garde, la recherche semble favoriser l'idée que la garde, principalement celle de bonne qualité, est bénéfique à l'enfant.

Les conclusions de Connor et Brink (1999) vont dans le même sens, et les auteurs ajoutent que la composante éducative est particulièrement importante pour le développement des capacités cognitives des enfants. Palacio-Quintin et Coderre (1999) se joignent également au consensus en affirmant que les services de garde de bonne qualité semblent exercer une influence positive, quel que soit l'aspect particulier du développement de l'enfant qui nous préoccupe. Selon les auteurs : « Les études sur le rôle de la qualité de la garderie dans le développement de l'enfant sont unanimes : meilleure est la qualité globale de la garderie, plus sa fréquentation est favorable au développement de l'enfant » (p. 95). Les auteurs soulignent également que les études qui ne dénotent pas d'effets positifs de la fréquentation d'un service de garde sur le développement de l'enfant omettent souvent de prendre en compte la qualité des services de garde.

Doherty (1996), à la suite d'une revue de 21 études comparant des enfants qui ont fréquenté des services de garde avant d'entrer à l'école avec d'autres enfants n'ayant pas connu ce type d'expérience, indique que seulement deux de ces études rapportent des effets négatifs de la fréquentation de la garde sur la préparation à l'école. Par ailleurs, elle conclut qu'en général les enfants qui fréquentent régulièrement un service de garde présentent de meilleures habiletés sociales, s'entendent mieux avec les autres enfants à leur entrée à l'école, leur transition vers le milieu scolaire se fait mieux et ils présentent de meilleures compétences sur le plan cognitif et langagier que les enfants n'ayant pas fréquenté de services de garde. Ces effets demeurent présents même lorsque les enfants atteignent dix ans. L'auteure précise toutefois que pour arriver à ces résultats, il est essentiel que la qualité des servi-

ces de garde soit élevée et, notamment, que les soins soient donnés aux enfants par des personnes qui connaissent leur développement, que ces personnes n'aient pas trop d'enfants à leur charge et qu'elles offrent des activités stimulantes pour l'enfant.

### **1.3 Services de garde et développement de l'enfant : conclusion**

Comme nous venons de le voir, un relatif consensus se dégage relativement au fait que la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité est bénéfique au développement de l'enfant. Cependant, de nombreux autres facteurs, extérieurs aux services de garde, influencent le développement de l'enfant. La recherche tend d'ailleurs à établir que certains de ces facteurs extérieurs exercent souvent une plus grande influence que la qualité des services de garde (Doherty, 1998). Des études ont notamment démontré que les variables familiales, tout comme celles relatives aux services de garde, permettaient de prédire le développement de l'enfant (Goelman et Pence, 1988 ; Howes et Stewart, 1987 ; Kontos et Fiene, 1987). Ainsi, pour Palacio-Quintin et Coderre (1999, p. 80), « les études récentes, et particulièrement les études longitudinales (...) mettent en relief la nécessité de prendre en considération de plus en plus le contexte global de vie de l'enfant et de découvrir de quelle façon l'influence du milieu de garde, selon son type et sa qualité, agit avec les autres conditions de vie de l'enfant ». Cette approche apparaît fort pertinente dans la perspective notamment de mieux saisir l'importance relative de la fréquentation du service de garde sur le développement de l'enfant, mais elle dépasse les objectifs touchant l'évaluation de la qualité d'un service de garde ou l'apport des différentes composantes du service à la qualité.

Au regard des nombreuses études qui établissent un lien positif entre la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité et le développement de l'enfant sous toutes ses facettes, Doherty (1998) conclut plutôt qu'il faut évaluer la qualité d'un service de garde en analysant l'expérience vécue par les enfants au sein de ce milieu. Mais comment

peut-on évaluer la qualité de l'expérience vécue dans le milieu de garde? Quelles sont les principales dimensions et les principaux aspects de la qualité d'un service de garde et quelles sont les composantes spécifiques de ces grandes dimensions et de ces aspects? Enfin, quels sont les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de la garde? C'est ce que nous abordons dans les prochaines pages.



## 2. Dimensions et aspects de la qualité des services de garde

Avant d'aborder la question des dimensions et des aspects de la qualité, il est important de mentionner qu'il existe certaines différences dans la définition qu'en fournissent les auteurs. Outre les divergences portant sur les appellations retenues, la principale distinction tient dans les limites et les contenus attribués à chaque composante de la qualité. Selon les auteurs, le nombre de grandes dimensions peut varier, certaines peuvent être plus inclusives et certains éléments peuvent être associés à une dimension plutôt qu'à une autre. Toutefois, ces divergences demeurent relativement mineures et dépendent souvent des objectifs de la recherche, des éléments sur lesquels le chercheur ou la chercheuse souhaite mettre l'accent, du pays où la recherche a été produite et des valeurs qui y prévalent en matière d'éducation et de garde des enfants. Les principales dimensions et principaux aspects de la qualité que nous abordons ci-dessous sont la qualité de l'expérience, la qualité structurelle, la qualité de l'environnement de travail, la qualité contextuelle et, enfin, celle de la sécurité et des soins de base.

### 2.1 Qualité de l'expérience

Comme nous l'avons mentionné précédemment, Doherty (1998) propose d'évaluer la qualité d'un service de garde à partir de l'expérience qui y est vécue par l'enfant. Ce que Doherty et autres (2000) appellent la qualité de l'expérience fait référence à ce que vit l'enfant chaque jour au sein du service de garde. Selon Goelman et autres (2000), la recherche des vingt dernières années a permis de confirmer le lien important qui existe entre la qualité de l'expérience vécue par l'enfant et le mieux-être ainsi que le développement des enfants. Selon Doherty et autres (2000), la qualité

des interactions quotidiennes entre l'éducatrice ou la responsable de garde en milieu familial et l'enfant est le principal témoin de la qualité de l'expérience. Par ailleurs, si l'on se réfère à la définition proposée par Doherty et autres (2000), les interactions entre les enfants pourraient également être des composantes témoins de la qualité de l'expérience. C'est d'ailleurs ce que suggèrent Lowe-Vandell et Wolfe (2000) qui, sous l'appellation « qualité de processus<sup>4</sup> », définissent une dimension de la qualité qui s'apparente à la qualité de l'expérience. Ces auteurs avancent en effet que la qualité de processus renvoie à l'expérience vécue par l'enfant dans le milieu de garde en incluant les interactions des enfants avec l'éducatrice ou entre eux, ainsi que la participation des enfants aux activités proposées par le milieu de garde.

La qualité de processus comprend les aspects plus relationnels de l'environnement de garde. La disponibilité de l'éducatrice ou de la responsable de garde en milieu familial, leur proximité émotive à l'égard de l'enfant ainsi que les pratiques disciplinaires sont autant d'indicateurs de la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant, et donc de la qualité de processus. Lowe-Vandell et Wolfe (2000) ajoutent que les mesures de la qualité de processus touchent parfois un large éventail d'expériences de l'enfant dans le milieu de garde; cela peut aller de la stimulation langagière à la disponibilité de matériel adapté à son âge. Le type d'activités et de ressources qui sont offertes pour stimuler le développement de l'enfant font également partie de la qualité de processus ou de l'expérience.

---

4. Traduction libre de l'expression « process quality ».

Parfois, toujours selon Lowe-Vandell et Wolfe (2000), les mesures de la qualité de processus sont globales et évaluent l'expérience sous plusieurs dimensions. La qualité de l'expérience se présente alors comme un concept très vaste. D'ailleurs, selon Doherty et autres (2000), l'appellation « qualité globale » est souvent utilisée pour traduire la notion de qualité de processus ou de qualité de l'expérience. La qualité de l'expérience recoupe souvent les autres dimensions et aspects de la qualité, à savoir la qualité structurelle, la qualité contextuelle, la qualité des soins de base et la sécurité ainsi que la qualité de l'environnement de travail, éléments sur lesquels nous reviendrons plus loin. Toujours selon Doherty et autres (2000), c'est l'interaction entre ces composantes qui permet d'établir un programme éducatif et de garde de bonne qualité qui offre les conditions favorisant des interactions positives dans le milieu de garde.

Qu'on l'assimile ou non à la qualité globale, la qualité de l'expérience ou la qualité de processus revêt une importance cruciale dans la qualité aussi bien dans un centre de la petite enfance qu'en milieu familial puisqu'elle est la plus directement associée au comportement de l'enfant (Helburn et Howes, 1996) et « se manifeste lorsque les enfants sont exposés à des activités et vivent des interactions propices à leur développement, et lorsqu'ils sont bien entourés dans l'environnement physique et humain où ils évoluent » (Goelman et autres, 2000, p. 4).

### **2.1.1 Les interactions en milieu de garde et les activités**

Comme nous l'avons vu, la qualité de l'expérience renvoie aux aspects plus relationnels de l'environnement éducatif et de garde, à des éléments tels que la qualité des interactions quotidiennes ou de la relation entre le personnel éducateur et l'enfant, ainsi qu'au type d'activités et de ressources offertes (Peisner-Feinberg et autres, 1999 ; Connor et Brink, 1999). On peut s'intéresser à la sensibilité des éducatrices, à leur proximité émotionnelle à l'égard des enfants ainsi qu'à leurs pratiques disciplinaires (Connor et Brink, 1999). On peut encore s'attarder à des éléments tels que la sévérité et le déta-

chement de l'éducatrice, son engagement et son attitude avec les enfants (Helburn et Howes, 1996). Pour Lowe-Vandell et Wolfe (2000), les interactions des enfants entre eux et leur participation aux différentes activités offertes au sein du milieu de garde font aussi partie de la qualité de l'expérience.

Selon Clarke-Stewart et autres (1995), les études établissent clairement que le comportement des éducatrices envers l'enfant constitue un élément crucial de son expérience de la garde non parentale. Selon Pierrehumbert et autres (1996), dans ses interactions avec les enfants, l'adulte doit avoir un comportement marqué par l'écoute, la patience et la disponibilité envers les enfants et leurs besoins. L'adulte doit avoir la capacité de stimuler l'enfant et de développer sa confiance en lui-même. Il doit également savoir l'encadrer et se montrer ferme lorsque la situation l'exige. L'adulte doit être chaleureux, sensible et soucieux du bien-être de l'enfant, savoir favoriser son autonomie et stimuler l'expression et la découverte chez lui. Enfin, il doit évidemment voir à favoriser les apprentissages. Selon Kontos et Wilcox-Herzog (1997), les chercheurs, les parents et les experts s'entendent sur le fait que les interactions entre les enfants et les personnes qui en ont la charge constituent un élément fondamental de la qualité des services offerts en milieu de garde, et la recherche semble suggérer que la qualité des interactions surpasse en importance la quantité des interactions. Toutefois, selon les mêmes auteurs, les chercheurs et chercheuses n'ont commencé que tout récemment à documenter la façon dont les interactions, ou encore les variations dans ces interactions, sont liées aux comportements, et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur le développement de l'enfant.

Les relations entre les enfants et leur participation aux activités qui sont offertes peuvent également être d'excellents indicateurs de la qualité de l'expérience vécue dans le milieu de garde. Ridley et autres (2000) ont observé la participation des enfants dans le milieu de garde, c'est-à-dire l'attention qu'ils portent aux activités du groupe et leur participation active à ces activités. Les résultats établis-

sent un lien entre le pourcentage d'enfants qui participent aux activités et les mesures de la qualité obtenues en utilisant les échelles ITERS et ECERS-R<sup>5</sup>. Ainsi, on note une participation plus grande des enfants aux activités lorsque les groupes sont de meilleure qualité.

Selon Kontos et Wilcox-Herzog (1997), les études qui se sont intéressées à la relation entre le programme éducatif et les interactions éducatrices-enfants attestent clairement que ces aspects sont indissociables. Selon le programme éducatif adopté par un milieu de garde, les comportements et les attitudes des éducatrices envers les enfants seront différents (Miller et Dyer, 1975 ; Stipek et autres, 1992 et 1995). Kontos et Wilcox-Herzog (1997) précisent toutefois qu'il s'agit d'influence réciproque, à savoir que les éducatrices s'adaptent aux programmes mais qu'elles adaptent également ce dernier à leur propre approche.

Comme le mentionnent ces deux dernières auteures : « How teachers interact with children is at the very heart of early childhood education. Thus, improving quality in early childhood education through policy and practice requires that we put a spotlight on teacher-child interactions as well as the circumstances likely to produce effective interactions » (p.11). Divers éléments liés à l'environnement structurel, contextuel ou encore à l'environnement de travail des adultes sont susceptibles d'influencer la qualité des interactions qui s'établissent entre le personnel éducateur et les enfants dans les milieux de garde. Nous pourrions ajouter que la qualité des interactions qui s'établissent entre les enfants est également un élément constitutif de la qualité de l'expérience vécue dans le milieu de garde.

Les relations et la collaboration entre le milieu de garde, son personnel éducateur

notamment, et les parents des enfants qui le fréquentent figurent aussi certainement parmi les éléments importants de la qualité. Selon Tochon (1997), « depuis quelques années, on s'est aperçu qu'il est nécessaire que les parents jouent un rôle plus actif pour que ces services deviennent de meilleure qualité » (p. 35).

### 2.2 Dimension structurelle de la qualité

Selon Doherty et autres (2000), la dimension structurelle<sup>6</sup> de la qualité renvoie à des éléments qui sont susceptibles notamment d'influencer le comportement des éducatrices ou des responsables de services de garde en milieu familial ou d'autres aspects de la qualité de l'expérience. La qualité structurelle sous-tend la qualité de l'expérience et en ce sens elle exerce une influence indirecte sur la qualité du service de garde. En effet, toujours selon Doherty et autres (2000), les diverses composantes associées à la qualité structurelle sont susceptibles, bien qu'elles ne puissent le faire seules, de favoriser une expérience positive des enfants au sein du milieu de garde.

La qualité structurelle regroupe ainsi des éléments quantifiables et observables tels que la taille des groupes, le ratio adulte-enfants et les éléments liés à la qualité des lieux physiques tels que la présence d'aires de jeu aussi bien extérieures qu'intérieures, la superficie et l'accessibilité de ces aires, etc. Les caractéristiques des éducatrices, en ce qui a trait à la formation générale ou spécialisée ou à l'expérience dans le domaine de la garde d'enfants, sont généralement associées à la qualité structurelle tout comme les caractéristiques des directrices de centres de la petite enfance. De par leur nature, les éléments de la qualité structurelle peuvent facilement faire l'objet de règlements ou de contrôle.

Les caractéristiques des éducatrices ou des responsables de garde en milieu familial sont certainement l'une des plus importantes

---

5. À savoir le *Infant/Toddler Environment Rating Scale* pour les bambins et tout-petits et l'équivalent pour les enfants d'âge préscolaire, le *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised*. Des versions françaises de ces échelles existent : l'*Échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et tout-petits* et l'*Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – version révisée*.

---

6. On trouve également l'appellation « qualité structurelle » ou « qualité de structure » dans la littérature.

composantes structurelles. Ainsi, l'élaboration d'activités éducatives appropriées, l'occurrence d'interactions positives et l'utilisation adéquate des ressources matérielles éducatives disponibles sont plus probables lorsque les éducatrices ou les responsables de garde en milieu familial ont une formation spécialisée en éducation à la petite enfance. Par ailleurs, comme le mentionnent Goelman et autres (2000), la réalisation d'activités éducatives profitables à l'enfant selon les stades de son développement est facilitée lorsque l'environnement physique est conçu et aménagé de façon à le permettre et à l'encourager.

### **2.3 Environnement de travail des adultes**

L'environnement de travail des adultes est un aspect de la qualité qui est apparu plus récemment dans la littérature sur la qualité dans les services de garde. Il se rapporte principalement aux conditions dans lesquelles les éducatrices en centre de la petite enfance et les responsables de garde en milieu familial exercent leur travail. On pense ainsi à des éléments objectifs telles les conditions de travail qui sont offertes. On pense également à des éléments plus subjectifs qui concernent la façon dont les éducatrices ou les responsables de garde en milieu familial perçoivent leur travail et la satisfaction qu'elles éprouvent à l'exercer.

Selon Doherty et autres (2000), l'environnement de travail des adultes en centre de la petite enfance relève donc de facteurs tels que les salaires, les avantages sociaux, l'entraide entre les collègues, la reconnaissance des besoins personnels, les possibilités de perfectionnement professionnel, la gestion du personnel et le climat organisationnel. En milieu familial, on pense à des éléments tels que le revenu provenant de la garde, le nombre d'heures travaillées, les relations qu'entretient la responsable de service de garde avec les parents, les agents de liaison de l'agence de garde et les conseillères pédagogiques, le soutien qu'elles trouvent auprès de leurs proches ou de leur réseau, etc.

Comme les composantes structurelles, l'environnement de travail des adultes sous-tend la qualité de l'expérience. Les conditions de travail affectent la satisfaction et la motivation éprouvées par les éducatrices et les responsables de garde en milieu familial envers leur travail et peut se répercuter sur la qualité de leur action auprès des enfants ainsi que sur la capacité à recruter et à conserver une main-d'œuvre qualifiée.

### **2.4 Aspects contextuels de la qualité**

D'après Goelman et autres (2000), d'autres facteurs, extérieurs au milieu physique où se trouvent les enfants dans le milieu de garde et parfois même extérieurs au milieu de garde lui-même, sont susceptibles d'influencer indirectement la qualité des services offerts. Le type de services de garde, dans un centre de la petite enfance ou en milieu familial, la structure administrative, avec ou sans but lucratif, les politiques et les pratiques du service de garde, les attitudes, les valeurs et les objectifs de la société en matière de soins à offrir aux enfants, sont autant de facteurs susceptibles d'influencer indirectement l'expérience vécue par ceux-ci. Souvent, le roulement de personnel au sein du centre de la petite enfance est également associé à cette composante de la qualité (Goelman et autres, 2000).

### **2.5 Sécurité et soins de base**

L'alimentation des enfants dans le milieu de garde, les soins d'hygiène et les efforts qui sont déployés pour assurer et promouvoir la santé et la sécurité des enfants ainsi que leur bien-être physique sont d'autres éléments de la qualité de l'environnement de garde. La dimension de la sécurité et des soins de base regroupe ces éléments de la qualité. Bien qu'elle constitue une dimension essentielle de la qualité, elle demeure insuffisante pour assurer aux enfants une expérience de qualité. Comme le mentionnent Goelman et autres (2000), les services de garde ne peuvent pas être de bonne qualité s'ils n'assurent pas aux enfants ce minimum.

Toutefois, s'ils devaient se limiter à n'offrir que la sécurité et les soins de base, on ne pourrait avancer que le service de garde est de bonne qualité.

## **2.6 Qualité dans les services de garde : un amalgame de nombreux éléments**

L'expérience vécue par l'enfant dans le milieu de garde constitue de toute évidence l'élément central de la qualité des services de garde et cette expérience joue un rôle de premier plan quant aux retombées de la garde sur le développement de l'enfant. Il est clair également que les autres dimensions et aspects de la qualité contribuent à la qualité de l'expérience vécue par l'enfant. L'expérience de l'enfant dans le milieu de garde et la qualité dépendent de la présence et de l'interaction entre de nombreux éléments. Au terme de leur étude, Cloutier et autres (1994) précisent plusieurs éléments que l'on trouve souvent dans les services de garde de meilleure qualité. Les auteurs énoncent ainsi 22 éléments qui relèvent autant des caractéristiques du personnel, des conditions dans lesquelles il est appelé à travailler et de son niveau de mobilité, des locaux et de leur disposition ainsi que de la taille et de la composition des groupes. En somme, ces données vont dans le sens de ce que nous apprend la recherche, à savoir que la qualité se compose de plusieurs éléments et que plusieurs facteurs sont susceptibles de l'influencer.



## 3. Facteurs associés à la qualité des services

Comme nous l'avons mentionné, la qualité peut être définie très largement comme étant composée de l'ensemble des dimensions et des aspects que nous avons abordés plus haut. Elle peut aussi se définir plus étroitement comme la qualité de l'expérience de l'enfant au sein du milieu de garde. Lorsque la qualité se limite à l'expérience de l'enfant, les autres dimensions et aspects de la qualité peuvent être considérés comme des facteurs qui influencent ou sont susceptibles d'influencer la qualité et dont le poids relatif varie. Dans la présente partie, nous abordons plus en détail certains de ces facteurs et nous nous attachons à établir, selon ce que nous révèle la littérature, la nature et la portée de leur influence sur la qualité des services de garde.

### 3.1 Caractéristiques des éducatrices et des responsables de services de garde

Par les interactions qu'elles sont appelées à établir avec les enfants, les éducatrices ou les responsables de garde en milieu familial exercent une influence fondamentale sur les bénéfices que retire un enfant de sa fréquentation d'un service de garde. L'éducatrice ou la responsable de garde doit posséder un certain nombre de caractéristiques et d'habiletés. Selon Juorio (2001), l'éducatrice devrait avoir les habiletés voulues pour éduquer et comprendre les enfants, ainsi que pour susciter ou développer l'estime de soi chez ces derniers. Elle devrait être en mesure de médiatiser les conflits qui apparaissent entre les enfants tout en ménageant ce que l'auteure appelle des « ego tendres ». Elle devrait savoir maintenir la discipline tout en se montrant compréhensive et pouvoir contribuer à l'élaboration d'activités respectueuses des stades de développement de l'enfant tout en faisant appel à sa créativité. Enfin, l'éducatrice devrait être capable de soutenir les parents dans leur rôle parental et être outillée pour ce faire. Pour Doherty et autres (2000), le niveau de scolarité générale ou de formation spécialisée en éducation à la petite enfance, la participation à des activi-

tés de perfectionnement professionnel ou encore le nombre d'années d'expérience comme éducatrice sont toutes des caractéristiques de l'éducatrice qui peuvent aider à prédire la qualité du service de garde et de l'expérience de l'enfant.

#### 3.1.1 Formation des éducatrices et des responsables de services de garde

Selon Doherty (1996), les connaissances de l'éducatrice en développement de l'enfant font partie des plus importantes variables ayant un effet sur la qualité, et la formation spécialisée en éducation à la petite enfance s'avère un bon indicateur du niveau de connaissance qu'ont les éducatrices du processus de développement de l'enfant. Goelman (2001) résume ainsi le consensus à propos de l'influence de la formation des éducatrices : « That training makes a critical difference in the quality of child care programs has been demonstrated extensively in a large number of large and small scale studies » (p. 161).

Les résultats du volet familial de l'enquête *Oui, ça me touche!* (Doherty et autres, 2000a) indiquent que la formation des responsables de garde revêt une importance indéniable sur la qualité des services de garde offerts. Ainsi, le niveau de scolarité générale des responsables de services de garde et le fait d'avoir suivi un cours spécialisé sur la garde en milieu familial sont les deux facteurs dont l'influence sur la qualité est la plus significative. Kontos et Wilcox-Herzog (1997) soulignent que les responsables de garde ayant plus de formation dans le domaine de la garde en milieu familial tendent à être plus chaleureuses et moins détachées des enfants que celles qui ont une formation moindre.

La formation des éducatrices est aussi importante en garderie selon Goelman et autres (2000). En effet, les analyses révèlent que chez les groupes de poupons-bambins, le niveau de formation spécialisée en services éducatifs et de garde à l'enfance (SÉGE)

est un facteur important de la qualité des services offerts dans ce type de milieu. Après des groupes d'enfants d'âge préscolaire, le pourcentage d'éducatrices qui ont au moins un certificat ou un diplôme en SÉGE figure parmi les plus importantes variables pour prédire la qualité des services. D'après Clarke-Stewart et autres (1995), plusieurs recherches ont démontré l'existence de liens entre le niveau d'éducation ou de formation spécialisée qu'une éducatrice a reçue et son comportement envers les enfants placés sous sa responsabilité. L'étude de Helburn et Howes (1996) indique que les éducatrices ayant une formation supérieure sont plus réceptives et chaleureuses dans leurs interactions. Toutefois, selon le NICHD (2000), les caractéristiques des éducatrices deviennent des facteurs plus importants de prédiction de la qualité lorsque les enfants ont plus de trois ans. Ce constat est repris par Lowe-Vandell et Wolfe (2000), qui avancent que le niveau d'éducation générale des éducatrices et leur formation spécialisée prédisent mieux la qualité des soins pour les enfants d'âge préscolaire alors que pour les groupes de bambins-nourrissons, c'est la taille des groupes et le ratio adulte-enfant qui sont les facteurs les plus importants.

De façon générale, Goelman (2001) résume ainsi les constats de la recherche en ce qui concerne les effets de la formation des éducatrices sur la qualité des soins qu'elles offrent aux enfants : « Better trained staff are more empathetic, sensitive, and responsive to the children in their care; they plan more appropriate individual, small group, and large group activities and make better use of the materials and equipment in the centre<sup>7</sup>. »

### **3.1.2 Expérience en service de garde**

En ce qui concerne l'association entre l'expérience des éducatrices et la qualité des services de garde, les résultats divergent

selon les études. Ainsi, l'étude de Clarke-Stewart et autres (1995) rapporte qu'avec moins de deux à trois ans d'expérience en service de garde, les éducatrices ont tendance à être plus passives et à ne pas entreprendre d'activités éducatives. Toutefois, d'autres études ne sont pas parvenues à confirmer cette association et selon le NICHD (2000), l'expérience des éducatrices n'est pas en soi un facteur de prédiction fiable du comportement des éducatrices. Les mêmes auteurs ajoutent ne pas être parvenus, en se basant sur les recherches existantes, à établir une prédiction spécifique de la relation entre l'expérience des éducatrices et les soins offerts tant aux poupons qu'aux enfants d'âge préscolaire.

### **3.1.3 Roulement de personnel**

D'autre part, pour s'établir sur des bases solides et positives, la relation entre l'éducatrice et l'enfant doit reposer sur une certaine continuité et se prolonger dans le temps. Le roulement du personnel et les modalités d'affectation des éducatrices à l'intérieur d'un service de garde sont susceptibles d'avoir des répercussions sur la qualité des relations entre les éducatrices et les enfants. Selon Palacio-Quintin et Coderre (1999), bien que relativement peu d'études aient analysé l'influence de la stabilité du personnel sur la qualité des soins reçus par l'enfant, il semble que celle-ci soit un élément important pour que l'enfant établisse une relation sécurisante avec l'éducatrice. Toutefois, il semble que cette stabilité ne revête pas la même importance à tous les âges de l'enfant. En effet, selon Clarke-Stewart et autres (1995), lorsque les enfants ont de trois à quatre ans, ce facteur ne semble plus avoir d'effets significatifs sur l'amélioration de la qualité des services.

---

7. *Loc. cit.*

### 3.1.4 Autres caractéristiques des éducatrices ou des responsables de services de garde

D'autres caractéristiques peu étudiées des éducatrices pourraient également être associées à la qualité. Tochon (1997) fait notamment allusion à leur professionnalisme. Au-delà de l'influence de leur formation ou de leur expérience sur la qualité des services, l'analyse du professionnalisme des éducatrices pourrait apporter un éclairage nouveau et intéressant sur la façon dont ces facteurs trouvent leur application dans le quotidien des soins offerts aux enfants. Clarke-Stewart et autres (1995) mentionnent également le degré d'engagement ou d'investissement émotif de l'éducatrice envers l'enfant comme des caractéristiques de l'éducatrice qui mériteraient d'être étudiées. Le sexe de la personne qui a la charge de l'enfant mériterait aussi d'être considéré. Cela vaut également pour les responsables de garde en milieu familial.

Par ailleurs, la recherche révèle qu'il faut considérer d'autres facteurs avant de conclure que des éducatrices ayant une formation spécialisée offriront des soins de qualité aux enfants dont elles ont la charge. Comme le souligne Vineberg-Jacobs (2001), bien que les éducatrices jouent un rôle fondamental dans les services de garde, d'autres facteurs sont susceptibles de moduler leur contribution à la qualité de ces services, entre autres la reconnaissance de l'importance de leur travail auprès des enfants et de leur apport au service de garde. Quoi qu'il en soit, on peut effectivement s'interroger sur la capacité d'une éducatrice, même celle qui a une formation spécialisée, à compenser un environnement de mauvaise qualité ou les autres lacunes du milieu de garde.

### 3.2 Ratio

Parmi les facteurs associés à la qualité dans les services de garde, le ratio éducatrice-enfants est probablement celui qui a fait l'objet du plus grand nombre de travaux de recherche, principalement en Amérique du Nord. Comme le résume le National Institute

of Child Health and Human Development (NICHD,1996), le consensus relatif qui ressort de ces travaux suggère que le ratio a une influence significative sur la qualité des services de garde. De façon plus précise, un faible nombre d'enfants par éducatrice fait partie des variables associées à des soins positifs aussi bien en milieu familial qu'en centre de la petite enfance.

Selon Phillips (1987), plus le nombre d'enfants dont elle est responsable est grand, moins l'éducatrice aura de temps à consacrer à chaque enfant et plus les relations qui s'établiront entre elle et les enfants risquent d'être brèves et superficielles. De plus, on observe alors généralement que les enfants s'engagent moins dans les jeux. Clarke-Stewart et autres (1995) avancent que lorsque le nombre d'enfants confiés à une éducatrice est sensiblement plus élevé que la moyenne, les conversations sont plus courtes, les enfants obtiennent moins réponse à leurs questions et l'éducatrice a davantage tendance à adopter une approche autoritaire et à imposer des contraintes aux enfants. D'après une recension de Doherty (1996), au moins une dizaine d'études attestent que les éducatrices sont plus susceptibles de se comporter de façon à stimuler le développement des enfants lorsqu'elles sont responsables d'un nombre raisonnable d'enfants compte tenu de leur âge et de leur stade de développement.

Selon Lowe-Vandell et Wolfe (2000), les recherches analysées tendent également à conclure que le ratio ne revêt pas la même importance à tous les âges de l'enfant. En effet, avec la taille des groupes, le nombre d'enfants par adulte est l'un des plus forts facteurs de prédiction de la qualité pour les groupes de bambins-nourrissons, alors qu'auprès des groupes d'âge préscolaire, son importance semble être moindre. Les résultats de Howes et autres (1992) suggèrent que lorsque les enfants ont moins de deux ans, les probabilités qu'ils reçoivent des soins inadéquats sont considérablement plus grandes lorsqu'il y a plus de trois enfants par adulte. De plus, la probabilité que les enfants ne bénéficient pas des

activités appropriées à leur développement augmente de façon encore plus marquée.

La National Association for the Education of Young Children (NAEYC) des États-Unis recommande une évolution des ratios sensiblement plus rapide que ce que suggère l'étude de Howes et autres (1992). Ainsi, pour les enfants d'un an ou moins, la NAEYC suggère une éducatrice pour quatre enfants. Le ratio peut ensuite être augmenté progressivement dans les groupes d'âge subséquents, jusqu'à ce qu'il atteigne une éducatrice pour dix enfants chez les groupes d'enfants de cinq ans. Par comparaison, les ratios proposés par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) pour les groupes d'enfants de moins de 36 mois sont plus exigeants que ce que recommande la NAEYC, mais ils sont malgré tout inférieurs à ce que suggéraient les résultats de Howes et autres (1992). En effet, la FCSGE recommande pour les enfants de 12 à 24 mois qu'une éducatrice soit responsable d'au plus trois ou quatre enfants selon la taille du groupe. Pour les enfants de deux ans, le ratio devrait se situer à une éducatrice pour quatre à six enfants. Enfin, la Fédération propose un ratio d'une éducatrice pour cinq à sept enfants et pour huit ou neuf enfants dans les groupes d'âge de quatre à six ans.

Il semble tout de même se dégager un relatif consensus, à savoir que le ratio ne devrait pas être inférieur à une éducatrice pour trois ou quatre enfants lorsque ces derniers ont moins de 12 mois. À l'autre bout de l'échelle d'évolution des ratios, une éducatrice ne devrait pas être responsable de plus de neuf ou dix enfants à la fois, même lorsque ceux-ci ont cinq ou six ans. Entre ces deux extrémités, les ratios devraient évoluer progressivement. Toutefois, la rapidité de cette progression ne fait pas consensus. En 1999, Connor et Brink avançaient que les données disponibles sur cette question n'étaient pas encore concluantes et que l'on manquait toujours de connaissances quant aux points à partir desquels les ratios deviennent inadéquats et influencent négativement la qualité des services. Selon notre propre recension, les travaux réalisés depuis n'ont pas

permis d'apporter des réponses plus précises à ces questions.

### 3.3 Taille des groupes

Avec le ratio, la taille des groupes occupe une place importante dans la recherche sur les facteurs associés à la qualité dans les services de garde, et son importance fait relativement consensus dans la littérature (Doherty, 1996; Clarke-Stewart et autres, 1995; Lowe-Vandell et Wolfe, 2000; NICHD, 1996 et 2000; Frede, 1995). Selon le NICHD (1999), on remarque généralement que les éducatrices offrent de meilleurs soins et qu'elles ont moins tendance à adopter une approche autoritaire envers les enfants dans des groupes moins nombreux. Par ailleurs, toujours selon le NICHD (1996), l'association entre la taille des groupes et la qualité des services est valable dans tous les types de garde, notamment la garde en milieu familial ou en centre de la petite enfance.

Comme pour les ratios, il semble, selon Lowe-Vandell et Wolfe (2000), que la taille réduite des groupes revêt une importance qui tend à s'amenuiser à mesure que l'enfant vieillit. La taille des groupes, avec le ratio adulte-enfants, sont effectivement des éléments prédictifs plus forts de la qualité pour les groupes de bambins et de nourrissons comparativement aux groupes d'âge préscolaire. De façon plus précise, les résultats de Howes et autres (1992) suggèrent que pour les enfants de moins de deux ans, les groupes ne devraient pas compter plus de six enfants. Au-delà de ce nombre, le pourcentage d'enfants à qui on n'offre pas les activités ou les soins adaptés à leur développement augmente de façon importante. Pour les enfants de deux ans, la taille souhaitable des groupes serait de douze enfants ou moins et ne devrait pas dépasser dix-huit enfants lorsque ceux-ci ont entre 37 et 54 mois. Les recommandations de la FCSGE à ce chapitre s'avèrent dans certains cas plus exigeantes encore que celles de Howes et autres (1992), alors que la NAEYC laisse au contraire plus de latitude. Le consensus ne semble donc pas établi quant à la taille souhaitable des groupes selon l'âge des enfants; à cet égard, les études

comme celles de Howes et autres (1992), qui visent plus particulièrement à éclairer cette question, sont plutôt rares. Le constat dressé par Connor et Brink (1999), selon lequel on manque toujours de connaissances quant au point où un groupe devient trop grand, semble toujours valable.

### 3.4 Matériel et environnement physique

Selon les résultats de la recherche, l'environnement physique du milieu de garde et le matériel éducatif qu'on y trouve contribuent à la qualité des services offerts. Pour Connor et Brink (1999), des espaces intérieurs et extérieurs et un environnement physique sécuritaires et ouverts ainsi que les jouets, les livres, les jeux et les aires de jeu sont des facteurs significatifs de la qualité structurelle d'un milieu de garde. Selon Doherty (1996), ces aires et ces équipements, s'ils sont bien organisés et adaptés à l'enfant, demeurent des variables importantes de la qualité. L'environnement physique et le matériel interagissent avec la qualité des relations de l'éducatrice avec les enfants. Pour le NICHD (2000), il est difficile d'établir dans quel sens agit cette association. Mais il n'est pas déraisonnable de supposer qu'un environnement sécuritaire et ordonné favorise les efforts des éducatrices pour offrir des soins positifs et stimulants aux enfants. De même, il est possible que des éducatrices plus attentives et chaleureuses conçoivent de meilleurs environnements physiques et d'apprentissage ou choisissent de travailler dans les environnements les mieux conçus.

L'environnement physique renvoie également aux questions d'aménagement des locaux ou de densité de population dans les services de garde. Pour Palacio-Quintin et Coderre (1999), la division des locaux en aires d'intérêt est aussi un indice de la qualité de l'environnement physique et par conséquent de la qualité du service de garde (Clarke-Stewart et autres, 1995). D'autres indices peuvent aider à mesurer la qualité de l'environnement physique et du matériel. Le volet de l'enquête *Oui, ça me touche!* qui portait sur la garde en milieu familial suggérait notamment de considérer le recours régulier

aux programmes de prêts de jeux ou d'équipements ou encore à des centres de ressources (livres et vidéos) sur les services de garde (Doherty et autres, 2000a).

### 3.5 Facteurs liés à l'environnement de travail

L'environnement de travail des adultes est un autre facteur qui influe sur la qualité des services dans les milieux de garde. Entre autres, de bonnes conditions de travail offertes en milieu familial ou en centre de la petite enfance peuvent intéresser une main-d'œuvre qualifiée. Elles influencent également le niveau de satisfaction du personnel dans son travail et se répercutent sur le comportement adopté envers les enfants. Toutefois, l'intérêt que l'on porte à l'influence des composantes de l'environnement de travail sur la qualité est encore relativement récent et les recherches abordant la question demeurent peu nombreuses.

Le volet consacré aux centres de la petite enfance dans l'étude *Oui, ça me touche!* (Goelman et autres, 2000) traite de divers facteurs liés aux conditions de travail des éducatrices et susceptibles de se répercuter sur la qualité des services offerts. On pense à des facteurs tels que les salaires et les avantages sociaux, les périodes de repos, la possibilité de participer aux décisions relatives au projet éducatif ou encore les possibilités de perfectionnement qui sont offertes aux membres du personnel. Selon cette étude, la rémunération a une incidence manifeste sur la qualité des services offerts. Ainsi, les auteurs constatent que, selon les observations effectuées, les salaires moyens sont plus élevés dans les centres où la qualité est meilleure. D'autre part, parmi les cinq variables qui permettent de prédire le plus justement la qualité, le salaire des éducatrices avait la valeur la plus forte. Et cela vaut autant pour les groupes de poupons-bambins que pour ceux d'enfants d'âge préscolaire.

Les conditions de travail influencent également la qualité des services offerts en milieu familial. Doherty et autres (2000a) mentionnent le revenu annuel, les congés fériés, le

nombre d'heures par semaine consacrées à des tâches administratives ou encore le nombre de jours de vacances comme autant de variables des conditions de travail en milieu familial. L'étude confirme l'importance de la rémunération comme facteur de prédiction de la qualité en milieu familial. En effet, le revenu brut de la responsable de garde dans l'année précédant l'enquête figure parmi les six variables qui aident le mieux à distinguer entre les responsables de garde offrant des services de bonne ou de moins bonne qualité. Il occupait le quatrième rang parmi les variables qui permettent de prédire les résultats qui seront obtenus par la responsable de garde en milieu familial, au moment des observations menées à l'aide de la *Grille d'évaluation des services de garde en milieu familial* (GÉSGMF).

D'autres facteurs liés aux conditions de travail pourraient avoir une influence sur la qualité. On pense notamment à la possibilité de participer à des activités de perfectionnement ou au projet éducatif. Toutefois, peu de recherches ont porté sur ces aspects, et les résultats des volets garderie et milieu familial de l'étude *Oui, ça me touche!* ne permettent pas de confirmer la capacité de ce facteur à prédire la qualité des services dans les divers types de milieux de garde.

### **3.6 Satisfaction et perception des éducatrices et des responsables de garde à l'égard de leur travail et de leur comportement envers les enfants**

Parmi les facteurs abordés jusqu'à maintenant, plusieurs sont susceptibles d'influencer le niveau de satisfaction ou le sentiment que les éducatrices ou les responsables de garde éprouvent envers leur travail. Les recherches au Canada et aux États-Unis attestent que l'insatisfaction à l'égard du travail est un facteur de prédiction du roulement du personnel et que ce dernier facteur affecte le comportement du personnel et la qualité du service de garde en général (Doherty, 1996). En ce qui concerne la garde en milieu familial, Doherty et autres (2000a) soutiennent que souhaiter offrir des services pendant au moins trois ans et déclarer aimer son travail

et le percevoir comme une carrière font partie des six facteurs les plus importants permettant de prédire la qualité de ces services. Pour les centres de la petite enfance, les résultats de Goelman et autres (2000) indiquent que la satisfaction des éducatrices dans leur travail est un facteur significatif de la qualité pour les groupes d'enfants d'âge préscolaire, mais qu'elle semble revêtir une importance moindre pour les groupes de poupons-bambins.

### **3.7 Caractéristiques des directrices**

Par la position qu'elles occupent, les directrices sont appelées à jouer un rôle dans chacun des aspects organisationnels et administratifs ainsi que dans la gestion des activités et de l'environnement physique et humain du milieu de garde. Du recrutement et du maintien en emploi du personnel éducateur jusqu'à la planification et à l'affectation des ressources financières, humaines et matérielles, les directrices sont susceptibles d'exercer une influence sur la qualité des services de garde en contribuant à créer un milieu stimulant pour les éducatrices et les enfants et propice à l'application du programme éducatif. Toutefois, la contribution réelle des directrices à la qualité des services de garde et les mécanismes par lesquels s'exerce cette influence demeurent peu étudiés. D'après Doherty (1996), certaines études indiquent que le niveau d'instruction et de formation spécialisée en éducation à la petite enfance de la directrice d'un service de garde est un excellent moyen de prédire la qualité générale d'un CPE. Le nombre d'années d'expérience dans le milieu des services de garde est aussi un facteur significatif de prédiction. D'autre part, comme pour les éducatrices, les sentiments des directrices à l'égard de leur travail, de son utilité et de la reconnaissance qu'elles en retirent devraient être pris en compte. Les salaires et les avantages sociaux, de même que d'autres éléments qui affectent le degré de satisfaction et de motivation des directrices envers leur travail ou en témoignent, méritent également d'être pris en compte dans l'évaluation de la qualité (Goelman et autres, 2000 ; Doherty et autres, 2000a). Pour Helburn et Howes (1996), il en est de

même des facteurs qui influencent la capacité des services de garde à recruter ou à conserver du personnel de qualité pour occuper les postes de direction ou de gestion. Enfin, pour Lowe-Vandell et Wolfe (2000), il existe également des liens possibles entre les qualités de chef manifestées par les directrices et la qualité des services de garde offerts.

### 3.8 Autres facteurs associés à la qualité

En plus de ceux que nous venons de survoler, la littérature fait état de plusieurs autres facteurs qui sont susceptibles de contribuer à la qualité des services de garde. Notamment, des facteurs généralement associés à ce qu'il est convenu d'appeler la qualité contextuelle peuvent influencer la qualité d'un service de garde ou en témoigner. Parmi les variables potentiellement prédictives de la qualité contextuelle en milieu familial, Doherty et autres (2000) mentionnent par exemple les échanges de la responsable de garde avec d'autres responsables de garde, de même que son intégration dans des réseaux et des associations qui lui permettent de faire de tels échanges. L'importance de ces facteurs est d'ailleurs confirmée par les analyses. Les auteurs mentionnent également le nombre de services et de programmes auxquels la responsable a accès et qu'elle utilise régulièrement (joujou-thèque, bibliothèque, piscine, prêts d'équipement, gymnase, etc.).

Selon Goelman et autres (2000), les analyses suggèrent que le fait, pour les centres de la petite enfance, de bénéficier d'un loyer ou de services subventionnés ou de servir de milieu de stage pour les étudiantes en services d'éducation et de garde à l'enfance constituent deux facteurs importants de prédiction de la qualité autant dans les groupes de poupons-bambins que dans les groupes d'enfants d'âge préscolaire. Le tarif de la garde à temps plein et la structure organisationnelle du centre ressortent également comme des variables prédictives de la qualité. Enfin, Bryant (2001) mentionne que l'historique de la conformité d'un service de garde avec la réglementation de base en

matière de services de garde est également un bon indicateur de la qualité de ce service.

Chacun de ces facteurs exerce ou est susceptible d'exercer une influence directe ou indirecte sur la qualité des services et des soins offerts aux enfants. Par ailleurs, si certains facteurs ont une influence plus déterminante que d'autres, aucun d'entre eux ne saurait expliquer isolément la qualité d'un service de garde. La qualité de l'expérience de l'enfant en service de garde repose sur une combinaison de facteurs qui agissent les uns sur les autres. Comme le proposent Pierrehumbert et autres (1996), la qualité recoupe un spectre relativement large de variables réparties généralement en deux grandes catégories : « Les variables structurelles (dimension du groupe d'enfants, nombre d'enfants par éducateur, formation, stabilité d'emploi, stimulation de la part de l'environnement) et les variables fonctionnelles (motivations de l'adulte, comportement à l'égard de l'enfant, attachement de l'enfant à l'adulte). Il apparaît (...) que ces deux dimensions seraient corrélées, la seconde dépendant de la première (laquelle en fait, serait elle-même subordonnée au niveau d'engagement des pouvoirs publics dans les programmes sociaux et éducatifs) » (p. 568).



## Conclusion

Les découvertes récentes de la recherche, notamment en neurobiologie, confirment l'importance de la petite enfance dans le processus de développement de l'être humain. D'autre part, conséquence en partie de la recrudescence de la présence des femmes sur le marché du travail, une proportion importante des familles doit faire appel aux services de garde. Le Québec s'inscrit aussi dans cette tendance et la proportion d'enfants qui fréquentent les services de garde a considérablement crû au cours des dernières décennies. Par ailleurs, le fait que les services de garde exercent une influence sur le développement de l'enfant a déjà été largement démontré. Pour paraphraser Phillips (1987), on peut en effet avancer, à la lumière de la recherche, que le débat entourant l'influence potentiellement négative des services de garde sur le développement des enfants, de même que celui qui porte sur le type de garde qui serait le plus profitable à l'enfant, sont maintenant obsolètes.

De manière générale, on convient que s'ils sont de bonne qualité, les services de garde, en milieu familial ou en centre de la petite enfance, exercent une influence positive sur le développement des enfants qui les fréquentent. Aussi, plusieurs chercheurs s'interrogent désormais davantage sur les façons d'améliorer ces services; dans cette optique, il est préférable, selon Doherty (1998), d'évaluer la qualité à partir de l'expérience quotidienne qui y est vécue par l'enfant et de déterminer les facteurs qui sont les plus susceptibles de susciter une expérience positive ou, au contraire, d'y faire obstacle. Étant donné que de multiples autres facteurs influencent le développement de l'enfant, certains de façon plus importante que ne le font les services de garde, on privilégiera cette approche plutôt que d'évaluer les services de garde à partir du développement des enfants qui les fréquentent.

Néanmoins, comme le mentionne Lavoie (1987), « dégager une définition de la qualité en garderie est une tâche bien difficile alors que nous nous trouvons confrontés à de nombreuses interprétations différentes et souvent complémentaires » (p. 7). En effet, on peut aborder la question de la qualité selon plusieurs perspectives, et chacune d'entre elles influence la façon dont on va la définir et les éléments qu'on choisira de retenir. Reprenant les propos de Farquhar, Ochiltree (1994) note que la qualité peut être abordée selon la perspective du développement de l'enfant, sous l'angle gouvernemental ou réglementaire ou encore par la loupe des services sociaux ou celle des parents. On peut encore considérer la qualité selon la perspective de l'enfant, des politiques sociales et de financement, du personnel éducateur ou encore du point de vue culturel. Bien qu'elles se recoupent sur plusieurs aspects et que des préoccupations communes les lient, dont celle du développement de l'enfant, chacune de ces perspectives suppose qu'on accorde une importance particulière à certains aspects plutôt qu'à d'autres. Ainsi, selon Ochiltree (1994), l'évaluation de la qualité peut porter sur des éléments plus facilement mesurables comme la formation ou l'expérience des éducatrices, le ratio et la taille des groupes, l'environnement physique du milieu de garde, etc. Elle peut porter plutôt ou également sur des aspects plus relationnels tels que les interactions entre l'éducatrice et les enfants, entre les enfants ou encore entre les éducatrices et les parents. Ces choix témoignent d'approches divergentes qui se traduisent par des processus d'évaluation et des résultats différents. Les études empiriques américaines par exemple contrastent avec l'approche européenne plus récente, qui accorde davantage de place à des critères plus subjectifs s'appuyant sur les valeurs associées à la garde des enfants.

Comme le mentionnent Ruopp et autres dans Ochiltree (1994), en plus de choisir des indicateurs, l'évaluation de la qualité exige de préciser les objectifs de la garde à partir desquels on souhaite obtenir une évaluation. Les objectifs influencent le choix des éléments à retenir ou sur lesquels on mettra l'accent. L'évaluation des services de garde devrait tenir compte des objectifs particuliers de ceux-ci et des valeurs du milieu relativement à la garde, valeurs sur lesquelles se fondent ces objectifs. Toutefois, on retiendra que si, au moment d'évaluer la qualité des services de garde, on accorde plus ou moins d'importance à certaines composantes en fonction des objectifs particuliers de ces services, la recherche souligne que c'est d'abord la combinaison et l'interaction de l'ensemble des éléments qui constituent l'environnement physique et humain de la garde qui en assurent la qualité.

## Bibliographie

ARCURI, J. (1999). « The effects of day care on children as seen through contemporary research », *New Perspectives 1999-2000 Journal*, York College of Pennsylvania, Adresse URL : <http://www.ycp.edu/besc/journal2000/article3.html>

ARNETT, J. (1989). « Caregivers in day-care centers: Does training matter? », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 10, p. 541-552.

BAKER, M. (1995). *Canadian Family Policies, Cross-National Comparisons*, Toronto, University of Toronto Press, 466 p.

BEACH, J., J. BERTRAND et G. CLEVELAND (1999). *Le secteur de la garde à l'enfance : de la reconnaissance à la rémunération de sa main d'oeuvre - Une étude sur les ressources humaines en garde à l'enfance au Canada : au-delà de l'amour des enfants , Rapport principal*, Ottawa, Comité de direction en matière de ressources humaines du secteur de la garde à l'enfance, Canadian Child Care Federation, p. 13.

BELSKY, J. (1988). « The effects of infant daycare reconsidered », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 3, p. 235-273.

BERTRAND, J. (2001a). « Working with young children », dans Cleveland et Krashinsky (sous la dir. de), *Our Children's Future: Child Care Policy in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 372-389.

BERTRAND, J. (2001b). « Author's Response », dans Cleveland et Krashinsky (sous la dir. de), *Our Children's Future: Child Care Policy in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 403-406, 416.

BOUTIN, G. (1997). « Éducation parentale et services de garde », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : les interventions préscolaires en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 15-28 (Collection Éducation et formation pratiques).

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 348 p.

BRONFENBRENNER, U., et P. A. MORRIS (1998). « The ecology of developmental processes », dans W. Damon et R. Lerner (sous la dir. de), *Handbook Of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, 5<sup>e</sup> édition, Toronto, J. Wiley, p. 993-1028.

BRYANT, D., et autres (2001). *Validating North Carolina's Five Star Child Care Licensing System*, Chapel Hill (Caroline du Nord), Frank Porter Graham Child Development Center, p. 4.

BURCHINAL, M. R., et autres (2000). « Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally », *Child Development*, vol. 71, n° 2, p. 339-357.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1999). « Rapport d'analyse descriptive », dans *Enquête sur les besoins des familles en matière de services de garde*, Québec, Gouvernement du Québec, 312 p.

CALDWELL, B. M., et autres (1984). *Home observation for the measurement of the environment*, Little Rock, University of Arkansas at Little Rock, Center for Research on Training and Learning, 137 p.

CARIGNAN, P. (1997). « Interventions en milieux défavorisés et pluriethniques : le point de vue des services à la famille et à l'enfance », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : les interventions préscolaires en milieux défavorisés et pluriethniques*, (Collection Éducation et formation pratiques), Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 129-150.

CLARKE-STEWART, K. A., et autres (1995). « Non-Parental Caregiving », dans Marc H. Bornstein (sous la dir. de.), *Handbook of parenting*, vol. 3 : *Status and social conditions of parenting*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 151-176.

CLARKE-STEWART, K. A., et C. P. GRUBER. (1984). « Day care forms and features », dans R. Ainslie (sous la dir. de), *The Child and the Day Care Setting*, New York, Praeger, p. 35-62.

CLIFFORD, R. M., et autres (1992). « Assessing quality in family day care », dans *Family Day Care: Current Research for Informed Public Policy*, New York, Teachers College Press, p. 243-278.

CLOUTIER, R., et autres (1994). *La spécificité de l'organisation des services de garde en milieu défavorisé*, Sainte-Foy, Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires, 144 p.

CLOUTIER, R., L. CHAMPOUX et C. JACQUES (1997). « La pauvreté des familles et le fonctionnement du service de garde : un point de vue comparatif », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : les interventions préscolaires en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 65-90 (Collection Éducation et formation pratiques).

CLOUTIER, R., M. PRONOVOST et B. COUTURE (1995). *Les services de garde en milieu défavorisé : promotion de la qualité des services aux enfants*, Sainte-Foy, Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires, 21 p.

COMITÉ PROVINCIAL POUR L'INTÉGRATION DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LES SERVICES DE GARDE (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec*, Québec, ministère de la Famille et de l'Enfance, 56 p.

CONNOR, S., et S. BRINK (1999). *The Impacts of Non-Parental Care on Child Development*, Hull, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 103 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Avis à la ministre de l'Éducation, Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action* (recherche et rédaction, F. Picard et autres), Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 121 p.

DOHERTY, G. (2001). « Les enjeux en matière de services de garde à l'enfance au Canada : que nous apprend la recherche? », dans *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*, vol. 5, Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 160 p.

DOHERTY, G. (2000). *Évaluer la qualité des services de garde à l'enfance*, Document d'information préparé dans le cadre du projet « Partenaires pour la qualité » subventionné par Visions de la garde d'enfants, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 9 p.,  
Adresse URL : <http://www.cfc-efc.ca/docs/00001226.htm> (8 novembre 2000).

DOHERTY, G. (1998). *Évaluer la qualité des services de garde à l'enfance*, Document préparé dans le cadre du projet « Partenaires pour la qualité » subventionné par Visions de la garde d'enfants, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, 8 p.,  
Adresse URL : <http://www.cfc-efc.ca/docs/00001226.htm> (8 novembre 2000).

DOHERTY, G. (1997). *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 124 p. (Série Documents de recherche).

DOHERTY, G. (1996). *The Great Child Care Debate: The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care*, Occasional Paper, n° 7, Toronto, Childcare Resource and Research Unit,  
Adresse URL : <http://www.childcarecanada.org/ressources/CRRUpubs/op7/7optoc.html>.

DOHERTY, G. (1991a). *Facteurs liés à la qualité des services de garde d'enfants : Étude de la documentation*, Toronto, ministère des Services Sociaux et Communautaires, 103 p.

DOHERTY, G. (1991b). *Facteurs liés à la qualité des services de garde d'enfants : Bibliographie annotée*, Toronto, ministère des Services Sociaux et Communautaires, 122 p.

DOHERTY, G., et autres (2000a). *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les services de garde en milieu familial réglementé au Canada*, Guelph (Ontario), Université de Guelph, Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, 218 p.

DOHERTY, G., et autres (2000b). *Oui, ça me touche! Une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderies*, Guelph (Ontario), Université de Guelph, Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, 282 p.

DOHERTY, G., et B. STUART (1996). *A Profile of Quality in Canadian Child Care Centres*, Guelph (Ontario), University of Guelph, Department of Family Studies, 55 p.

DOHERTY-DERKOWSKI, G. (1995). *Quality matters: Excellence in Early Childhood Programs*, Don Mills (Ontario), Addison-Wesley Publishers, 204 p.

DUNCAN, G., et J. BROOKS-GUNN (1997). *Consequences of Growing up Poor*, New York, Russell Sage Foundation Press, 660 p.

DUNN, L., et S. KONTOS (1997). « What have we learned about developmentally appropriate practice? », *Young Children*, National Association for the Education of Young Children, vol. 52, n° 5, p. 4-13.

FIENE, R., et S. A. MELNICK (1991). *Quality Assessment in Early Childhood Programs: A Multi-Dimensional Approach*, Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago (Illinois).

FREDE, E. C. (1995). « The role of program quality in producing early childhood benefits », *The Future of Children, Long Term Outcomes of Early Childhood Programs*, vol. 5, n° 3, p. 115-132.

FRIEDMAN, S. L., et H. C. HAYWOOD (sous la dir. de) (1994). *Developmental Follow-up: Concepts, Domains, and Methods*, New York, Academic Press, 406 p.

FUQUA, R. W., et J. T. GREENMAN (1984). « Improving program evaluation in day care », dans J. Greenman, *Making Day Care Better: Training, Evaluation, and the Process of Change*, New York, Teachers College Press, p. 44-159.

GALINSKI, E., et autres (1994). « The study of children in family and relative Care Key findings and policy recommendations », *Young Children*, vol. 50, n° 1, p. 58-61.

GOELMAN, H., et A. R. PENCE (1998). « Children in three types of child care experiences: Quality of care and development outcomes », *Early Childhood Development and Care*, vol. 33, p. 67-76.

GOELMAN, H. (2001). « Training, quality, and the lived experience of child care », dans Cleveland et Krashinsky (sous la dir. de), *Our Children's Future: Child Care Policy in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 143-168.

GOELMAN, H., et autres (2000). *Oui, ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les garderies au Canada*, Guelph (Ontario), Université de Guelph, Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être, 186 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Pour un meilleur équilibre, Énoncé de politique sur les services de garde à l'enfance, Document d'orientation*, Québec, 105 p.

GREENMAN, J. T., et R. W. FUQUA (1984). *Making Day Care Better: Training, Evaluation, and the Process of Change*, New York, Teachers College Press, 271 p.

GUNNAR, M. (1998). « Quality of early child care and buffering of neuroendocrine stress reactions: Potential effects on the developing human brain », *Preventive Medicine*, vol. 27, p. 208-211.

HÄNNIKÄINEN, M., M. DE JONG et L. RUBINSTEIN REICH (1997). *Our heads are the same size! A Study of quality of the child's life in Nordic day care centres*, Lund (Suède), Lund University, Educational Information and debate, 75 p.

HARMS, T., et R. M. CLIFFORD (1993). *Un univers à découvrir : grille d'évaluation des services de garde en milieu familial*, Traduction du ministère des Communications du Québec, 2<sup>e</sup> édition revue et corrigée, Québec, Les Publications du Québec, 53 p.

HARMS, T., R. M. CLIFFORD et E. PADAN-BELKIN (1983). *The Day Care Home Environment Rating Scale*, Chapel Hill (North Carolina), Frank Porter Graham Child Development Center.

HARMS, T., R. M. CLIFFORD et D. CRYER (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*, New York, Teachers College Press, 60 p.

HARMS, T., R. M. CLIFFORD et D. CRYER (1998). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*, Traduction de M. Baillargeon et H. Larouche, édition révisée, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 74 p.

HAUSFATHER, A., et autres (1997). « Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Cambridge, University Press, vol. 38, n° 4, p. 441-448.

HAUSFATHER, A., et autres (1992). *Risk and Benefits of Early Day Care Experience (Risques et avantages de la garderie en bas-âge)*, Montréal, Université McGill, Institut Allan Memorial, Département de psychiatrie, 42 p.

HELBURN, S.W., et C. HOWES (1996). « Child care cost and quality », *The Future of Children, Financing Child Care*, vol. 6, n° 2, p. 62-82.

HOWES, C., et E. GALINKSY (1995). « Accreditation of Johnson and Johnson's Child Development Centre », dans S. Bredekamp et B. A. Willer (sous la dir. de), *NAEYC Accreditation: A Decade of Learning and the Years Ahead*, Washington (DC), The National Association for the Education of Young Children, 166 p.

HOWES, C., et P. STEWART (1987). « Child play with adults, toys, and peers: An examination of family and child care influences », *Developmental Psychology*, n° 23, p. 423-430.

HOWES, C., D. A. PHILLIPS et M. WHITEBOOK (1992). « Threshold of quality: Implications for the social development of children in center-based care », *Child Development*, n° 63, p. 449-460.

HOWES, S. L., et M. OLENICK (1986). « Family and child care influences on toddlers' compliance », *Child Development*, n° 57, p. 202-216.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2001). *Rapport d'enquête sur les besoins des familles en matière de services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 108 p.

JACQUES, M., et M. BAILLARGEON (1997). « Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 207-228 (Collection Éducation et formation pratiques).

JETTÉ, M. (2002) « Enquête : description et méthodologie, section 1 – Logistique d'enquête et collecte longitudinale », dans *Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) 1998-2002 – De la naissance à 29 mois*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 2, n° 1, 62 p.

JUORIO, M. (2001). « The need for a well-trained child care workforce », dans Cleveland et Krashinsky (sous la dir. de), *Our Children's future: Child Care Policy in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 397-402.

KAGAN, S. L., et N. E. COHEN (1996). « A vision for a quality early care and education system », dans S. L. Kagan et N.E. Cohen (sous la dir. de), *Reinventing Early Care and Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publisher, p. 309-332.

KAROLY, L. A., et autres (1998). *Investing in Our Children: What We Know and don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*, Santa Monica (Californie), Rand, 159 p., Adresse URL : <http://www.rand.org/publications/MR/MR898>.

KEATING, D. P., et J. F. MUSTARD (1996). « The national longitudinal survey of children and youth: An essential element for building a learning society in Canada », dans *Growing up in Canada: The National Longitudinal Survey of Children and Youth*, Ottawa, ministère de l'Industrie, p. 57-79.

KOHEN, D., et C. HERTZMAN (1998a). *L'importance des services de garde d'enfants de qualité*, Communication présentée dans le cadre de la conférence « Investir dans nos enfants », Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, 8 p.

KONTOS, S., et L. DUNN (1993). « Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality », dans S. Reifel (sous la dir. de), *Advances in Early Education and Day Care*, vol. 5, Greenwich (Connecticut), JAI Press, p. 53-74.

KONTOS, S., et R. FIENE (1987). « Quality compliance with regulations and children's development: The Pennsylvania Study », dans D. Phillips (sous la dir. de), *Quality in Child Care: What Does the Research Tell Us?*, Washington (DC), The National Association for the Education of Young Children, p. 57-79.

KONTOS, S., et A. WILCOX-HERZOG (1997). « Teachers' interactions with children: Why are they so important? », *Young Children*, National Association for the Education of Young Children, vol. 52, n° 2, p. 4-12.

LAVALLÉE, C. (1997). « La formation des futures éducatrices en services de garde : point de vue interculturel », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 113-128 (Collection Éducation et formation pratiques).

LAVOIE, C. (1987). *La qualité en garderie : Réflexion sur le concept de qualité en garderie et considération de la qualité dans le contexte des garderies québécoises*, Montréal, Office des services de garde à l'enfance, Document de travail, 25 p.

LAWTON, J., et N. FOWELL (1989). « A description of teacher and child language in two programs », *Early Research Quarterly*, vol. 4, p. 407-432.

LEFEBVRE, P., et P. MERRIGAN (2000). *The Effects of Childcare and Early Education Arrangements on Developmental Outcomes of Young Children*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Centre de recherche sur l'emploi et les fluctuations économiques, 41 p.

LOWE VANDELL, D., et B. WOLFE (2000). *Child Care Quality: Does it Matter and Does it Need to be Improved?*, Madison, University of Wisconsin-Madison, 58 p.,  
Adresse URL : <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm> (16 juin 2000).

McCAIN, M. N., et F. J. MUSTARD (1999). *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study*, Toronto, Canadian Institute for Advanced Research, 184 p.

McCARTNEY, K., et autres (1997). « Teacher-child interaction and child-care auspices as predictors of social outcomes in infants, toddlers, and preschoolers », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, n° 3, p. 426-450.

McWILLIAM, R. A., et autres (2001). *The Quality and Engagement Study: Final Report*, Chapel Hill (Caroline du Nord), University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Center, 8 p.

MILLER, L., et J. DYER (1975). « Four preschool programs: Their dimensions and effects », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 40, série n° 162, p. 5-6.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (1999). *La Politique familiale. Un pas de plus vers l'épanouissement des familles et des enfants*, Québec, Les Publications du Québec, 38 p.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (2000). *Rapport annuel 1999-2000*, Québec, Les Publications du Québec, 45 p.

MIRON J. M. (1997). « Éducateur en milieu défavorisé : un point de vue sur des cas vécus », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 49-64 (Collection Éducation et formation pratiques).

MODIGLIANI, K., et M. P. DUNLEAVEY (1990). *Assessing the Quality of Family Child Care: A Comparison of Five Instruments*, Boston (Massachusetts), Family Child Care Project, Wheelock College, 23 f.

MOSS, P., et A. PENCE (sous la dir. de) (1994). *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, New York, Teachers College Press, 183 p.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC) (sous la dir. de B. Willer) (1990). *Reaching the Full Cost of Quality in Early Childhood Programs*, Washington (DC), 109 p.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (1994). « Child care and child development: The NICHD Study of Early Child Care », dans S. L. Friedman et H. C. Haywood (sous la dir. de), *Developmental Follow-Up: Concepts, Domains and Methods*, San Diego, Academic Press, p. 377-396.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT/EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2001). « Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care », *Child Development*, vol. 72, n° 5, p. 1478-1500.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT/EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000). « Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers », *Applied Developmental Sciences*, vol. 4, n° 3, p. 116-135.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT/EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2000). « The relation of child care to cognitive and language development », *Child Development*, vol. 71, n° 4, p. 960-980.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT/EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1996). « Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 11, n° 3, p. 269-306.

NORVEZ, A. (1990). *De la naissance à l'école : santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, Travaux et documents, Cahier n° 126, Paris, Institut national d'études démographiques, Presses Universitaires de France, 463 p.

OCHILTREE, G. (1994). *Effects of child care on young children: Forty years of research. Early Childhood Study Paper no 5*, Melbourne, Australian Institute of Family Studies, 144 p.

PALACIO-QUINTIN, E. (2000). « Les services de garde et le développement de l'enfant », *ISUMA*, automne, p. 25-30.

PALACIO-QUINTIN, E., et R. CODERRE (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*, Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, 125 p.

PEISNER-FEINBERG, E. S., et autres (1999). *The Children of the Cost, Quality and Outcomes Study Go to School*, New York, Carnegie Corporation, 15 p.

PEISNER-FEINBERG, E. S., et M. R. BURCHINAL (1997). « Relation between preschool children's child-care and concurrent development: The Cost' Quality and Outcome Study », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 43, p. 451-477.

PETERS, D. L., et A. R. PENCE (sous la dir. de) (1992). *Family Day Care: Current Research for Informed Public Policy*, New York, Teachers College Press, 293 p.

PETH-PIERCE, R. (1998). *The NICHD Study of Early Child Care*, Bethesda (Maryland), National Institute of Child Health and Human Development, 20 p.

PHILLIPS, D. A. (1987). *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, [s. l.], Research monographs of the National Association for the Education of Young Children, vol. 1, 130 p.

PIERREHUMBERT, B., et autres (1996). « L'évaluation du lieu de vie du jeune enfant : développement d'un instrument », *Bulletin de psychologie*, tome XLIX, n° 426, p. 565-584.

POURTOIS, J. P., et H. DESMET (1997). « Les relations famille-école : un point de vue partenarial », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 57-276 (Collection Éducation et formation pratiques).

OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE (1991). *Outil d'évaluation de la qualité des services de garde en garderie : adaptation au contexte québécois des services de garde en garderie de l'outil d'accréditation des services de garde de qualité de la National Association for the Education of Young Children*, Document de travail, Québec, Office des services de garde à l'enfance, Direction de la recherche et du développement.

QUÉBEC. « Discours inaugural de la 36<sup>e</sup> législature », Premier ministre Lucien Bouchard, 3 mars 1999.

QUÉBEC. *Règlement sur la contribution réduite*, chapitre-8.2, r.3, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2000, 4 p.

RIDLEY, S. M., R. McWILLIAM et C. S. OATES (2000). « Observed engagement as an indicator of child care program quality », *Early Education and Development*, vol. 11, n° 2, p. 133-146.

SPENCE BOOCOCK, S. (1995). « Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes », *The Future of Children: Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs*, vol. 5, n° 3, p. 94-114.

STIPEK, D., et autres (1995). « Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation », *Child Development*, vol. 66, n° 1, p. 209-223.

STIPEK, D., et autres (1992). « Characterizing early childhood education programs for poor and middle-class children », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 7, n° 1, p. 1-19.

TIETZE, W., et D. CRYER (1999). « Current trends in European early child care and education », *The Annals of the American Academy*, American Academy of Political and Social Sciences, n° 563, p. 175-193.

TOCHON, F. V. (1997). « Services de garde et familles de milieux défavorisés : quoi de neuf? », dans F. V. Tochon (sous la dir. de), *Éduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Montréal, Paris; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université, p. 31-48 (Collection Éducation et formation pratiques).

TREMBLAY, R. E. (2000). « Introduction à l'ÉLDEQ 1998-2002 », dans *Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec 1998-2002*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 1, n° 1, p. 9-11.

VANDELL, D. L., et B. WOLFE (2000). *Child Care Quality: Does it Matter and Does it Need to be Improved?*, Madison, University of Wisconsin-Madison, Institute for Research on Poverty, 95 p., Adresse URL : <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm#1>.

VINEBERG JACOBS, E. (2001). « The role of caregiver training », dans Cleveland et Krashinsky (sous la dir. de), *Our Children's Future: Child Care Policy in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, p. 169-174.

VIOLATO, C., et C. RUSSELL (2000). *Effets of Nonmaternal Care on Child Development: A Meta-Analysis of Published Research*, Calgary (Alberta), National Foundation for Family Research and Education, 28 p.

WHITEBOOK, M., C. Howes et D. Phillips (1989). *Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America: Final Report of the National Child Care Staffing Study*, Berkeley (Californie), Child Care Employee Project.

WHITEBOOK, M., et autres (1989). *Working for Quality Child Care, An Early Childhood Education Text from the Child Care Employee Project*, Berkeley (Californie).

ZIGLER, E. (1994). « Reshaping early childhood intervention to be a more effective weapon against poverty », *American Journal of Community Psychology*, vol. 22, n° 1, p. 37-47.