

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

QUALITÉ DES PROCESSUS, MESURES DE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER ET DE
DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES D'ENFANTS DE 4 ANS EN CENTRE DE LA
PETITE ENFANCE

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

GILA GIAHI-FOOMANI

AOÛT 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier en premier lieu, ma mère, celle qui m'a toujours poussée à être la meilleure version de moi-même. Merci de m'avoir montré comment être forte, persévérante et de ne jamais abandonner mes rêves. Merci d'avoir été là depuis le début; j'espère t'avoir rendue fière, même si tu n'es plus avec moi. Hugues, tu es ma boussole. Merci d'avoir été à mes côtés, de partager les plus beaux moments de ma vie et de me m'avoir soutenue dans mes moments les plus difficiles. Merci d'être le père que tu es pour nos enfants, de toujours être là quand j'ai besoin de toi. Aria et Charles, mes beaux enfants, vous êtes mon plus beau travail! Merci de m'avoir permis de prendre du temps de famille pour travailler sur ce projet. Merci à mes beaux-parents, je n'aurais pas pu mieux demander. Votre aide et amour sont tellement appréciés. Et enfin, Nathalie, ma superviseuse, ma mentore, ma psychologue par moment. Merci d'avoir été si soutenante. Merci de m'avoir remonté le moral les maintes fois que j'ai pleuré, merci de ta patience et de ta compassion tout au long de mon séjour de doctorat. Merci de tout le travail exceptionnel que tu as fait pour moi toutes ces années.

Je vous aime tous et toutes, je n'aurais pas pu faire ce doctorat sans votre aide.

DÉDICACE

Je dédie cet essai doctoral à ma mère adorée, celle
qui a toujours cru en moi. Merci de m'avoir
aimée.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE	3
1.1 Problématique	3
1.1.1 L'importance d'un service de garde de qualité pour le développement	5
1.1.2 Les composantes de la qualité des services de garde	9
1.2 Cadre théorique et conceptuel	12
1.2.1 Théorie du socioconstructivisme de Lev Vygotsky	14
1.2.2 Modèle du cumul de facteurs de risque.....	16
1.3 État de recherche sur la qualité des services de garde sur le développement de l'enfant....	18
1.3.1 Développement langagier.....	18
1.3.2 Développement des compétences sociales.....	19
1.3.2.1 Les difficultés de comportements extériorisés et intériorisés.....	20
1.3.3 Qualité des services de garde et développement des enfants exposés à des facteurs de risque familiaux.....	22
1.4 Objectifs de recherche et hypothèses.....	24
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	26
2.1 Participants	26
2.2 Procédure	27
2.3 Outils de mesure	28
2.4 Analyses de données.....	31
CHAPITRE 3 RÉSULTATS.....	33
3.1 Analyses de corrélation.....	33

3.2	Analyses de modération.....	35
3.2.1	Développement langagier.....	36
3.2.1.1	Modération de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de développement langagier	36
3.2.1.2	Modération de la qualité des processus sur la relation entre l'absence ou la présence de facteurs de risque familiaux et les scores de développement langagier	37
3.2.2	Difficultés comportementales évaluées par les éducatrices	37
3.2.2.1	Modération de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés de comportements extériorisés évaluées par les éducatrices	38
3.2.2.2	Modération de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés de comportements intériorisés évaluées par les éducatrices	38
3.2.2.3	Modération de la qualité des processus sur la relation entre l'absence ou la présence de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés de comportements extériorisés évaluées par les éducatrices	39
3.2.2.4	Modération de la qualité des processus sur la relation entre l'absence ou la présence de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés de comportements intériorisés évaluées par les éducatrices	40
3.2.3	Difficultés comportementales évaluées par les parents	41
3.2.3.1	Modération de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés de comportements extériorisés évaluées par les parents	41
3.2.3.2	Modération de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés de comportements intériorisés évaluées par les parents	42
3.2.3.3	Modération de la qualité des processus sur la relation entre l'absence ou la présence de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés comportementales extériorisées évaluées par les parents	43
3.2.3.4	Modération de la qualité des processus sur la relation entre l'absence ou la présence de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés comportementales intériorisées évaluées par les parents	44
	CHAPITRE 4 DISCUSSION	46
4.1	Synthèse des résultats	46
4.1.1	Analyses de corrélation	46
4.1.1.1	Corrélation entre la qualité des processus et le développement langagier des enfants.....	46
4.1.1.2	Corrélation entre la qualité des processus et les difficultés comportementales des enfants	48
4.1.1.3	Corrélations entre les variables dépendantes.....	51
4.1.2	Analyses de modération	52

4.1.2.1 Effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et le développement langagier et les difficultés comportementales des enfants	52
4.1.2.2 Effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre la présence de facteurs de risque familiaux et le développement langagier	53
4.1.2.3 Effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre la présence et le cumul de facteurs de risque familiaux et les difficultés comportementales des enfants	56
4.2 Contribution sociale et implications pour l'intervention	59
4.3 Limites et recherches futures	61
CONCLUSION	64
ANNEXE A CONSENTEMENT DES PARENTS	65
ANNEXE B CONSENTEMENT DES ÉDUCATRICES	69
ANNEXE C CERTIFICAT ÉTHIQUE	72
ANNEXE D QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	73
ANNEXE E CHILD BEHAVIOUR CHECKLIST (CBCL)	76
ANNEXE F TEACHER REPORT FORM (C-TRF)	80
ANNEXE G WPPSI-III ÉCHELLE VERBALE	85
ANNEXE H ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE	90
ANNEXE I TABLEAUX D'ANALYSES SUPPLÉMENTAIRES	104
RÉFÉRENCES	111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Moyenne, écart type et corrélations entre les scores de qualité des processus et les scores langagiers et de difficultés comportementales des enfants selon les éducatrices et les parents	34
Tableau 3.2 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour le développement langagier et cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque comparés à 2 et 3 facteurs de risque	36
Tableau 3.3 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour le développement langagier et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque.....	37
Tableau 3.4 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (éducatrice) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque.....	38
Tableau 3.5 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (éducatrice) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque.....	39
Tableau 3.6 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque	40
Tableau 3.7 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque	41
Tableau 3.8 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (parent) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque	42
Tableau 3.9 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (parent) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque	43
Tableau 3.10 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (parent) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque.....	44
Tableau 3.11 Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (parent) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque.....	45

Tableau I-1 Résultats de corrélations entre les scores de développement langagier et des items de la qualité des processus	104
Tableau I-2 Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales intériorisées évaluées par l'éducatrice et des items de la qualité des processus	104
Tableau I-3 Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales extériorisées évaluées par l'éducatrice et des items de la qualité des processus.....	105
Tableau I-4 Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales intériorisées évaluées par le parent et des items de la qualité des processus	105
Tableau I-5 Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales extériorisées évaluées par le parent et des items de la qualité des processus.....	106
Tableau I-6 Résultats de la modération pour le développement langagier de l'absence ou la présence de facteurs de risque : 0 facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque	106
Tableau I-7 Résultats de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : 0 facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque.....	107
Tableau I-8 Résultats de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : 0 facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque.....	108

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- CBCL : Child Behaviour Checklist
- CLASS : Classroom assessment scoring system, version préscolaire
- CPE : Centre de la petite enfance
- C-TRF : Caregiver - Teacher Report Form, 18 mois – 5 ans
- DES : Diplôme d'étude secondaire
- DSP : Direction de santé publique de Montréal
- ECERS-R : Early Childhood Environment Rating Scale, version révisée
- ÉLDEQ : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
- EMEP : Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle
- ÉOQÉ : Échelle d'observation de la qualité éducative, version préscolaire
- EQDEM : Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
- EQPPEM : Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de la maternelle
- IMDPE : Instrument de mesure du développement de la petite enfance
- ISQ : Institut de la statistique du Québec
- JEMVIE : Jeune Enfant et ses milieux de vie
- WPPSI-III: L'échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire troisième version pour francophones du Canada

RÉSUMÉ

L'accroissement de l'usage des services de garde s'accompagne d'un intérêt grandissant du milieu de la recherche au sujet des effets de cette expérience sur le développement des enfants pendant la petite enfance (Aguilar et al., 2019; Ansari et al., 2019; Laurin et al., 2015). Plusieurs études ont déjà démontré que la fréquentation de services de garde serait associée à la réussite éducative ultérieure des enfants et pourrait aussi contribuer à prévenir les difficultés développementales des enfants exposés à des facteurs de risque tels qu'un faible revenu familial, une faible scolarité parentale, et la monoparentalité (Burchinal et al., 2018; Laurin et al., 2015). Cependant, il ne suffit pas de fréquenter les services de garde pour que ces effets positifs soient observés, le niveau de la qualité de ces services de garde serait déterminant. De nombreux écrits soulignent en effet depuis plusieurs années que le niveau de qualité du service de garde serait la variable la plus susceptible d'influencer le développement et l'apprentissage de l'enfant et ainsi affecter positivement sa réussite éducative ultérieure (Barnett, 2011; Burchinal, 2018; Burchinal et al., 2015; Leyva et al., 2015; Mashburn et al., 2008). Le présent essai doctoral s'intéresse à cette problématique. Il vise à mesurer le niveau de développement langagier et les difficultés comportementales d'enfants de 4 ans et à les mettre en relation avec le niveau de qualité des processus des centres de petite enfance (CPE) qu'ils fréquentent, en prenant en compte certains facteurs de risque. Le premier objectif était de déterminer si la qualité des processus est associée aux scores de développement langagier et aux difficultés comportementales des enfants de notre échantillon. Alors que le second objectif était de vérifier si le niveau de qualité des processus en CPE pouvait contribuer à diminuer les effets des facteurs de risque sur les scores de développement langagier et comportemental des enfants.

Des analyses secondaires ont été effectuées sur les données de l'étude « Jeune Enfant et ses milieux de vie » (2009-2012) avec un échantillon de 136 enfants âgés de 4 ans fréquentant un Centre de petite enfance (CPE). Les outils utilisés pour mesurer le niveau de développement langagier sont les scores de l'échelle verbale de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfant (WPPSI-III-CDN-F, Wechsler, 2004). Alors que le Child Behavior Checklist 18 mois - 5 ans (CBCL, Achenbach et Rescorla, 2000) et le Caregiver - Teacher Report Form, 18 mois - 5 ans (C-TRF, Achenbach et Rescorla, 2000) ont permis aux parents et aux éducatrices d'évaluer les difficultés comportementales des enfants. De plus, les données sur la qualité des processus ont été collectées à l'aide d'un instrument d'observation de la qualité éducative, l'Échelle d'observation de la qualité éducative, version préscolaire (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004). Les résultats démontrent d'abord que plus les scores de qualité des processus sont élevés, plus les scores de développement langagier des enfants le sont aussi. Cependant, aucune corrélation statistiquement significative n'est observée entre les scores de qualité des processus et les scores de difficultés comportementales des enfants, tant pour les scores intériorisés, extériorisés qu'à l'échelle globale pour les deux types de répondants (parents et éducatrices). Les résultats aux analyses de modérations indiquent que la qualité des processus ne modère pas l'association entre la présence de facteur de risque et les scores de développement langagier des enfants. Pour ce qui est des difficultés comportementales, on observe que la qualité des processus modère les effets négatifs de la présence de facteurs de risque familiaux sur les difficultés comportementales intériorisées et

extériorisées des enfants observés par les éducatrices alors que cela n'est pas observé pour la mesure complétée par les parents.

Cette étude montre que certains aspects de la qualité des processus semblent plus importants que d'autres pour le développement des enfants. Nous constatons que l'interaction de l'éducatrice avec les enfants est au centre de cette association. Plus précisément, l'intervention démocratique, la communication et les relations interpersonnelles semblent avoir un effet positif sur le développement verbal des enfants et soutenir la diminution des comportements intériorisés et extériorisés de ceux-ci. Au final, cette étude offre une opportunité unique d'évaluer les facteurs de risque familiaux auxquels les enfants sont exposés au Québec et de faire avancer les connaissances sur les composantes des services de garde afin d'atténuer les effets négatifs de certains facteurs de risque familiaux sur des difficultés comportementales d'enfants de 4 ans.

Mots clés : petite enfance, qualité éducative, développement langagier, comportements extériorisés, comportements intériorisés, facteurs de risque

INTRODUCTION

La petite enfance est considérée être une période fondamentale pour les enfants (Bigras et Lemay, 2012; McCain et al., 2011; Moen et al., 2019). En effet, durant cette période, les enfants doivent avoir accès à des environnements leur permettant de vivre des expériences offrant des stimulations physiques et sociales appropriées afin de développer tout leur potentiel. Parmi ces environnements stimulants, on retrouve l'environnement familial ainsi que celui des services de garde. Plusieurs pays tels que les pays scandinaves, les États-Unis et le Canada investissent depuis une trentaine d'années dans l'éducation durant la petite enfance pour soutenir les familles avec de jeunes enfants et maximiser les stimulations éducatives durant la petite enfance (Hong et al., 2019; Yoshikawa et al., 2013). Le Québec ne fait pas exception à ces investissements, tel qu'en témoigne l'offre de places en services de garde éducatifs qui s'est considérablement développée depuis la mise en place de sa politique familiale en 1997. Ainsi, en 1998, on dénombrait 82 302 places en services de garde éducatifs régis (Bigras et al., 2010) alors qu'on en retrouve plus de 235 000 en 2021 (Ministère de la Famille, 2021).

Ainsi, plusieurs enfants québécois reçoivent du soutien éducatif des services de garde qu'ils fréquentent. En effet, des 421 670 enfants âgés de 0-4 ans au Québec en 2021, 248 491 d'entre eux fréquentent des services de garde régis, dont 36,5% en Centre de la Petite Enfance (CPE), 24,3% en service de garde en milieu familial et 39,2% en garderies subventionnées et non subventionnées (Ministère de la Famille, 2021).

L'accroissement de l'usage des services de garde s'accompagne d'un intérêt grandissant du milieu de la recherche au sujet des effets de cette expérience de garde sur le développement des enfants pendant la petite enfance (Aguiar et al., 2019; Ansari et al., 2019; Laurin et al., 2015). Plusieurs études ont déjà démontré que la fréquentation de services de garde serait associée à la réussite éducative ultérieure des enfants et pourrait aussi contribuer à prévenir les difficultés développementales des enfants exposés à des facteurs de risque tels qu'un faible revenu familial, une faible scolarité parentale, et la monoparentalité (Burchinal et al., 2018; Laurin et al., 2015).

Les recherches ayant porté une attention particulière aux enfants défavorisés socioéconomiquement montrent que ceux qui ont fréquenté un service de garde de qualité avant l'entrée à l'école arrivent mieux outillés pour entreprendre leur cheminement scolaire que leurs pairs demeurés à la maison (Duncan et Magnuson, 2013). Ils retirent aussi de plus grands bénéfices développementaux de ces expériences que leurs pairs favorisés (Burchinal et al., 2010).

Par contre, il ne suffit pas de fréquenter les services de garde pour que ces effets positifs soient observés, le niveau de la qualité de ces services de garde serait déterminant. En effet, de nombreux écrits soulignent depuis plusieurs années que le niveau de qualité du service de garde serait la variable la plus susceptible d'influencer le développement et l'apprentissage de l'enfant et ainsi affecter positivement sa réussite éducative ultérieure (Barnett, 2011; Burchinal, 2018; Burchinal et al., 2015; Leyva et al., 2015; Mashburn et al., 2008).

Le présent essai doctoral porte sur l'effet d'une dimension de la qualité des services de garde, soit la qualité des processus ainsi que sur deux dimensions du développement, soit le développement langagier ainsi que les difficultés comportementales. À notre connaissance, bien que de nombreuses études internationales aient examiné la présence et l'ampleur de liens entre le niveau de qualité des services éducatifs durant la petite enfance et le développement de l'enfant, aucune des études populationnelles menées à ce jour au Québec n'a encore à la fois pris en compte le niveau de développement des enfants qui fréquentent spécifiquement les centres de petite enfance en relation avec le niveau de qualité des processus dans les services de la petite enfance. C'est ce que cette étude souhaite réaliser avec un échantillon de 136 enfants. Nous souhaitons aussi explorer si la qualité des processus peut atténuer les effets de conditions familiales moins favorables sur le développement des enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs au regard de deux aspects du développement, nommés précédemment.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, la problématique de la recherche est présentée. Par la suite, nous précisons les modèles théoriques et conceptuels considérés au sein de cette étude. La littérature scientifique rattachée au concept de la qualité des services de garde est ensuite exposée. Enfin, ce chapitre se termine par une présentation des objectifs et hypothèses de recherche.

1.1 Problématique

En 1997, l'accroissement des familles québécoises ayant besoin de services de garde incite le gouvernement du Québec à développer une nouvelle politique familiale. Dans cette politique, intitulée *Les enfants au cœur de nos choix* (Gouvernement du Québec, 1997), le gouvernement du Québec fait alors le choix d'implanter, à partir d'un réseau de services de garde déjà existant, un large réseau de services de garde régis subventionnés destinés aux enfants dès la naissance et jusqu'à leur entrée à l'école primaire (maternelle 5 ans à l'époque). Ces services éducatifs, destinés à la petite enfance, seront offerts à contribution réduite de 5\$ par jour par enfant jusqu'en 2003, pour ensuite passer à 7\$ par jour et seront ensuite indexés progressivement jusqu'en avril 2015. Entre 2015 et 2020, les tarifs seront ensuite de 8,25 \$ à 21,45 \$ par jour en fonction du revenu familial (Ministère de la Famille, 2021) et à nouveau à 8,25\$ par jour pour tous les enfants en centre de petite enfance (CPE) et garderies subventionnées à partir de janvier 2020.

Cette implantation d'une offre de services de garde régis subventionnés visait principalement deux objectifs : d'une part, répondre au besoin grandissant des mères qui veulent intégrer ou réintégrer le marché de l'emploi ou encore faire un retour aux études, et d'autre part, diminuer les disparités sociales observées entre les enfants (Gouvernement du Québec, 1997).

La mission de ces services de garde régis du Québec est alors de :

1) voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés; 2) offrir un milieu de vie propre à stimuler leur développement global, de la naissance à l'entrée à l'école; et 3) leur

permettre d'acquérir des habiletés qui les placeront en situation de réussite à l'école, dont prévenir l'apparition ultérieure des difficultés d'apprentissage, de comportements ou d'insertion sociale (Gingras et al., 2015, p.16).

L'un des moyens privilégiés par le gouvernement pour y parvenir concerne l'application d'un programme éducatif commun à tous les services de garde régis. En 1997, inspiré par le programme High/Scope des États-Unis, le programme éducatif intitulé *Jouer, c'est magique* est alors implanté dans les centres de la petite enfance. Ce programme est ensuite adapté en 2007 et s'intitule *Accueillir la petite enfance*. Sa plus récente mise à jour a eu lieu au printemps 2019 (Gouvernement du Québec, 2019). Ce programme doit dorénavant être appliqué par tous les modes de garde régis, dont les centres de petite enfance, les garderies subventionnées et non subventionnées, et les services de garde en milieu familial. Le programme *Accueillir la petite enfance* a pour objectifs de favoriser la qualité éducative des services de garde éducatifs en petite enfance, la cohérence entre les approches éducatives utilisées dans les services de garde et la continuité des interventions éducatives offertes aux jeunes enfants et leur famille (Ministère de la Famille, 2021).

Sur le plan de l'organisation des services de garde, trois modes de garde sont régis par le gouvernement du Québec : les garderies, la garde en milieu familial et les centres de la petite enfance (CPE). Une garderie est généralement une entreprise à but lucratif qui fournit des services de garde dans une installation pouvant accueillir un maximum de 80 enfants. Elle a l'obligation de former un comité consultatif de parents composé de cinq parents usagers. Plusieurs garderies reçoivent des subventions du ministère de la Famille et des Aînés et offrent des places à contribution réduite (47 841 places disponibles au 30 septembre 2021, Ministère de la Famille). Certaines garderies (même si elles sont régies) ne sont pas subventionnées et peuvent fixer elles-mêmes le tarif quotidien demandé aux parents (70 287 places disponibles en 2021, Ministère de la Famille). La garde en milieu familial est offerte dans une résidence privée par une personne reconnue comme responsable d'un service de garde en milieu familial. Ce type de milieu doit être reconnu par un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial, lui-même agréé par le ministère de la Famille. Lorsque la personne responsable du service de garde exerce seule, elle offre des services de garde éducatifs à un maximum de 6 enfants, dont 2 au plus peuvent avoir moins de 18 mois. Si la personne est assistée d'un autre adulte, elle peut recevoir de 7 à 9 enfants,

dont 4 au plus peuvent avoir moins de 18 mois. Dans la plupart des cas, il s'agit de places subventionnées à contribution réduite (91 604 places disponibles en 2021, Ministère de la Famille). Le Centre de petite enfance (CPE) est un organisme sans but lucratif ou une coopérative dont au moins les deux tiers du conseil d'administration sont composés de parents usagers du service. Il offre dans ses installations des places à contribution réduite, et une installation peut accueillir au plus 80 enfants de 0 à 5 ans (98 954 places disponibles au 30 septembre 2021, Ministère de la famille).

1.1.1 L'importance d'un service de garde de qualité pour le développement

La décision du gouvernement du Québec de développer cette offre de services de garde régis repose sur un cumul de données internationales soulignant la contribution de ces services au développement des jeunes enfants en plus de leur potentiel de lutte contre les inégalités sociales (Duncan et Magnuson, 2013; Heckman, 2011; Melhuish, 2004; Yoshikawa et al., 2013). De surcroît, plusieurs études économiques soulignent que les services éducatifs de qualité seraient un investissement sociétal particulièrement efficace puisqu'il permettrait aux enfants de mieux intégrer le système scolaire et la vie en société (Heckman, 2006, 2011). En conséquence, afin de mieux comprendre les effets des expériences éducatives vécues pendant la petite enfance, des chercheurs du Québec amorcent dès 1998 certaines études permettant de documenter les trajectoires de développement des enfants au cours de leur petite enfance. Les paragraphes qui suivent abordent successivement certaines de ces études.

Amorcée en 1998, l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) visait à comprendre les trajectoires qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors du passage dans le système scolaire. La population de l'ÉLDEQ fut initialement composée de 2,120 nourrissons. Cette étude compte quatre phases s'échelonnant de 1998 à 2023. Lors de la première phase (1998-2002), les enfants ont fait l'objet de suivi annuel de 5 mois à 4 ans. La deuxième phase a eu lieu de 2003 à 2010 et a permis le suivi de plus de 1500 enfants annuellement de la maternelle à la deuxième année du primaire. Ensuite, ils ont été rencontrés tous les deux ans, soit en quatrième et en sixième année. La troisième phase compte une collecte en 2011, une seconde en 2013 et une dernière en 2015, visant à suivre les jeunes pendant toute la période à l'école secondaire, soit de

13 à 17 ans. La quatrième phase a compté des collectes en 2017, 2018 et 2019 et en prévoit deux autres jusqu'en 2023, visant à suivre les jeunes de 19 à 25 ans. Notons qu'en 1998 c'était alors la première fois qu'un échantillon aussi important d'enfants représentant des nourrissons du Québec était suivi de façon aussi intensive au cours de la petite enfance. Les données recueillies au cours des premiers volets de l'ÉLDEQ ont permis de dresser un portrait de la garde des enfants durant la petite enfance. La première phase de cette étude comprenant la population visée par notre essai doctoral révèle qu'à l'âge de 3 ans et demi, 70% des enfants se faisaient alors garder de façon régulière (moyenne de 34 heures/semaine). Les résultats démontraient également que les enfants de familles à faible revenu étaient moins susceptibles de se faire garder durant la période préscolaire, soit 59% des enfants âgés de 5 ans comparativement à 77% de leurs pairs non défavorisés (Giguère et al., 2010).

En 2006, une autre étude est réalisée, cette fois par la Direction de santé publique de Montréal (DSP) intitulée l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (Goulet et Lavoie, 2008) auprès des enfants de maternelle 5 ans des écoles publiques de Montréal. Cette enquête démontrait alors qu'un enfant de maternelle sur trois présentait une vulnérabilité dans au moins un domaine de son développement à l'aide de l'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE, Janus et Offord, 2000). L'IMDPE, est développé en 1999 à l'Université McMaster en Ontario en collaboration avec des spécialistes du développement de l'enfant, d'enseignants et d'éducateurs de services de garde. L'IMDPE est un questionnaire en ligne que remplissent les enseignants pour chacun des enfants qui composent leur classe de maternelle à partir des connaissances qu'ils ont de l'enfant tirées de leurs observations. L'IMDPE est conçu pour évaluer les aptitudes des enfants à la maternelle à partir des perceptions des enseignants. Il est construit à partir de normes développementales de l'enfant.

Cette étude est ensuite reprise à l'échelle provinciale. Renommée l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), elle est réalisée à deux reprises, soit en 2012 et à nouveau en 2017 à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE, Janus et Offord, 2000). Ainsi, au Québec en 2012 et en 2017, respectivement, 64 989 et 81 372 questionnaires ont été remplis par des enseignants de maternelle. Ces deux enquêtes ont permis de recueillir de l'information permettant de décrire l'état du développement des enfants

fréquentant la maternelle 5 ans à temps plein dans les écoles francophones et anglophones, publiques et privées (subventionnées ou non) du Québec selon cinq domaines : « Santé physique et bien-être », « Compétences sociales », « Maturité affective », « Développement cognitif et langagier » et « Habiletés de communication et connaissances générales » (Blanchard et al., 2019). Nous reviendrons sur les résultats de ces deux enquêtes provinciales plus loin dans ce texte.

Avant l'EQDEM 2012, les résultats de l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais publiés en 2008 avaient suscité de nombreux questionnements au sujet de l'expérience préscolaire des enfants pour lesquels des données étaient disponibles au sujet de leur maturité scolaire. En effet, afin de mieux comprendre les facteurs qui affectent la vulnérabilité des enfants, on souhaitait alors mieux connaître leur parcours éducatif durant la petite enfance, puisque les facteurs sur lesquels il est possible d'agir sont présents à cette période cruciale de leur développement.

Ainsi, à la suite de cette première enquête menée en 2008, et profitant de la première édition de l'EQDEM en 2012, des chercheurs de la DSP de Montréal et une chercheuse de l'UQAM (Nathalie Bigras), financés par Avenir d'enfant, en collaboration avec l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), ont amorcé une enquête complémentaire, l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP) auprès de parents d'un échantillon d'enfants montréalais. Un couplage des données de l'EQDEM (2012) et de celles de l'EMEP (2012) a permis l'analyse de liens entre le développement des enfants à la maternelle et leurs expériences au cours de la petite enfance. Les principaux résultats de l'EMEP (2012) démontraient alors que les enfants de familles à faible revenu fréquentaient moins les services de garde régis (64% contre 86%). On note aussi dans cette étude un effet protecteur de la fréquentation d'un centre de petite enfance (CPE) pour les enfants de familles à faible revenu qui sont 2 à 3 fois moins susceptibles d'être vulnérables dans un domaine de développement que leurs pairs ayant fréquenté un service éducatif autre qu'un CPE. Chez les enfants de familles mieux nanties, on n'observait alors aucun effet statistiquement significatif lié à la fréquentation d'un service de garde éducatif (Guay et al., 2015).

Comme déjà évoquée plus haut, la deuxième édition de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Blanchard et al., 2019) est publiée en octobre 2018. Les résultats de cette nouvelle étude démontrent alors qu'au Québec, un peu plus d'un enfant à la maternelle sur

quatre (27%) présente une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement (Blanchard et al., 2019). De plus, on y note que les enfants vivant dans un quartier très défavorisé sont plus susceptibles que les autres d'être vulnérables. La proportion d'enfants vulnérables y est également plus élevée en 2017 qu'en 2012 pour quatre des cinq domaines de développement, soit « Santé physique et bien-être », « Compétences sociales », « Maturité affective » et « Développement cognitif et langagier ».

Concurremment à l'EQDEM (2017), l'ISQ développe aussi l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de la maternelle (EQPPEM, 2017) inspirée de l'EMEP (2012) et vise à mieux comprendre les facteurs du parcours préscolaire des enfants associés à la vulnérabilité. Les résultats démontrent alors que certaines caractéristiques démographiques des enfants de maternelle (sexe et âge) et socioéconomiques de leur famille (revenu familial et scolarité des parents) sont systématiquement associées à la présence de vulnérabilité des enfants de maternelle (Lavoie, 2019). Les résultats des analyses approfondies suggèrent que la fréquentation des services de garde, une fois d'autres facteurs pris en compte, n'est associée qu'à certains indicateurs de vulnérabilité des enfants de maternelle. En effet, cette expérience des services de garde semble réduire la probabilité pour les enfants d'être considérés comme vulnérables dans le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales ». Par contre, elle augmenterait cette probabilité pour le domaine socioaffectif (« Maturité affective » et « Compétences sociales ») (Lavoie, 2019).

Enfin, en 2019, Laurin, Guay, Fournier et Bigras réalisent des analyses secondaires des données d'un échantillon de 1014 enfants montréalais issus de l'EQDEM et de l'EQPPEM afin d'analyser les liens entre le développement des enfants montréalais à la maternelle et leurs expériences éducatives durant la petite enfance. Leurs résultats indiquent d'une part que la proportion d'enfants montréalais ayant fréquenté un service éducatif au cours de la petite enfance est passée de 86% à 90 % entre 2012 et 2017. Ils indiquent aussi que cette augmentation est plus importante chez les enfants de familles mieux nanties que celles à faible revenu. En effet, la proportion d'enfants de familles à faible revenu n'ayant jamais fréquenté un CPE s'élève à 66 % en 2017 (comparativement à 46 % chez leurs pairs mieux nantis). Les enfants de familles à faible revenu de cette étude ont moins accès aux CPE, mais ce sont eux qui en tireraient le plus de leur fréquentation. Les résultats démontrent aussi que les enfants de familles à faible revenu ayant fréquenté exclusivement un

service de garde éducatif pendant leur parcours préscolaire sont moins susceptibles d'être vulnérables dans deux domaines ou plus de leur développement, comparativement à leurs pairs n'ayant fréquenté aucun service éducatif (Laurin et al., 2019).

Ces études menées au cours des deux dernières décennies au Québec procurent de l'information précieuse au sujet du parcours préscolaire des enfants de même que sur leur niveau de développement. Néanmoins, outre l'ELDEQ sur laquelle nous reviendrons plus bas, ces études n'ont pas pris en compte le niveau de qualité des services éducatifs fréquentés par ces enfants. D'autres recherches menées en parallèle ont néanmoins conduit à cerner peu à peu les composantes d'un service de garde de qualité.

1.1.2 Les composantes de la qualité des services de garde

Rappelons que c'est le niveau de qualité des services éducatifs fréquentés pendant la petite enfance, et non le simple fait de les fréquenter, qui influencerait sur le niveau de développement des enfants (Auger et al., 2014; Burchinal, 2018; Burchinal et al., 2016; Carr et al., 2019; Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2015). Cela nous amène à définir le concept de qualité selon les écrits scientifiques en petite enfance, mais aussi selon le programme éducatif destiné aux services de garde régis du Québec.

La qualité éducative se définit d'abord du point de vue de l'enfant (Doherty, 1998). Il s'agit de l'expérience quotidienne des enfants vécue en services de garde éducatifs. La qualité éducative se déclinerait en deux concepts sous-jacents, soit la qualité des processus et la qualité structurelle (Doherty et al., 2000, Vandell et Wolfe, 2000). Des éléments tels que les ratios enfants-éducatrice, la formation des éducatrices ou leur rémunération ou encore la taille des locaux sont des exemples de ce qui se retrouve dans les aspects de la qualité structurelle (Doherty et al., 2000). La qualité des processus, quant à elle, inclurait des éléments tels que l'aménagement des lieux et l'offre de matériel, l'application du programme éducatif, les interactions entre l'éducatrice et les enfants, mais aussi les interactions entre les éducatrices et les parents (Burchinal et al., 2015; Vandell et Wolfe, 2000). Pour les enfants qui fréquentent les services de garde, le concept de qualité des processus serait celui dont l'influence sur le développement de l'enfant est le plus régulièrement

cité dans la recherche (Belsky et Pluess, 2012; Mashbum et al., 2008; Romano et al., 2010; Vandell, 2004; Vandell et al., 2010).

Au Québec, la première phase de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002) s'est intéressée indirectement à la qualité des services de garde dans le cadre d'objectifs plus larges, soit de connaître les précurseurs de l'adaptation sociale des enfants, les cheminements de cette adaptation et ses conséquences au moment de l'entrée à l'école de même qu'à plus long terme. De l'an 2000 à 2003, à partir de la cohorte des enfants de l'ÉLDEQ, Japel, Tremblay et Côté se sont penchées sur la qualité des divers modes de garde qu'utilisent les parents des enfants de 2 1/2 ans à 5 ans dans l'enquête *La qualité, ça compte*. Au total, la qualité de 1540 services de garde a été évaluée à l'aide de la version française de la *Early Childhood Environment Rating Scale*, version révisée (ECERS-R) (Harms et al., 1998). Cette échelle permet de mesurer plusieurs dimensions qui contribuent à la qualité d'un milieu de garde, telles les interactions entre le personnel et les enfants, les interactions entre les enfants et les activités et les pratiques qui concernent la santé et la sécurité des enfants. Ces pratiques, reliées aux approches éducatives privilégiées, sont directement reliées au vécu quotidien des enfants. De plus, l'ECERS-R permet également d'évaluer des éléments qui sont indirectement liés au vécu immédiat des enfants, comme la qualité du mobilier et de l'aménagement des lieux, celle de la structure du milieu de garde et celle des dispositions qui concernent le rôle des parents et les conditions de travail du personnel. Ces éléments sont associés de façon significative à la qualité d'ensemble, puisqu'ils définissent le contexte physique et humain à l'intérieur duquel les enfants reçoivent les services (Cassidy et al., 2005).

Cette enquête révèle que la majorité des services de garde obtiennent une cote de qualité minimale. Cependant, d'importantes variations sur le plan de la qualité d'un type de service de garde à l'autre sont notées. Ainsi, on observe que les CPE sont généralement de niveau de qualité supérieur aux garderies non subventionnées. Les résultats démontrent alors également que les enfants défavorisés sur le plan socioéconomique sont plus susceptibles de fréquenter un milieu de moindre qualité que les enfants des familles les plus favorisées (Japel et al., 2005). Il importe de souligner que ces résultats sur la qualité n'ont pas été mis en relation avec le développement des enfants lors de cette étude.

C'est dans cette optique que l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ) a été mandaté pour réaliser l'enquête Grandir en qualité. D'abord menée en 2003 puis à nouveau en 2014, cette enquête sur la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance régis du Québec vise alors deux objectifs spécifiques: 1) évaluer le niveau de qualité de l'expérience quotidienne vécue par les enfants fréquentant ces services; et 2) déterminer les facteurs associés à ces niveaux de qualité observés dans les services de garde éducatifs québécois (Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2015). Pour cette étude, une analyse d'instruments de mesure de la qualité éducative a permis de s'assurer de choisir l'instrument le mieux adapté au système québécois d'éducation de la petite enfance. Par conséquent, pour être adoptés pour l'enquête, les outils recherchés devaient :

- 1) mesurer la qualité dans son ensemble, soit traiter de tous les aspects de l'expérience quotidienne des enfants;
- 2) se distinguer des outils d'inspection, l'enquête ne portant pas sur le respect de la réglementation, bien que le niveau minimal de qualité ne doive pas contredire cette réglementation;
- 3) permettre de mesurer la qualité selon les différents types de services offerts au Québec (installations de CPE, services de garde en milieu familial de CPE et garderies accueillant des poupons et des enfants d'âge préscolaire);
- 4) être adaptés à la réalité québécoise notamment en ce qui a trait au programme éducatif; et enfin
- 5) assurer une bonne variabilité dans les réponses, pour les fins des analyses statistiques. (Drouin et al., 2004, p. 53).

Après ces analyses, l'ampleur des modifications à faire aux instruments existants a paru telle, que l'ISQ a alors convenu qu'il valait mieux s'engager dans l'élaboration d'un nouvel instrument, réservant une place plus appropriée aux interactions éducatrice-enfants, et qui serait plus conforme aux orientations et applications découlant du programme éducatif québécois. Ainsi, deux échelles d'observation de la qualité éducative, adaptées aux particularités des groupes de poupons et d'enfants de 18 mois à 5 ans, ont été créées par des spécialistes du domaine en 2004. Les échelles d'observation de qualité éducative (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004) ont été conçues de manière à mesurer le niveau de qualité des interventions éducatives des services de garde en fonction des quatre dimensions suivantes : 1) la structuration des lieux, 2) la structuration et la variation des types d'activités, 3) les interactions de l'éducatrice avec les enfants, 4) les interactions de l'éducatrice avec les parents. Ces échelles d'observation visaient ainsi à mesurer la qualité éducative en fonction de chacun des domaines d'application du programme éducatif ou, en

considérant l'ensemble des items, de dresser un portrait de la qualité d'ensemble des services de garde éducatifs offerts aux enfants dans les différents types de services régis du Québec.

La comparaison des résultats des deux enquêtes Grandir en Qualité, ceux de 2003 et 2014 permet d'examiner l'évolution du niveau de qualité et ainsi alimenter la réflexion quant aux actions à entreprendre pour maintenir ou améliorer la qualité des services de garde éducatifs offerts aux enfants de 0 à 5 ans. On y apprend que les enfants âgés de 18 mois à 5 ans qui fréquentent un CPE se retrouvent dans des services dont le niveau de qualité éducative est jugé acceptable. Aucune différence significative n'est notée entre les niveaux de qualité éducative observés entre la version de 2003 et celle de 2014 (Gingras et al., 2015). Les résultats, tant en 2003 qu'en 2014, suggèrent aussi que les CPE seraient le type de service dont le niveau de qualité serait en proportion, le plus élevé (Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2015) parmi les services de garde régis du gouvernement du Québec.

Ces deux études procurent aussi de l'information plus spécifique au sujet de plusieurs composantes de la qualité éducative. Pour ce qui est des enfants de 18 mois à 5 ans, lorsqu'on examine les données comparables entre 2003 et 2014 on note une hausse significative pour la dimension de *La structuration des lieux* qui passe du niveau « qualité acceptable » au niveau de « bonne qualité » ainsi que pour la dimension de *L'interaction de l'éducatrice avec les parents* qui se trouve à un niveau de « bonne qualité ». À l'inverse, la dimension de *La structuration et la variation des types d'activités* montre une diminution significative passant de « bonne qualité » en 2003 à « qualité acceptable » en 2014. Aucun changement significatif n'est noté pour la dimension de l'interaction de l'éducatrice avec les enfants qui se trouve au niveau « qualité acceptable » tant en 2003 qu'en 2014.

1.2 Cadre théorique et conceptuel

Pour bien comprendre l'intérêt de la notion de qualité des processus, il faut initialement se pencher sur les assises théoriques et conceptuelles de l'apprentissage qui expliquent l'importance de ces processus. Cette prochaine section décrit, en premier lieu, l'apprentissage actif et accompagné, basé sur la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978). Par la suite, le cadre conceptuel du

modèle de risque cumulatif (Rutter, 1981; Sameroff et al., 1987) sera expliqué pour aider à comprendre le rôle des facteurs de risque auxquels certains enfants sont exposés.

Lors de la conception de l'outil d'observation de la qualité éducative, les auteurs de l'enquête *Grandir en qualité 2003* se sont appuyés sur les fondements du programme éducatif des services de garde éducatifs (Gouvernement du Québec, 1997). En outre, ils se sont grandement inspirés pour la construction de l'instrument, des écrits sur l'apprentissage actif utilisé dans le programme américain *High/Scope Educational Approach* ainsi que son adaptation québécoise de l'époque, *Jouer, c'est magique* (Drouin et al., 2004).

L'apprentissage actif est une démarche par laquelle l'enfant construit sa compréhension du monde en manipulant des objets et en interagissant avec des personnes, des idées et des circonstances (Bourgon et al., 2001; Hohmann et al., 2007; Potvin, 2015). L'apprentissage actif serait important pour le développement de l'enfant puisqu'il offrirait des conditions d'apprentissage reliées à tous les aspects du développement de l'enfant et reposerait sur l'initiative individuelle de l'enfant à entamer une activité en lui permettant, à la fois, de construire ses connaissances et sa compréhension du monde qui l'entoure (Hohmann et al., 2007). L'apprentissage actif implique aussi que l'enfant utilise du matériel autour de lui pour développer sa réflexion et la compréhension de concepts abstraits. Cependant, l'action en elle seule ne suffit pas pour que l'enfant apprenne. Afin de mieux comprendre sa réalité, l'enfant doit réfléchir pour pouvoir expliquer les effets qu'il produit. De plus, pour favoriser l'apprentissage actif, la motivation pour apprendre devrait venir de l'enfant, selon ses intérêts personnels, ses questions et les intentions qu'il a avant d'explorer. Les enfants qui apprennent activement dans cette approche sont vus comme des questionneurs et des inventeurs puisqu'ils proposent des hypothèses et doivent explorer par eux-mêmes pour trouver des solutions (Hohmann et al., 2007).

Il existe des programmes tels que High/Scope et l'adaptation québécoise *Jouer, c'est magique* (aujourd'hui, *Accueillir la petite enfance*, 2019) qui fournissent des méthodes pour encourager l'apprentissage actif. Dans ce type de programme, on incite l'enfant à manipuler librement du matériel diversifié et approprié à son niveau de développement. L'environnement permet aussi d'offrir à l'enfant, l'occasion de répondre à ses besoins de manière autonome en parlant de ses

idées et en réfléchissant sur ses actions. Dans cet environnement propice à l'apprentissage, à travers ses intentions, ses idées et questions et en combinant le matériel et les expériences, l'initiative de l'enfant conduit à une meilleure compréhension et à la construction de nouvelles connaissances (Ministère de la Famille, 2021).

La mise à jour du programme éducatif de 2019 ajoute le terme accompagné au concept d'apprentissage actif pour préciser les gestes éducatifs de l'éducatrice en service de garde avec les enfants dans un contexte d'apprentissage actif. Cette approche mise sur l'étayage de l'adulte, ce qui correspond à la présence active de l'adulte pour soutenir les apprentissages que les enfants sont prêts à réaliser, parfois avec de l'aide, tout en laissant amplement de place aux choix, aux décisions et aux intérêts des enfants. Cette interaction éducative associée à un environnement riche et varié favoriserait l'engagement et le plaisir des enfants dans leur apprentissage (Ministère de la Famille, 2021). Dans l'approche active et accompagnée, l'enfant et l'adulte initient à tour de rôle des actions afin que les adultes et les enfants coopèrent et que leurs interactions soient considérées comme essentielles à la construction des connaissances. Ainsi, cette approche respecterait les différences de perception du monde entre l'adulte et l'enfant et favoriserait le libre choix d'expériences de l'enfant. Sans qu'il y ait des attentes de réponses précises de la part de l'enfant, l'adulte accompagne l'enfant à travers ses expériences afin de le soutenir tout en lui laissant l'espace nécessaire pour réaliser ses apprentissages. Il en résulte que le rythme de chacun y serait mieux respecté et valorisé (Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2015).

Cette notion d'étayage, où l'adulte prend des mesures pour accompagner l'enfant dans ses apprentissages, s'inspire de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky.

1.2.1 Théorie du socioconstructivisme de Lev Vygotsky

La théorie socioconstructiviste soutient que les enfants construisent leur connaissance, que le développement cognitif et social ne peut être séparé du contexte social et que le langage joue un rôle central dans ce développement. D'après Vygotsky (1978), les outils de la pensée tels que le langage, les symboles, l'écriture, diverses formes de calcul et de comptage, sont des concepts appris qui aident l'enfant à développer sa mémoire, son jugement, à porter attention, à résoudre des

problèmes et lui permettent de construire ses connaissances. Cette théorie suggère que les enfants apprennent à utiliser ces outils de la pensée avec l'aide des adultes qui les entourent lors d'interactions sociales, ce qui inclue les éducatrices. Le rôle de l'éducatrice n'est pas simplement d'enseigner ces outils, mais également de permettre à l'enfant de se les approprier et de les réutiliser de manière indépendante dans de nouveaux contextes.

L'un des outils de la pensée le plus important dans la théorie socioconstructiviste est le langage. Le langage aide l'enfant à mieux comprendre et à s'approprier des expériences vécues. C'est à l'aide du langage que les enfants peuvent imaginer, manipuler, créer de nouvelles idées, pour ensuite les partager avec d'autres individus. Puisque le développement cognitif et social se produit dans des contextes sociaux, le langage est important pour s'approprier et construire de nouveaux apprentissages. Ainsi, l'utilisation du langage lors d'interactions entre l'éducatrice et l'enfant s'avère très importante pour l'apprentissage (Bodrova et Leong, 2006).

La théorie de Vygotsky (1978) évoque aussi que le développement cognitif et social de l'enfant est le résultat d'interactions sociales avec des pairs plus expérimentés (Bodrova et Leong, 2006; Vygotsky, 1994). Cette théorie considère l'apprentissage comme un processus de découverte guidée, impliquant la manipulation de matériel éducatif et les interactions sociales. Vygotsky croyait que dans un processus coopératif, les enfants peuvent accomplir et maîtriser des tâches difficiles avec des conseils et de l'aide de personnes compétentes, généralement un adulte. Par conséquent, avec l'éducatrice comme accompagnante, l'enfant peut développer davantage ses capacités comparativement à lorsqu'il réalise la même tâche seul (Raynolds et al., 2019).

Ce concept d'apprentissage comme un processus de découverte guidée peut amener à porter plus d'attention aux types d'activités disponibles pour les enfants en service de garde et aux intentions sous-jacentes des interactions des éducatrices avec les enfants. Cette théorie de la façon dont les enfants apprennent dans les milieux éducatifs a conduit plusieurs programmes éducatifs à travers le monde à adopter des principes qui valorisent les interactions éducatrice-enfant et de mettre en place des activités et du matériel éducatif approprié afin de favoriser l'apprentissage actif des enfants, ce qui serait bénéfique à leur développement (Hong et al., 2019). Ce sont ces aspects qui

sont mesurés dans l'échelle d'observation de la qualité éducative conçue par le Ministère de la famille pour les enquêtes *Grandir en Qualité 2003 et 2014* précédemment énumérées.

1.2.2 Modèle du cumul de facteurs de risque

Un autre cadre conceptuel à considérer pour ce projet est le modèle du cumul de facteurs de risque, régulièrement utilisé pour conceptualiser la relation entre les facteurs de risque et le développement des enfants (Rutter, 1981; Sameroff et al., 1987). Ce modèle examine le nombre de facteurs de risque, plutôt que le type, ainsi que la sévérité ou la fréquence des facteurs de risque. En combinant le nombre de facteurs de risque en un seul score cumulatif de risque, les chercheurs peuvent faciliter la compréhension de contextes complexes d'enfants exposés à multiples facteurs de risque.

Cette approche est souvent utilisée dans les études développementales puisqu'il a été démontré que l'exposition à de multiples facteurs de risque, plutôt qu'un seul, résulte en de plus graves conséquences développementales (Evans et al., 2013; Seifer et al., 1992). L'exposition à un seul facteur de risque ne semble donc pas avoir un effet négatif sur le développement de l'enfant (Suntheimer et Wolf, 2020). De plus, plusieurs chercheurs ayant débuté leurs études sur un seul facteur de risque ont conclu que les facteurs de risque se produisent rarement de façon isolée (Kalil et Kunz, 1999; Masten et Coatsworth, 1998; Sameroff et Fiese, 2000), puisque l'exposition à un facteur de risque semble augmenter la probabilité d'exposition à d'autres facteurs de risque (Carneiro et al., 2016). Il semble même que l'exposition à certains facteurs de risque, tels que le faible revenu familial, la monoparentalité, les quartiers défavorisés et des écoles de faible qualité se produisent simultanément. Puisque certains enfants rencontrent souvent de multiples facteurs de risque simultanément, concentrer la recherche sur un seul facteur de risque ne permettrait pas de bien capter la réalité vécue par ces enfants.

L'étude sur les multiples facteurs de risque a été initiée par Rutter (1981) et Sameroff (1987). Rutter et ses collègues ont initialement identifié six facteurs de risque qui étaient corrélés avec les difficultés psychologiques infantiles. Leurs résultats ont démontré que la présence d'un seul facteur de risque n'augmentait pas le risque de développer des difficultés psychologiques tandis que la présence de deux facteurs de risque augmentait de quatre fois la probabilité de développer des

difficultés psychologiques et la présence de quatre facteurs de risque augmentait la probabilité de dix fois (Rutter, 1981). Ils ont ainsi observé que plus le nombre de facteurs de risque augmentait, plus les effets négatifs sur le développement des enfants étaient exacerbés.

Des résultats similaires ont été trouvés dans l'Étude Longitudinale de Rochester (Sameroff et al., 1987, 2000) où dix facteurs de risque environnementaux ont été combinés pour concevoir un score de risque cumulatif pour chaque enfant. Les données ont alors démontré que le nombre de facteurs de risque était associé aux difficultés comportementales au préscolaire ainsi qu'aux troubles psychologiques, difficultés comportementales et académiques à l'adolescence (Sameroff et al., 1987, 1998). Les enfants ayant les plus hauts scores cumulatifs de risque (ex. 8 ou plus de facteurs de risque) étaient sept fois plus prédisposés à développer des difficultés académiques comparées aux enfants ayant un score cumulatif de risque plus faible (ex. 0 à 3 facteurs de risque) (Sameroff et al., 1998).

D'autres chercheurs ont également trouvé des résultats semblables. Cadima et collègues (2010) ont démontré que l'accumulation de multiples facteurs de risque affectait négativement les compétences verbales et écrites des enfants au préscolaire et en première année du primaire. D'autres études ont démontré une hausse de la probabilité de difficultés socioémotionnelles et comportementales pour les enfants exposés à plus d'un facteur de risque au cours de leur vie (Wallander et al., 2019; Weitzman et al., 2014).

Bien que les enfants exposés à multiples facteurs de risque semblent avoir plus de difficultés académiques et sociales, certains de ces enfants connaissent également du succès (Garmezy, 1991; Mistry et al., 2010). Il est donc important, tant théoriquement que pour les pratiques éducatives, d'identifier non seulement les facteurs qui mettent les enfants en risque d'échec cognitif, académique et social, mais aussi les facteurs protecteurs qui pourraient atténuer les effets négatifs de multiples facteurs de risque sur le développement des enfants (Pianta et Rimm-Kaufman, 2006).

À l'aide de la théorie socioconstructiviste et le modèle du cumul de facteurs de risque, ce projet doctoral tente donc de vérifier si la qualité des processus expérimentés en services de garde éducatif

en CPE pourrait avoir un effet protecteur sur le développement des enfants exposés à multiples facteurs de risque.

1.3 État de recherche sur la qualité des services de garde sur le développement de l'enfant

Plusieurs recherches dans le domaine du développement de l'enfant démontrent qu'un bon niveau de qualité des processus, telles que des interactions adulte-enfant de haute qualité sont associées à des effets positifs sur le développement des enfants (Burchinal, 2018; Burchinal et al., 2015; Lippard et al., 2018; Pianta et al., 2016). La recension des écrits qui suit aborde des travaux antérieurs qui ont inspiré cette étude doctorale concernant l'importance en service de garde de la qualité élevée des processus et certaines dimensions du développement des enfants durant la petite enfance.

Nous savons que le développement durant la petite enfance pose les fondements des aptitudes à l'apprentissage et des capacités d'adaptation de l'enfant pour le reste de sa vie (Duncan et al., 2007; Hertzman et Boyce, 2010; Pagani et al., 2011). En effet, des études démontrent que le bien-être et le développement optimal des jeunes enfants reposent sur deux conditions essentielles (Burchinal et al. 2015; Shonkoff et Phillips, 2000). En premier lieu, les enfants ont besoin de relations stables et affectueuses avec un nombre limité d'adultes qui sont capables de leur prodiguer des soins répondant à leurs besoins et de leur offrir des interactions réciproques, qui assurent leur sécurité, les encouragent à explorer et à apprendre, et leur transmettent des valeurs culturelles. En second lieu, il est essentiel que l'enfant puisse s'épanouir dans un environnement sécuritaire et prévisible lui procurant une variété d'expériences favorisant son développement cognitif, langagier, et socioaffectif (Burchinal et al. 2015; Shonkoff et Phillips, 2000).

1.3.1 Développement langagier

Le contexte éducatif des services de garde durant la petite enfance est l'une de ces expériences susceptibles d'influencer le développement de l'enfant. Notamment, la qualité éducative dans ces contextes a été liée à des gains au niveau des compétences langagières, cognitives et sociales des enfants (Burchinal, 2018; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008).

Durant la petite enfance, les habiletés langagières de l'enfant déterminent sa capacité à interagir avec les autres et à développer des relations sociales. Le développement langagier est également important pour la réussite scolaire ultérieure (Auger et al., 2014). Une des contributions majeures au développement langagier de l'enfant est la quantité et la qualité du langage des adultes l'entourant à la maison (Hirsh-Pasek et al., 2015) et en service de garde (Barnes et Dickinson, 2017). En outre, des attitudes chaleureuses et positives dans le contexte éducatif sont liées à des gains de compétences sociales, tandis que la qualité et la complexité du langage et les stimulations cognitives du contexte éducatif sont liées à des gains de compétences académiques et linguistiques (Burchinal et al., 2010; Klusemann, 2017; Mashburn et al., 2008). Cette importance du soutien au développement langagier des enfants s'inscrit en cohérence avec la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1978, 1994; Chapman, 2000) qui soutient que les interactions verbales des enfants avec les adultes (par ex. les éducatrices) sont un mécanisme clé du développement langagier qui produisent des occasions d'entendre et de pratiquer des structures linguistiques avec une personne de niveau verbal plus avancé (Vygotsky, 1978). Plusieurs méta-analyses réalisées dans les dix dernières années démontrant des effets positifs de la qualité des processus sur le développement langagier des enfants (Burchinal et al., 2011; Keys et al., 2013; Ulferts et al., 2019) bien que ces effets soient limités aux groupes de qualité élevée (Burchinal et al., 2016). Ainsi, la fréquentation d'un service de garde de haute qualité pourrait donc soutenir les compétences langagières des enfants en leur offrant des occasions quotidiennes de converser avec des éducatrices et leurs pairs, et ce faisant, d'accroître leurs niveaux de langage expressif et réceptif (Christ et al., 2011).

1.3.2 Développement des compétences sociales

La recherche suggère que les compétences sociales, de natures complexes et multidimensionnelles, sont associées aux comportements et à la réussite scolaire ultérieure (Kirk et Jay, 2018; Scorza et al., 2015). Néanmoins, bien que la fréquentation d'un service de garde puisse avoir un impact sur les compétences langagières des enfants (Côté et al., 2013; Laurin et al., 2015; Phillips et al., 2017), les impacts sur les comportements sociaux seraient plus discutables (Dearing et al., 2015; Pingault et al., 2015). Certaines études suggéreraient même que la fréquentation de service de garde serait plutôt associée à des niveaux plus élevés de difficultés comportementales (Ansari et al., 2019;

Bassok et al., 2018; Yamauchi et Leigh, 2011) alors que d'autres ne rapportent aucun effet (Gialamas et al., 2014; Gupta et Simonsen, 2010; Kohl et al, 2020).

Toutefois, il semble que lorsque le service éducatif offert en petite enfance présente un niveau de qualité élevé, une influence positive tant sur les compétences que les comportements sociaux des enfants serait alors observée (Mashburn et al., 2008). Les compétences sociales se définissent en termes de comportements sociaux spécifiques (Cillessen et Bellmore, 2006), appris et développés dans le cadre d'interactions sociales afin de réaliser des tâches sociales spécifiques (Cillessen et Bellmore, 2006). Durant la petite enfance, un enfant dont le niveau des compétences sociales est approprié devrait manifester des comportements de coopération et de partage, de l'autonomie et des capacités de résolution de conflit (Saft et Pianta, 2001; Webster-Stratton et Reid, 2004). Alors qu'à l'inverse, de faibles niveaux de compétences sociales pourraient avoir des effets négatifs sur les capacités de communication des enfants (Cillessen et Bellmore, 2006). Plusieurs études suggèrent également que les enfants ayant des difficultés de comportement sociaux seraient plus susceptibles de manifester des difficultés d'adaptation ultérieures (Boyd et al., 2005) ainsi que de plus faibles résultats académiques (Bulotsky-Shearer et Fantuzzo, 2011).

1.3.2.1 Les difficultés de comportements extériorisés et intériorisés

Les difficultés de comportements sociaux manifestés par les enfants au cours de la petite enfance se distinguent selon leur fréquence, leur intensité et leur nature (extériorisés ou intériorisés) (Achenbach, 1992). Les comportements extériorisés se manifestent par un ensemble de comportements agressifs (ex. frapper, mordre, désobéir), destructeurs (ex. briser le matériel, détruire le travail d'autrui) et perturbateurs (ex. crier, faire des crises de colère). Les comportements intériorisés se caractérisent par des symptômes de dépression (ex. tristesse excessive), d'anxiété (ex. préoccupations excessives, inquiétudes) et de somatisation (ex. des plaintes de maux de tête et d'estomac) (Jellesma et al., 2015).

En outre, les enfants qui présentent des comportements extériorisés et intériorisés seraient plus susceptibles d'avoir des relations plus négatives avec leurs éducatrices en service de garde (Mejia et Hoglund, 2016; Rudasill et Rimm-Kaufman, 2009; Sette et al., 2013).

Les écrits suggèrent toutefois que lorsque les enfants sont soutenus par des adultes attentionnés et sensibles à leurs besoins, ces derniers développeraient progressivement des habiletés langagières, socioémotionnelles, et affectives faisant en sorte qu'ils auraient moins besoin de recourir aux comportements extériorisés et intériorisés pour s'exprimer et manifesteraient davantage de comportements appropriés. En effet, comparés aux autres enfants qui ne fréquentent pas de services de garde de qualité, les enfants en services de garde semblent présenter une plus faible probabilité de difficultés de comportement (Gomajee et al., 2018). Ainsi, fréquenter un service de garde dans lequel on favorise le bon fonctionnement du groupe pourrait contribuer à prévenir ou diminuer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance (Lemay, 2013).

Bien que modeste, il semble également que l'association entre la fréquentation d'un service de garde de haute qualité en petite enfance, l'acquisition de compétences sociales et la diminution des difficultés de comportement pourrait persister à long terme jusqu'au primaire (Neidell et Waldfogel, 2010; Sylva et al., 2011). À l'inverse, lorsque les enfants fréquentent des services de garde de faible qualité, les gains sociaux et comportementaux seraient plutôt rares et moins durables, voire inexistantes (Burchinal et al., 2010; Sylva et al., 2011).

Néanmoins, certaines études, dont celle d'Aguiar et collègues (2019) ne rapporte pas d'association entre le niveau de qualité éducative et les compétences sociales et difficultés de comportement des enfants. Il est possible que les niveaux de qualité modérés observés dans l'étude d'Aguiar et al. (2019) n'aient pas été suffisants pour influencer à la hausse les scores de compétences sociales et de difficultés de comportement des enfants de cette étude. D'ailleurs, d'après Burchinal (2010, 2018), il existerait des seuils de qualité au-delà desquels la qualité serait suffisante pour exercer des effets positifs sur le développement des enfants. Il est donc important de mesurer les niveaux de qualité des services de garde pour déterminer s'ils sont suffisants pour observer des gains au niveau du développement des enfants.

1.3.3 Qualité des services de garde et développement des enfants exposés à des facteurs de risque familiaux

Le développement des enfants est influencé par de nombreux facteurs dont leurs caractéristiques personnelles et sociales. Les facteurs qui augmentent la probabilité chez un enfant de développer des difficultés comportementales ou académiques sont considérés comme des facteurs de risque (Japel, 2008; Werner 2007). Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, il importe toutefois de souligner que la présence d'un seul facteur de risque ne serait pas suffisante pour compromettre le développement de l'enfant. C'est plutôt le cumul de facteurs de risque et leurs effets sur le développement qui peuvent le compromettre. En outre, la recherche a mainte fois souligné que le faible revenu familial (Anhalt et al., 2007; Côté et al., 2006), la faible scolarité parentale (Anhalt, et al., 2007; Côté et al., 2006; Hughes et Ensor, 2009; Miner et Clarke-Stewart, 2008;) et la monoparentalité (Schultz et Shaw, 2003) constituent des facteurs de risque tant pour le développement de difficultés comportementales (Shonkoff et al., 2012) que de problèmes langagiers chez l'enfant (Geoffroy et al., 2010). Ainsi, les enfants qui grandissent dans un environnement présentant plusieurs facteurs de risque sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés de développement que ceux qui sont exposés à un nombre moins élevé (Japel, 2008; Sameroff et Fiese, 2000). Étant donné l'impact de ces facteurs de risque sur le bien-être et le développement des enfants, il paraît essentiel de comprendre les conditions environnementales pouvant contribuer à contrer les conséquences potentielles de la vulnérabilité durant la petite enfance.

En outre, des conditions positives telles que des relations stables, et des environnements stimulants et sécuritaires seraient essentielles au développement adéquat durant la petite enfance, en particulier chez les enfants vulnérables, issus de familles présentant des facteurs de risque (Nguyen et al., 2020; Moen et al., 2019). Dans cette optique, la fréquentation d'un service de garde éducatif de qualité pourrait soutenir le développement de l'enfant exposé à un cumul de facteurs de risque en lui offrant un environnement soutenant et complémentaire à la famille (Burchinal et al., 2002; Hansen et Hawkes, 2009). Ainsi, l'éducation en petite enfance est considérée l'un des moyens les plus prometteurs afin d'accroître leurs opportunités et égaliser les chances de réussite pour tous les enfants (Duncan et Magnuson, 2013; Hamre et Pianta, 2005; Heckman, 2011; Yoshikawa et al.,

2013). Les enfants qui ont fréquenté un service de garde de qualité avant l'entrée à l'école arriveraient mieux outillés pour entreprendre leur cheminement scolaire que leurs pairs demeurés à la maison (Duncan et Magnuson, 2013). Ils retireraient aussi plus de bénéfices développementaux de ces expériences que leurs pairs issus de familles moins soumises à des facteurs de risque (Burchinal et al., 2011; Geoffroy et al., 2010). Les résultats de l'EMEP 2012 et 2017 vont d'ailleurs en ce sens et indiquaient que les enfants de familles à faible revenu fréquentant exclusivement un CPE étaient moins susceptibles d'être vulnérables à la maternelle dans un domaine ou plus de leur développement que leurs pairs n'ayant fréquentés aucun service éducatif.

Néanmoins, ces bénéfices dépendraient aussi du type de service de garde fréquenté et de l'expérience cumulée (Laurin et al., 2015). En outre, les enfants issus de milieux vulnérables et ayant fréquenté un service de garde de haute qualité pendant plus de deux ans au cours de la petite enfance manifesteraient des compétences sociales plus appropriées et moins de difficultés de comportement que leurs pairs ayant fréquenté les mêmes services moins longtemps (Broekhuizen et al., 2016). D'autres résultats québécois tels que ceux de Laurin et collègues (2015) utilisant les données de l'EMEP montrent d'ailleurs que les enfants de familles à faible revenu qui fréquentent un CPE exclusivement au cours de la période préscolaire sont quatre fois moins susceptibles d'être vulnérables dans deux domaines ou plus de leur développement comparativement à leurs pairs à faible revenu n'ayant pas fréquenté de services éducatifs. Cette même étude indique d'ailleurs que chez les enfants de familles mieux nanties, on n'observerait toutefois aucun bénéfice lié à la fréquentation d'un service éducatif, quel qu'il soit, comparativement au fait de n'avoir fréquenté aucun service éducatif (Laurin et al., 2015). Or, encore une fois, Ansari et collègues (2019), qui ont aussi examiné les bénéfices à court terme de la fréquentation d'un service de garde durant la petite enfance pour des enfants de familles à faible revenu, ont constaté que ces enfants démontrent de meilleures compétences académiques, mais des comportements sociaux moins optimaux que leurs pairs n'ayant pas fréquenté de service de garde. Même les bénéfices académiques ont été de courte durée puisque leurs pairs les ont rattrapés (Ansari et al., 2019). Une étude de Nguyen et ses collègues (2020) démontre d'ailleurs que les enfants ne bénéficieraient pas autant des effets potentiels sur le plan académique d'un environnement de haute qualité à moins d'avoir également des interactions de haute qualité avec l'éducatrice.

En conclusion, bien qu'il n'y ait pas de consensus clair, plusieurs études suggèrent que la qualité éducative en services de garde de la petite enfance serait associée à des compétences académiques accrues et de moindres difficultés de comportement des enfants, et que cette relation serait plus présente pour les enfants présentant un cumul de divers facteurs de risques familiaux.

1.4 Objectifs de recherche et hypothèses

En cohérence, cette étude doctorale se questionne sur le rôle du niveau de qualité des processus (ex. l'application du programme éducatif et les interactions entre l'éducatrice et les enfants) pour soutenir le niveau de développement des enfants au cours de la petite enfance. Plus précisément, l'étude souhaite mesurer le niveau de développement langagier et des difficultés comportementales d'enfants de 4 ans et les mettre en relation avec le niveau de qualité des processus des centres de petite enfance (CPE) qu'ils fréquentent, en prenant en compte certains facteurs de risque. Cette étude s'est réalisée à partir d'analyses secondaires de données issues d'une étude plus vaste financée par le CRSH intitulée Jeune Enfant et ses milieux de vie (JEMVIE 4-5 ans, CRSH 2009-2012, N. Bigras).

Notre premier objectif est de déterminer si la qualité des processus est significativement associée aux scores de développement langagier et aux difficultés comportementales des enfants de notre échantillon. Notre première hypothèse est que les scores de qualité des processus seront positivement corrélés (corrélations linéaires) avec les scores de développement langagier des enfants de 4 ans. Ainsi, plus les scores de qualité des processus seront élevés, plus les scores de développement langagier de l'enfant le seront aussi. Notre seconde hypothèse est à l'effet que les scores de qualité des processus seront négativement corrélés (corrélations linéaires négatives) aux scores de difficultés comportementales intériorisées et extériorisées des enfants. Ainsi, nous postulons que plus les scores de qualité des processus seront élevés, moindres seront les scores de difficultés comportementales intériorisées et extériorisées d'enfant de 4 ans en CPE évalués par divers répondants, soit les parents et les éducatrices.

Ensuite, nous souhaitons vérifier si les scores de qualité des processus en CPE contribuent à diminuer les effets des facteurs de risque sur les scores de développement des enfants. Ainsi, notre deuxième objectif est d'identifier si les scores de qualité des processus exercent un effet modérateur

sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de développement langagier ainsi que les scores de difficultés comportementales des enfants. Les facteurs de risque familiaux considérés seront le faible revenu familial (basé sur les critères établis par Statistiques Canada, 2011 qui tiennent compte du nombre de personnes dans le ménage ainsi que du secteur de résidence), le faible niveau de scolarité des parents (moins qu'un diplôme d'étude secondaire, DES), et la monoparentalité. L'hypothèse est à l'effet que pour les enfants les plus vulnérables, soient ceux qui présentent un cumul plus élevé de facteurs de risque à l'étude, les scores de qualité des processus plus élevés atténueront l'effet négatif de la vulnérabilité sur les scores de développement langagier et de difficultés comportementales.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour cet essai doctoral. Dans un premier temps nous présentons les participants à l'étude suivis de la procédure de collecte de données. Les deux dernières sections portent sur les outils de mesure et l'analyse des données.

2.1 Participants

L'échantillon utilisé provient du projet Jeune Enfant et ses milieux de vie (JEMVIE 4-5 ans, CRSH 2009-2012, N. Bigras). Le recrutement a eu lieu du 1er octobre 2009 au 30 septembre 2010. Avec l'autorisation du Commissaire à l'information du Québec, l'équipe de recherche a reçu, de la Régie de l'assurance maladie du Québec, une liste de 4575 enfants âgés de 4 ans entre le 1er octobre 2009 et le 30 septembre 2010. Ces enfants de la liste avaient été sélectionnés aléatoirement par la RAMQ, dans différents territoires considérés défavorisés de Montréal (Lasalle, Pointe-St-Charles, Verdun, St-Paul, St-Henri, Hochelaga-Maisonneuve, St-Léonard, St-Michel, Côte-des-Neiges, Parc-Extension, Montréal-centre-Sud, Bordeaux-Cartierville, St-Laurent, Montréal-Nord et Ahuntsic). Des lettres de sollicitation ont alors été envoyées aux 4575 familles et des appels téléphoniques ont été faits aux 3000 familles dont les numéros de téléphone ont pu être repérés. De la liste des familles contactées, 1575 enfants répondaient aux critères d'inclusion dont, le type de service de garde fréquenté par l'enfant (les centres de petite enfance [CPE] et les services de garde en milieu familial), le niveau de santé de l'enfant à la naissance (Apgar > 7, poids à la naissance > 2,5kg et période de gestation > 37 semaines), un développement global typique, et la langue française ou anglaise parlées à la maison. Au total de 255 familles (incluant des services de garde en milieu familial et des enfants à la maison) répondant aux critères d'inclusion ont accepté de participer alors que 796 familles ont refusé.

L'échantillon de cette étude doctorale est composé d'un sous-échantillon de cette plus vaste étude, soit 136 enfants (76 filles et 60 garçons) fréquentant un CPE à l'âge de 4 ans ($M = 4$ ans et 2 mois; $SD = 0,25$). Le trois quarts (74,3%) des enfants sélectionnés sont issus de familles avec un revenu

familial au-dessus du seuil de faible revenu (selon les critères de statistique Canada élaborés en tenant compte du nombre de personnes à la maison et du revenu familial brut). La grande majorité (84,6%) est de familles biparentales, et la majorité des parents ont atteint un niveau de scolarité universitaire (68,4% des mères, 61,8% des pères).

2.2 Procédure

La collecte de données auprès des enfants, des parents et des services de garde implique l'usage d'outils standardisés sur le développement des enfants, de questionnaires aux parents et à l'éducatrice et d'un outil d'observation de la qualité des processus.

Lors d'une visite au domicile, les parents ont rempli les questionnaires avec l'aide d'une assistante de recherche. Cette procédure a aidé les parents ayant des difficultés de lecture et/ou de compréhension et a assuré que l'ordre des questionnaires soit le même pour toutes les familles. Les visites au domicile ont duré 90 minutes. Pendant que les parents répondaient aux questionnaires, une autre assistante de recherche réalisait l'évaluation du développement cognitif de l'enfant. Une visite dans le groupe de CPE (un seul groupe par CPE) de chacun des enfants de l'échantillon a permis d'observer le niveau de la qualité des processus à l'aide d'un outil d'observation directe. Les éducatrices participantes ont également rempli des questionnaires et passé une entrevue avec une assistante de recherche.

Sur le plan éthique, cette étude s'est réalisée dans le respect de toute personne impliquée, sans aucun jugement ni forme de discrimination. Tous les parents et les éducatrices participants à l'étude ont signé des formulaires de consentement (voir Annexes A et B) spécifiant la nature et les procédures du projet, l'anonymat, la confidentialité, la participation volontaire, l'attrition sans préjudice, et les avantages et inconvénients de la participation. Cette procédure a été menée en respectant les politiques éthiques de la recherche impliquant des êtres humains. Les données collectées ont été saisies dans une base de données SPSS afin de réaliser les analyses nécessaires aux questions de recherche. Afin de conserver la confidentialité des participants, un système de codes est utilisé pour les données recueillies. Une table de correspondance entre chaque participant et son numéro identifiant existe. Cependant, tous les formulaires de consentement et les

questionnaires sont conservés séparément et sous clé. Seul le personnel autorisé ayant signé un formulaire de confidentialité est autorisé à avoir accès aux données brutes. Le certificat éthique pour l'étude originale a été approuvé par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM (voir Annexe C).

2.3 Outils de mesure

Les indices sociodémographiques (âge, revenu familial, scolarité des parents, structure familiale, langue maternelle, pays d'origine des parents) sont notés au moyen d'un questionnaire complété par les parents (voir Annexe D). Le revenu familial est déterminé à partir de catégories de revenus. En se basant sur celles indiquées par les parents et sur les seuils de faibles revenus établis par Statistiques Canada (2011) qui tiennent compte du nombre de personnes dans le ménage ainsi que du secteur de résidence, une distinction est faite entre les familles favorisées et défavorisées (défavorisé \leq seuil de pauvreté; favorisé $>$ seuil de pauvreté). Le niveau de scolarité des parents comprend aussi deux catégories: faible scolarité (moins d'un DES) et scolarité suffisante (DES et plus). La structure familiale est également notée (monoparentale ou biparentale). La littérature sur la vulnérabilité des enfants (Bigras et al., 2012; Burger, 2010) aide à identifier les facteurs de risque familiaux considérés dans cette étude. La variable du cumul de facteurs de risque inclut donc le faible revenu familial, le faible niveau de scolarité des parents et la monoparentalité. Pour chacun des facteurs de risque nous attribuons 0 lorsqu'il n'est pas présent et 1 lorsqu'il est présent. Le cumul de ces facteurs est ensuite réalisé et nous obtenons 4 niveaux : 0 pour aucun facteur de risque, 1 pour 1 facteur de risque, 2 pour 2 facteurs de risque et 3 pour 3 facteurs de risque.

Le *Child Behaviour Checklist* 18 mois - 5 ans (CBCL, Achenbach et Rescorla, 2000) et le *Caregiver - Teacher Report Form*, 18 mois - 5 ans (C-TRF, Achenbach et Rescorla, 2000) sont utilisés pour mesurer les variables de comportements intériorisés et extériorisés chez les enfants de 4 ans évalués par les parents ainsi que par les éducatrices. Le CBCL, (voir Annexe E), conçu en 1991 et révisé en 2000 est un questionnaire rempli par un parent (la mère pour cette étude) afin d'identifier les problèmes de comportements des enfants. Le C-TRF (voir Annexe F) est la version du CBCL adaptée pour les éducatrices. Ces questionnaires sont régulièrement utilisés en recherche (Thomas, 2010) et sont traduits dans plus de 90 langues. Ces questionnaires sont un inventaire des

comportements intériorisés et extériorisés, afin de détecter les problèmes de socialisation, l'état émotif, le sommeil, le fonctionnement biologique et l'agressivité chez les enfants âgés entre 18 mois et 5 ans. Ils comportent chacun 100 items divisés en sept sous échelles : 1) enfant anxieux; 2) enfant renfermé; 3) comportements agressifs; 4) comportements destructeurs; 5) problèmes de sommeil; 6) problèmes somatiques; et 7) autres problèmes. Le parent (pour le CBCL) ou l'éducatrice (pour le C-TRF) doit évaluer sur une échelle de type Likert en trois points (0 = ne s'applique pas, 1 = s'applique parfois, 2 = s'applique souvent), la présence et la sévérité des difficultés comportementales au cours des deux derniers mois. Ces questionnaires génèrent trois scores distincts: un score de difficultés comportementales intériorisées, un score de difficultés comportementales extériorisées et un score pour les problèmes autres (sommeil, somatique). Les scores bruts sont convertis en scores T, puis classés en trois catégories : normal = score inférieur à 60, problématique ou limite = score situé entre 60 et 65, et clinique = scores supérieurs à 65. Achenbach et Rescorla (2000) rapportent des alphas de Cronbach qui varient entre 0,78 et 0,97, une fiabilité test-retest de 0,85 pour le CBCL et 0,80 pour le C-TRF ainsi qu'une fiabilité interjuges de 0,61 pour le CBCL et 0,65 pour le C-TRF. La validité de critère du CBCL est satisfaisante ($r = 0,61$), particulièrement pour l'échelle de problèmes de comportement ($r = 0,76$) (Achenbach et Rescorla, 2000). La validité de critère pour le C-TRF est de $r = 0,59$ et de $r = 0,56$ pour l'échelle de problèmes de comportement.

Les données pour le développement langagier sont collectées à l'aide de *L'échelle d'intelligence de Wechsler* (voir Annexe G) pour la période préscolaire et primaire – troisième version pour francophones du Canada (WPPSI-III-CDN-F, Wechsler, 2004). Ce test standardisé est utilisé pour mesurer le développement cognitif des enfants de 2 à 7 ans. Le WPPSI-III comprend 5 échelles : verbale, performance, vitesse de traitement de l'information, globale et langage global. Pour cette étude, seule l'échelle verbale (échelle verbale du WPPSI-III) a été utilisée pour vérifier le développement langagier des participants. L'échelle verbale se divise en trois sous échelles, dont les Connaissances, le Vocabulaire et le Raisonnement de mots. La tâche de Connaissances consiste à répondre à une suite de questions générales. La tâche de Vocabulaire consiste à décrire et définir des mots. La tâche de Raisonnement de mots consiste à deviner un mot clé à partir d'indices fournis par l'évaluateur. Les scores du WPPSI-III (Wechsler, 2004) sont normalisés ($M = 100$, $SD = 15$) et permettent de situer l'enfant dans un groupe référence, tel que le même âge pour chaque échelle.

L'échelle verbale du WPPSI-III a un bon coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach = 0,95) et une fidélité test-retest de 0,87. Le test complet prend 45 à 90 minutes et est administré par une évaluatrice qualifiée lors d'une visite au domicile. Pour cette étude, une seconde évaluatrice était présente pour 16,7% des évaluations afin d'établir un accord interjuges.

Les données sur la qualité des processus sont collectées à l'aide de *l'Échelle d'observation de la qualité éducative*, version préscolaire (ÉOQÉ, Bourgon et Lavallée, 2004) à l'âge de 4 ans (voir Annexe H). Une évaluatrice qualifiée complète cet instrument lors de 5 heures d'observation dans le groupe du CPE de l'enfant. Une seconde évaluatrice est présente pour 10% des observations afin d'établir un accord interjuges, dont la moyenne est de 86%. L'ÉOQÉ version préscolaire, comprend 122 items répartis en 4 dimensions: 1) structuration des lieux (39 items) ; 2) structuration des d'activités (31) ; 3) interaction éducatrice-enfant (45) ; et 4) interactions éducatrice-parent (7). Chaque item donne un score sur une échelle en quatre points (1= insuffisant, 2 = minimal, 3 = bien, 4 = très bien). Un score global du niveau de qualité est obtenu en faisant la moyenne de tous les items de l'échelle. À cette échelle, un score de qualité global qui est inférieur à 2,5 indique un niveau de qualité insatisfaisant, un score global entre 2,5 et 2,99 indique un niveau de qualité passable et un score global entre 3,00 et 4,00 indique un niveau de qualité satisfaisant. Pour ce qui est de la fiabilité de l'échelle, les analyses de la consistance interne de l'échelle préscolaire indiquent des alphas entre 0,81 et 0,93 (Drouin et al., 2004). L'échelle ÉOQÉ est un instrument valide pour ce projet, car elle a été construite spécifiquement pour mesurer le niveau de qualité de l'application du programme éducatif québécois, ce qui en fait une mesure précise et spécifique qui diffère des instruments utilisés à l'international (Drouin et al., 2004).

Pour cette étude, les sous échelles 2 (la structuration et la variation des types d'activités) et 3 (l'interaction de l'éducatrice avec les enfants) sont utilisées pour les analyses de données puisqu'elles sont davantage en lien avec notre cadre théorique socioconstructiviste de Vygotsky qui valorise l'importance du jeu et les interactions sociales pour les enfants (Vygotsky, 1994). La sous échelles 2 porte sur l'organisation de l'horaire et la variété des activités. Elle est divisée en 4 parties: la planification des activités par l'éducatrice qui évalue la qualité de la planification, la souplesse de son application, l'utilisation de ressources humaines et matérielles et la pertinence des sources d'inspiration servant à planifier les activités pour les enfants; l'observation des enfants par

l'éducatrice, qui porte sur le temps consacré par l'éducatrice à l'observation des enfants, à la prise de notes et son suivi fait à la suite des observations; l'horaire de la journée, qui fait référence à la séquence, à la souplesse et à la variation des activités au cours de la journée; et les activités ludiques qui vérifient la valorisation des jeux libres, à la possibilité pour les enfants de faire des choix significatifs et aux activités proposées qui favorisent l'apprentissage actif des enfants. Pour notre étude, le score moyen de la sous échelle 2 de la qualité des processus est de 2,68, ce qui correspond à un niveau de qualité qualifié de passable par les auteurs de l'instrument (Bourgon et Lavallée, 2004). La sous échelle 3 mesure le style d'intervention démocratique, l'importance du jeu pour l'apprentissage et le soutien à la communication et aux relations interpersonnelles. Elle est divisée en 3 parties: la valorisation du jeu qui vérifie les habiletés de l'éducatrice à observer et soutenir le jeu des enfants; l'intervention démocratique qui vérifie les comportements et les attitudes de l'éducatrice favorisant l'indépendance et la coopération entre les enfants et soutenant leurs initiatives; et la communication et les relations interpersonnelles qui mesurent le soutien aux habiletés de communication de l'enfant (verbales/non verbales, écoute), à l'établissement de relations positives et aux comportements. Pour cette étude, le score moyen de la sous échelle 3 de la qualité des processus est de 2,75, ce qui correspond à un niveau de qualité qualifié de passable par les auteurs de l'instrument (Bourgon et Lavallée, 2004).

2.4 Analyses de données

Le devis de ce projet est de type quantitatif et corrélationnel. Cette étude vise à décrire et explorer les relations entre les variables à l'étude dans un échantillon particulier. Un calcul de puissance a été réalisé pour la deuxième hypothèse de recherche. Ce calcul de puissance révèle que, pour un alpha de 0,05 et une taille d'effet de 0,15, le fait d'avoir 136 participants nous permet d'obtenir une puissance de 0,99 (Erdfelder et al., 2017; Faul et al., 2009).

Pour le premier objectif, qui vise à identifier si les scores de qualité des processus sont significativement associés aux scores de développement langagier et aux scores de difficultés comportementales des enfants de l'échantillon, des analyses de corrélation Pearson sont réalisées afin d'identifier des corrélations linéaires entre les variables de la qualité des processus et les scores de développement langagier et de difficultés comportementales des enfants. Ces corrélations de

Pearson permettent de mesurer la force et la direction des relations linéaires entre les variables. La variable indépendante est la qualité des processus mesurée par l'ÉOQÉ et les variables dépendantes sont les scores de développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) ainsi que les scores de difficultés comportementales intériorisés et extériorisés des enfants (CBCL pour les parents et C-TRF pour les éducatrices).

Le deuxième objectif vise à déterminer si les scores de qualité des processus exercent un effet modérateur sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de développement langagier ainsi que les scores de difficultés de comportements intériorisés, extériorisés et globaux (mesurés par les parents ainsi que les éducatrices). Pour ce faire, nous réalisons des analyses de régression linéaire. En premier lieu, deux variables sont incluses : la variable du cumul de facteurs de risque et celle de la qualité des processus pour vérifier si ces variables expliquent une variance significative des scores de : 1) développement langagier et 2) difficultés de comportements intériorisés et extériorisés. Pour éviter une multicolinéarité problématique avec le terme d'interaction, les variables sont centrées et un terme d'interaction est créé entre la variable des facteurs de risque et celle de la qualité des processus. Ensuite, ce terme d'interaction est ajouté au modèle de régression afin de vérifier s'il est responsable d'une partie significative de la variance des variables dépendantes, soit 1) le score de développement langagier et 2) les scores de difficultés de comportements intériorisés et extériorisés. L'hypothèse postule que la qualité des processus modérera la relation entre les scores de cumul de facteurs de risque et ceux de développement langagier et de difficultés de comportements. En d'autres mots, nous émettons l'hypothèse qu'un niveau élevé de qualité des processus sera associé à des scores plus élevés de développement langagier et plus faibles de difficultés de comportements intériorisés et extériorisés pour les enfants cumulant trois facteurs de risque.

CHAPITRE 3

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats des analyses menées afin de répondre aux deux objectifs principaux de cet essai doctoral sont présentés. Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 27. La première section porte sur les analyses de corrélation de Pearson alors que la deuxième section présente les résultats des analyses de modération réalisées au moyen d'analyses de régression linéaire.

3.1 Analyses de corrélation

Le premier objectif de cet essai doctoral consistait à identifier la présence de corrélations entre les scores de qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) et les scores de développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) et ceux des difficultés comportementales intériorisées et extériorisées complétés par les éducatrices (C-TRF) et les parents (CBCL) des enfants de l'échantillon à l'aide de corrélation Pearson.

Le Tableau 3.1 présente les moyennes, écarts types et corrélations entre les scores de la mesure de la qualité des processus (ÉOQÉ, sous échelles 2 et 3) et les scores de développement langagier et de difficultés comportementales intériorisés et extériorisés, d'abord rapportés par les éducatrices des enfants (C-TRF) et ensuite par les parents (CBCL-parent).

D'abord, les résultats indiquent des corrélations positives statistiquement significatives entre les scores de développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) et les scores de la qualité des processus ($r = 0,147, p < 0,05$). Ainsi, plus le score de qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) est élevé, plus le niveau des scores de développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) de l'enfant l'est aussi.

Tableau 3.1

Moyenne, écart type et corrélations entre les scores de qualité des processus et les scores langagiers et de difficultés comportementales des enfants selon les éducatrices et les parents

Variable	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	1	2	3	4	5	6
1. QP	2,92	,45	-					
2. DL	106,96	12,98	,147*	-				
3. DCI-É	5,00	10,17	-,089	-,206*	-			
4. DCI-P	53,31	9,16	-,090	-,041	,221*	-		
5. DCE-É	50,40	9,43	-,130	-,252**	,641*	-,007	-	
6. DCE-P	51,32	8,67	-,068	-,073	,247**	,489**	,350**	-

Note. QP = Qualité de processus, DL = Développement langagier, DCI-É = Difficultés comportementales intériorisées éducatrices, DCI-P = Difficultés comportementales intériorisées parents, DCE-É = Difficultés comportementales extériorisées éducatrices, DCE-P = Difficultés comportementales extériorisées parents

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Les résultats au Tableau 3.1 indiquent aussi une absence de corrélation statistiquement significative entre les scores de qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) et les scores des difficultés comportementales intériorisées ($r = -0,089$, $p > 0,05$) et extériorisées ($r = -0,130$, $p > 0,05$) des enfants tels qu'évalués par les éducatrices. Il en est de même pour les scores obtenus à partir de la mesure réalisée par les parents (intériorisées : $r = -0,090$, $p > 0,05$; extériorisées : $r = -0,068$, $p > 0,05$).

Le Tableau 3.1 présente aussi une corrélation linéaire négative statistiquement significative entre les scores de développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) et les scores de difficultés comportementales perçues par les éducatrices (C-TRF) ($r = -0,2, p < 0,01$). Ces résultats suggèrent que plus les scores de développement langagier de l'enfant sont élevés, plus les scores de difficultés comportementales des enfants perçues par les éducatrices sont faibles.

Les résultats indiquent également une corrélation linéaire positive statistiquement significative entre les scores intériorisés des difficultés comportementales perçues par les éducatrices (C-TRF) et celles perçues par le parent répondant de l'enfant (CBCL) ($r = 0,22, p < 0,05$). Il en est de même pour les scores extériorisés ($r = 0,35, p < 0,01$) complétés par les parents (CBCL) et par les éducatrices (C-TRF). Bien que ces corrélations soient faibles, ces résultats suggèrent que les parents et les éducatrices perçoivent les difficultés comportementales des enfants de manière similaire, surtout pour les comportements extériorisés.

3.2 Analyses de modération

Le second objectif de cet essai doctoral consistait à identifier si le niveau de qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) exerçait un effet modérateur sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux (faible revenu familial, faible niveau de scolarité des parents, et monoparentalité) et les scores de développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) ainsi que sur les difficultés comportementales extériorisées et intériorisées des enfants évalués par les éducatrices (C-TRF) et les parents (CBCL).

Pour répondre à cet objectif, deux stratégies de catégorisation du cumul de facteur de risque ont été explorées en parallèle afin de les mettre en relation avec d'abord, les scores langagiers des enfants et ensuite, avec les scores de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés évalués par les parents et par les éducatrices des enfants en utilisant les scores de qualité des processus comme variable modératrice. Il s'agit d'abord de la catégorisation des enfants exposés à 0 et 1 facteur de risque comparé à ceux exposés à 2 et 3 facteurs de risque (cumul de facteurs de risque), suivi de la catégorisation des enfants exposés à aucun facteur de risque comparé à ceux exposés à 1, 2 ou 3 facteurs de risque (présence de facteurs de risque). Cette section présente les

analyses de modération réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 27 et de PROCESS (Hayes, 2013).

3.2.1 Développement langagier

La présente section aborde les résultats des analyses de modération de la qualité des processus sur la relation entre les facteurs de risque et le développement langagier des enfants de 4 ans.

3.2.1.1 Modération de la qualité des processus sur la relation entre le **cumul de facteurs de risque** familiaux et les scores de **développement langagier**

Le Tableau 3.2 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre le développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) et la présence de 0 ou 1 facteur de risque comparé à 2 ou 3 facteurs de risque.

Tableau 3.2

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour le développement langagier et cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque comparés à 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	105,54	1,82	,000
CR	-5,21	4,58	,257
QP	4,19	2,35	,076
Interaction	-7,81	6,77	,250
Résumé	R ² = ,078		
	F (3, 132) = 3,74, <i>p</i> = ,01		

Note. CR = Cumul de risque (0 et 1 vs. 2 et 3), QP = Qualité de processus

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif de la qualité des processus sur les scores de développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) et le cumul de facteurs de risque (0-1 vs 2-3) (*p* = 0,25).

3.2.1.2 Modération de la qualité des processus sur la relation entre **l'absence ou la présence** de facteurs de risque familiaux et les scores de **développement langagier**

Le Tableau 3.3 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre le développement langagier (échelle verbale du WPPSI-III) et l'absence (0) ou la présence (1-2-3) de facteurs de risque.

Tableau 3.3

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour le développement langagier et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	112	2,00	,000
PR	-15,96	2,97	,000
QP	,60	2,55	,814
Interaction	5,02	3,95	,206
Résumé	R ² = ,28		
	<i>F</i> (3, 132) = 16,85, <i>p</i> < ,0001		

Note. PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3), QP = Qualité de processus

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif de la qualité des processus sur les scores de développement langagier et l'absence (0) ou la présence (1-2-3) de facteurs de risque (*p* = 0,206).

3.2.2 Difficultés comportementales évaluées par les éducatrices

La présente section aborde les résultats des analyses de modération de la qualité des processus sur la relation entre les facteurs de risque et les difficultés comportementales des enfants de 4 ans évaluées par les éducatrices.

3.2.2.1 Modération de la qualité des processus sur la relation entre le **cumul de facteurs de risque** familiaux et les scores de **difficultés de comportements extériorisés** évaluées par les **éducatrices**

Le Tableau 3.4 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales extériorisées évaluées par les éducatrices (C-TRF) et la présence d'aucuns ou 1 facteur de risque et 2 ou 3 facteurs de risque.

Tableau 3.4

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (éducatrice) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	50,33	1,34	,000
CR	10,05	3,49	,005
QP	-1,33	1,76	,452
Interaction	-6,48	5,04	,201
Résumé	R ² = ,09 F (3, 122) = 3,83, <i>p</i> = ,01		

Note. CR = Cumul de risque (0 et 1 vs. 2 et 3), QP = Qualité de processus

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif sur les scores de difficultés comportementales extériorisées et le cumul de facteurs de risque en fonction de la qualité des processus (*p* = 0,201).

3.2.2.2 Modération de la qualité des processus sur la relation entre le **cumul de facteurs de risque** familiaux et les scores de difficultés de **comportements intériorisés** évaluées par les **éducatrices**

Le Tableau 3.5 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales intériorisées évaluées par les éducatrices (C-TRF) et la présence d'aucuns ou 1 facteur de risque et 2 ou 3 facteurs de risque.

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif sur les scores de difficultés comportementales intériorisées et le cumul de facteurs de risque en fonction de la qualité des processus ($p = 0,561$).

Tableau 3.5

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (éducatrice) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	p
Constante	49,89	1,48	,000
CR	7,73	3,84	,046
QP	-1,11	1,93	,568
Interaction	-3,23	5,54	,561
Résumé	$R^2 = ,05$		
	$F(3, 122) = 2,11, p > ,05$		

Note. CR = Cumul de risque (0 et 1 vs. 2 et 3), QP = Qualité de processus

3.2.2.3 Modération de la qualité des processus sur la relation entre **l'absence ou la présence** de facteurs de risque familiaux et les scores de **difficultés de comportements extériorisés** évaluées par les **éducatrices**

Le Tableau 3.6 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales extériorisées évaluées par les éducatrices (C-TRF) et l'absence (0) ou la présence (1-2-3) de facteurs de risque.

Les résultats indiquent que la qualité des processus a un effet modérateur sur la relation entre les difficultés comportementales extériorisées évaluées par les éducatrices et l'absence (0) ou la présence (1-2-3) de facteurs de risque et que cette relation compte pour 13 % de la variance : -10,35, 95 % CI [-16,94, -3,76].

Ces résultats signifient que lorsqu'il y a présence de facteurs de risque familiaux, un score élevé de qualité des processus atténue l'effet négatif de la présence de facteurs de risque sur les scores de comportements extériorisés des enfants.

Tableau 3.6

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	47,68	1,59	,000
PR	9,71	2,45	,000
QP	1,87	2,04	,361
Interaction	-10,35	3,33	,002
Résumé	R ² = ,13		
	<i>F</i> (3, 122) = 6,05, <i>p</i> <,001		

Note. PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3), QP = Qualité de processus

3.2.2.4 Modération de la qualité des processus sur la relation entre **l'absence ou la présence** de facteurs de risque familiaux et les scores de difficultés de **comportements intériorisés** évaluées par les **éducatrices**

Le Tableau 3.7 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales intériorisées évaluées par les éducatrices (C-TRF) et l'absence ou la présence de facteurs de risque.

Les résultats indiquent que la qualité des processus a un effet modérateur sur la relation entre les difficultés comportementales intériorisées évaluées par les éducatrices et l'absence ou la présence de facteurs de risque et cette relation compte pour 7 % de la variance : -7,54, 95 % CI [-14,86, -2,08]. Ces résultats signifient que lorsqu'il y a présence de facteurs de risque familiaux, un score élevé de la qualité des processus atténue l'effet négatif des facteurs de risque sur les scores de comportements intériorisés des enfants.

Tableau 3.7

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	47,61	1,78	,000
PR	8,04	2,73	,004
QP	1,45	2,27	,525
Interaction	-7,54	3,70	,043
Résumé	R ² = ,07 F (3, 122) = 3,26, p < ,05		

Note. PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3), QP = Qualité de processus

3.2.3 Difficultés comportementales évaluées par les parents

La présente section aborde les résultats des analyses de modération de la qualité des processus sur la relation entre les facteurs de risque et les difficultés comportementales des enfants de 4 ans évaluées par les parents.

3.2.3.1 Modération de la qualité des processus sur la relation entre le **cumul de facteurs de risque** familiaux et les scores de difficultés de **comportements extériorisés** évaluées par les **parents**

Le Tableau 3.8 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales extériorisées évaluées par les parents (CBCL) et la présence d'aucuns ou 1 (0-1) facteur de risque et 2 ou 3 facteurs de risque.

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif de la qualité des processus sur les scores de difficultés comportementales extériorisées et le cumul de facteurs de risque ($p = 0,229$).

Tableau 3.8

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (parent) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	50,79	1,23	,000
CR	7,76	3,09	,013
QP	-,167	1,59	,920
Interaction	-5,53	4,58	,229
Résumé	R ² = ,053		
	F (3, 132) = 2,45, <i>p</i> > ,05		

Note. CR = Cumul de risque (0 et 1 vs. 2 et 3), QP = Qualité de processus

3.2.3.2 Modération de la qualité des processus sur la relation entre le **cumul de facteurs de risque** familiaux et les scores de difficultés de **comportements intériorisés** évaluées par les **parents**

Le Tableau 3.9 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales intériorisées évaluées par les parents (CBCL) et la présence d'aucuns ou 1 facteur de risque et 2 ou 3 facteurs de risque.

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif de la qualité des processus sur les scores de difficultés comportementales intériorisées et le cumul de facteurs de risque ($p = 0,81$).

Tableau 3.9

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (parent) et le cumul de facteurs de risque : 0 et 1 facteur de risque vs 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	53,46	1,31	,000
CR	5,21	3,30	,117
QP	-1,21	1,69	,477
Interaction	-1,173	4,89	,811
Résumé	R ² = ,035		
	F (3, 132) = 1,62, <i>p</i> > ,05		

Note. CR = Cumul de risque (0 et 1 vs. 2 et 3), QP = Qualité de processus

3.2.3.3 Modération de la qualité des processus sur la relation entre **l'absence ou la présence** de facteurs de risque familiaux et les scores de **difficultés comportementales extériorisées** évaluées par les **parents**

Le Tableau 3.10 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales extériorisées évaluées par les parents (CBCL) et l'absence ou la présence de facteurs de risque.

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif de la qualité des processus sur la relation entre les scores de difficultés comportementales extériorisées et l'absence ou la présence de facteurs de risque ($p = 0,339$).

Tableau 3.10

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (parent) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	50,64	1,56	,000
PR	3,01	2,31	,195
QP	,155	1,99	,938
Interaction	-2,95	3,07	,339
Résumé	$R^2 = ,017$ $F(3, 132) = ,77, p > ,05$		

Note. PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3), QP = Qualité de processus

3.2.3.4 Modération de la qualité des processus sur la relation entre **l'absence ou la présence** de facteurs de risque familiaux et les scores de **difficultés comportementales intériorisées** évaluées par les **parents**

Le Tableau 3.11 présente les résultats de l'effet modérateur de la qualité des processus (ÉOQÉ sous échelles 2 et 3) sur la relation entre les difficultés comportementales intériorisées évaluées par les parents (CBCL) et l'absence ou la présence de facteurs de risque.

Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur statistiquement significatif de la qualité des processus sur la relation entre les scores de difficultés comportementales intériorisées et l'absence ou la présence de facteurs de risque ($p = 0,736$).

Tableau 3.11

Coefficient, écart type et résumé de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (parent) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : Aucun facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	53,45	1,64	,000
PR	1,82	2,43	,455
QP	-1,91	2,09	,362
Interaction	1,09	3,23	,736
Résumé	R ² = ,026		
	F (3, 132) = 1,17, <i>p</i> > ,05		

Note. PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3), QP = Qualité de processus

CHAPITRE 4

DISCUSSION

Ce chapitre présente des pistes d'interprétation de l'analyse des résultats. La discussion se compose de quatre parties. La première partie présente la synthèse des résultats des deux objectifs de l'essai, soit de : 1) déterminer si la qualité des processus est significativement associée aux scores de développement langagier et aux scores de difficultés comportementales des enfants de notre échantillon, et 2) d'identifier si le niveau de qualité des processus exerce un effet modérateur sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et les scores de développement langagier (WWPSI — score verbal) ainsi qu'aux scores de difficultés comportementales des enfants (CBCL scores intériorisés et extériorisés). La deuxième partie présente la contribution sociale de cette étude doctorale et les implications pour l'intervention. Le chapitre se conclut par les limites du projet et les pistes de recherches futures.

4.1 Synthèse des résultats

4.1.1 Analyses de corrélation

Cette section présente une discussion des résultats obtenus par nos analyses de corrélation entre la qualité des processus et le développement langagier et les difficultés comportementales des enfants de 4 ans en centre de la petite enfance.

4.1.1.1 Corrélation entre la qualité des processus et le développement langagier des enfants

Rappelons que notre première hypothèse postulait qu'un score de qualité des processus élevé mesuré avec l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ, sous échelles 2 et 3) serait associé au score de développement langagier des enfants de 4 ans de cette étude. Les résultats de nos analyses semblent confirmer cette hypothèse, soit que plus les scores de qualité des processus sont élevés, plus les scores de développement langagier (WWPSI, échelle verbale) des enfants le sont aussi.

Notons toutefois, que bien que statistiquement significative, la corrélation entre les variables de la qualité des processus et le score langagier est faible ($r = 0,147$) et indiquent une association modeste. D'autres études ont aussi obtenu des résultats similaires. D'abord, Hong et collègues (2019) utilisent les données de six études et concluent que les indicateurs de qualité des processus en service de garde de la petite enfance étaient modestement corrélés aux compétences cognitives et langagières des enfants. Sans nécessairement mesurer la qualité des processus, d'autres études suggèrent pourtant que plus les éducatrices utilisent un vocabulaire et une syntaxe riche et complexe lors de leurs interactions avec les enfants, plus les scores de développement langagier des enfants sont accrus (Duncan et al., 2020; Farrow et al., 2020). Bulotsky et ses collègues (2020) ont également observé que certains concepts de la qualité des processus tels que l'organisation de la classe et un comportement soutenant de l'éducatrice sont corrélés à des scores plus élevés de développement langagier chez les enfants d'âge préscolaire. Bien que ces études démontrent des associations positives entre la qualité des processus et le développement langagier des enfants, la force des associations est plutôt faible. De surcroît, d'autres études n'auraient trouvé aucune association entre la qualité des processus et le développement langagier des enfants (Guerrero-Rosada et al., 2021; Weiland et al., 2013).

Une piste pour interpréter ces faibles corrélations entre l'instrument mesurant la qualité des interactions et les scores de langage des enfants de cette étude pourrait aussi concerner la sensibilité de notre instrument de mesure de la qualité. Il est en effet possible l'ÉOQÉ n'arrive pas à capter entièrement les comportements des éducatrices soutenant les gains de vocabulaire, tels que les échanges durant les conversations ou la complexité du langage utilisé par l'éducatrice (Justice et al., 2018). En effet, puisque l'ÉOQÉ a été spécialement conçu pour mesurer la qualité globale du système d'éducation à la petite enfance québécois, et que nos scores de développement langagier sont tirés d'un test standardisé d'habiletés cognitives (WPPSI-III) et non d'un outil mesurant spécifiquement le langage, il se pourrait également que nous n'ayons pas mesuré de manière spécifique ni exhaustive les effets de la qualité des interactions sur le développement langagier des enfants. Ceci pourrait expliquer la faible association observée entre ces variables pour cet essai doctoral. Une prochaine étude devrait sans doute utiliser un instrument spécifiquement conçu pour mesurer la qualité des interactions comme le *Classroom assessment scoring system, version*

préscolaire (CLASS-Préscolaire, Pianta et al., 2008) pour la mesure de la qualité des interactions adulte-enfants pour y parvenir.

Afin d'approfondir la compréhension de ces faibles corrélations, nous avons réalisé de nouvelles analyses de corrélations entre chacun des items de l'ÉOQÉ et la variable dépendante du développement langagier de l'enfant (voir Tableau I-1). Ces analyses complémentaires indiquent que certains items spécifiques sont également modestement significatifs. En effet, la section de l'ÉOQÉ sur les interactions entre l'éducatrice et l'enfant (sous échelle 3) semble plus corrélée avec les scores de développement langagier. Plus précisément, les items mesurant que l'éducatrice fait preuve d'interactions qui contribuent au développement de relations interpersonnelles avec les enfants (item 3.3.10), lorsqu'elle organise des périodes de réflexion avec les enfants sur les activités (item 3.1.7), lorsqu'elle intervient lors de comportements dérangeants (item 3.2.11), et lorsqu'elle soutient le développement langagier des enfants (item 3.3.2), sont tous corrélés au score de développement langagier. Ces résultats semblent cohérents avec d'autres études sur le sujet qui stipulent qu'une qualité élevée des interactions entre l'éducatrice et l'enfant est associée au développement langagier des enfants (Bulotsky et al., 2020; Burchinal et al., 2011; Ulferts, 2019). Sur le plan de l'interprétation théorique, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1994) suggère que les interactions sociales vécues par l'enfant influenceraient le développement du langage. Ainsi, en interagissant avec l'enfant, l'éducatrice qui utilise un langage approprié et des consignes personnalisées est plus susceptible d'influencer les habiletés de communication (Barnes et al., 2017). En effet, le langage soutiendrait de manière importante le développement cognitif et social de l'enfant. Il importe donc d'utiliser le langage lors d'interactions avec l'enfant pour qu'il puisse s'approprier et construire ses connaissances (Bodrova et Leong, 2006).

4.1.1.2 Corrélation entre la qualité des processus et les difficultés comportementales des enfants

Notre seconde hypothèse du premier objectif était à l'effet que plus la qualité des processus est élevée, moindres seraient les comportements extériorisés et intériorisés des enfants évalués par les parents et les éducatrices.

Les résultats de cet essai doctoral n'ont pas permis de confirmer cette hypothèse. En effet, on ne retrouve aucune corrélation statistiquement significative entre les scores de qualité des processus mesurés avec les sections 2 et 3 de notre mesures de la qualité des processus, soit l'ÉOQÉ et les scores de difficultés comportementales des enfants, tant pour les scores intériorisés et extériorisés du CBCL complété par les parents et du C-TRF complété par les éducatrices.

Cependant, en réalisant de nouvelles analyses des corrélations entre chacun des items de l'ÉOQÉ et les scores intériorisés et extériorisés du CBCL et du C-TRF, on note des corrélations statistiquement significatives pour certains items et les scores intériorisés et extériorisés mesurés tant par les parents que par les éducatrices. Nos résultats indiquent une corrélation significative entre des items de la section 3.2 de l'ÉOQÉ mesurant l'intervention démocratique ainsi qu'avec des items de la section 3.3 de l'ÉOQÉ mesurant la communication et les relations interpersonnelles tant pour les comportements intériorisés qu'extériorisés perçus par les parents et les éducatrices. Plus précisément, ces résultats semblent suggérer que, selon l'évaluation des éducatrices (voir Tableaux I-2 et I-3), certains aspects de l'environnement éducatif du service de garde qui favorisent l'expression non verbale (item 3.3.4) et des sentiments des enfants (item 3.3.7), tout en intervenant lors de comportements dérangeants (item 3.2.11), seraient associés au soutien aux enfants à moins recourir à des comportements extériorisés et intériorisés. Ainsi, lorsque l'éducatrice est à l'écoute des enfants (item 3.3.1), exprime ses propres besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments (item 3.3.9) et qu'elle développe une relation de confiance avec eux, on observerait de plus faibles taux de comportements intériorisés et extériorisés chez les enfants du groupe. En ce qui concerne l'évaluation des comportements intériorisés des enfants réalisée par les parents, nos résultats suggèrent que lorsqu'un environnement éducatif respecte le jeu des enfants (item 3.1.1), favorise l'expression non-verbale des enfants (item 3.3.4) et fournit des occasions et associe les enfants à la résolution de problèmes (items 3.2.3. et 3.2.4), on observerait une réduction significative du recours aux comportements intériorisés de la part des enfants (voir Tableau I-4). En ce qui concerne les comportements extériorisés évalués par les parents, nos résultats (voir Tableau I-5) suggèrent que lorsque l'éducatrice favorise l'expression verbale (item 3.3.3) et non verbale (item 3.3.4) des enfants, on note une réduction de difficultés comportementales extériorisées. Bien que ces résultats présentent des corrélations modestes et ne puissent expliquer le sens de la relation, ils suggèrent tout de même que l'intervention démocratique ainsi que la communication et les relations

interpersonnelles dans l'environnement du service de garde sont positivement associées à certaines dimensions du développement de l'enfant.

Ces résultats sont aussi appuyés par la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, qui conçoit l'enfant comme un être social, qui, par ses interactions avec les autres et son environnement, pourrait se réapproprier et intérioriser les contenus culturels (Vygotsky, 1994). Ainsi, dans un groupe où l'on retrouve un climat propice à la coopération entre pairs, l'éducatrice serait plus à même de soutenir les enfants pour les aider à approfondir leurs connaissances. Cet accompagnement permettrait alors à l'enfant d'être soutenu lors de résolutions de problèmes ou de conflits, et ainsi de moins manifester des comportements inappropriés intériorisés et/ou extériorisés pour communiquer.

Par ailleurs, lorsque l'on compare les résultats de cet essai doctoral à ceux de la littérature, ces résultats ne sont pas tout à fait surprenants. Il semble en effet que parmi les experts en éducation de la petite enfance, l'on observe que les effets de la qualité du service de garde sur le développement social des enfants soient souvent inconsistants. Ainsi, les études sur le domaine particulier du développement social affichent parfois des résultats non significatifs (Dearing et al., 2015) ou suggèrent que lorsque les enfants passent plus de temps en service de garde, ces derniers présentent des taux plus élevés de difficultés comportementales (Ansari et al., 2019; Bassok et al., 2018; Yamauchi et Leigh, 2011). À l'inverse, l'étude de Linberg et collègue (2020) ne trouve aucun effet négatif des services de garde sur le développement social des enfants. Plus récemment, une recension systématique des écrits sur les effets d'un service de garde sur le développement de l'enfant au préscolaire (Holl et al., 2020 cité dans Konrad-Ristau et Burghardt, 2021) révèle plutôt des effets positifs de la fréquentation des services de garde sur le développement langagier, cognitif et social des enfants lorsque le niveau de la qualité est élevé. Ces auteurs concluent, dans leur méta-analyse de 28 études, que les enfants fréquentant les services de garde de qualité élevée ont des scores plus élevés de compétence sociale lorsqu'évalués par leurs parents et démontrent moins de difficultés comportementales que les enfants ne fréquentant pas de service de garde de qualité.

4.1.1.3 Corrélations entre les variables dépendantes

D'autres résultats de cette étude méritent aussi que l'on s'y attarde. D'abord, les analyses de corrélations entre les scores de développement langagier des enfants sont négativement corrélées avec les scores de difficultés comportementales (intériorisés et extériorisés). Ces résultats semblent aller dans le sens de certains écrits qui suggèrent que les enfants dont les capacités d'expression verbale sont plus élevées manifestent moins de difficultés comportementales. En effet, plusieurs études en éducation à la petite enfance ont relevé ce type de corrélation négative entre les comportements intériorisés/extériorisés et le langage expressif et réceptif des enfants (Bichay-Awadalla et al., 2019; Hentges et al., 2021; Reyes et al., 2020). En outre, la méta-analyse de Hentges et ses collègues (2021) portant sur plus de 147,000 participants rapporte que des facteurs de risque et le sexe de l'enfant modéreraient l'association entre le développement langagier et les comportements extériorisés de l'enfant. Les mécanismes expliquant ces associations peuvent dépendre des comportements de l'enfant dans leur groupe. Par exemple, les enfants ayant des comportements extériorisés présenteraient davantage de difficultés d'attention et d'autorégulation, ce qui nuirait à leurs capacités d'attention dans leur groupe, tels qu'écouter et comprendre les consignes de l'éducatrice ou encore de développer des relations avec les éducatrices et leurs pairs afin de bénéficier des échanges qui soutiendraient l'apprentissage du langage (Chow et Wehby, 2018 ; Williford et al., 2017). D'autre part, Bodrova et Leong (2006) suggèrent que les habiletés langagières des enfants contribuent au processus d'autorégulation. En effet, les enfants s'approprieraient progressivement les mots de l'éducatrice pour réguler les comportements des enfants et les utiliseraient pour leurs propres comportements. Les consignes des éducatrices seraient ainsi intériorisées par les enfants et deviennent alors des règles à suivre par ces derniers au sujet des comportements acceptables (Bodrova et Leong, 2006).

En second lieu, nos résultats indiquent une corrélation positive, bien que modeste, entre les difficultés comportementales perçues par les éducatrices et les parents. Ces résultats peuvent suggérer que les adultes les plus significatifs dans la vie de l'enfant perçoivent les mêmes comportements malgré qu'ils ne les observent pas dans le même contexte. Par contre, cette corrélation est modeste et il est très commun dans la littérature d'observer des différences dans l'évaluation des comportements des enfants par différents évaluateurs (Carneiro et al., 2019, 2021).

De plus, nos résultats vont dans le même sens que la littérature qui cite que l'accord interjuge est plus fort pour les comportements extériorisés que les comportements intériorisés (Carneiro et al., 2021). Cette différence pourrait être expliquée par le fait que les comportements extériorisés sont simplement plus visibles et donc plus faciles à observer pour les adultes de l'entourage des enfants. Bien que les accords de différents évaluateurs soient de faibles à modestes pour le CBCL, d'autres questionnaires mesurant les mêmes construits obtiennent de résultats similaires (Carneiro et al., 2021).

En somme, cette étude montre que certains aspects de la qualité des processus semblent être plus importants que d'autres pour le développement des enfants. Nous constatons que l'interaction de l'éducatrice avec les enfants est au centre de cette association. Plus précisément, l'intervention démocratique et la communication et les relations interpersonnelles semblent avoir un effet positif sur le développement langagier des enfants et soutenir la diminution des comportements intériorisés et extériorisés de ceux-ci. Il serait donc intéressant dans de futures études, de se concentrer sur ces notions spécifiques de la qualité des processus pour détecter d'autres associations significatives. Pour conclure la discussion sur notre première hypothèse, il importe de noter que nos résultats sont aussi influencés par les limites de ce projet qui seront abordées à la fin de la discussion.

4.1.2 Analyses de modération

Cette section présente une discussion des résultats au sujet des analyses de modération réalisées sur la variable de la qualité des processus sur les relations entre les facteurs de risque familiaux, le développement langagier et les difficultés comportementales des enfants de 4 ans en centre de la petite enfance.

4.1.2.1 Effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque familiaux et le développement langagier et les difficultés comportementales des enfants

Le second objectif de cet essai doctoral souhaitait vérifier le potentiel rôle modérateur de la qualité des processus sur le développement des enfants exposés à un cumul de certains facteurs de risque

familiaux (Rutter, 1981; Sameroff, 1987). Les facteurs de risque familiaux pris en considération dans cette étude sont le faible revenu familial, le faible niveau de scolarité des parents et la monoparentalité. Les dimensions du développement concernent le développement langagier ainsi que les problèmes de comportements intériorisés et extériorisés observés par les parents et les éducatrices des enfants de quatre ans.

Rappelons que l'hypothèse associée à cet objectif postulait que les enfants exposés à un cumul de facteurs de risque seraient moins susceptibles de présenter de faibles scores de développement langagier et de scores élevés de difficultés comportementales lorsqu'ils fréquentent un service de garde éducatif en CPE dont le niveau de qualité des processus est élevé comparativement à ceux fréquentant un service de garde dont le niveau de qualité est plus faible. Pour répondre à cet objectif, deux stratégies de catégorisation du cumul de facteur de risque ont été explorées en parallèle et mises en relation avec les scores langagiers des enfants ainsi qu'avec les scores de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés évalués par les parents et par les éducatrices des enfants en utilisant les scores de qualité des processus comme variable modératrice. Il s'agit d'abord de la catégorisation des enfants exposés à 0 et 1 facteur de risque comparés à ceux exposés à 2 et 3 facteurs de risque (variable du cumul de facteurs de risque), suivi de la catégorisation des enfants exposés à aucun facteur de risque comparés à ceux exposés à 1, 2 ou 3 facteurs de risque (variable de la présence de facteurs de risque).

Pour débiter notre discussion sur l'effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre les facteurs de risque familiaux et le développement langagier et les difficultés comportementales des enfants, nous tenterons d'abord d'expliquer la corrélation entre la présence et/ou le cumul des facteurs de risque et le développement langagier ainsi que les difficultés comportementales. Par la suite, nous tenterons d'expliquer le rôle modérateur de la qualité des processus dans ces relations.

4.1.2.2 Effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre la présence de facteurs de risque familiaux et le développement langagier

Nos résultats indiquent une corrélation négative significative entre la présence de facteurs de risque (0 vs 1, 2 et 3) et les scores de développement langagier des enfants. Ainsi, les enfants exposés à

un seul facteur de risque voient leur développement langagier négativement affecté. Il faut noter que nos résultats ne démontrent pas de corrélation entre un cumul de facteurs de risque et les scores de développement langagier en cohérence avec le cadre conceptuel du cumul de facteurs de risque. Ce modèle stipule plutôt que l'exposition à plusieurs facteurs de risque, plutôt qu'un seul, serait associée à de plus graves conséquences développementales (Evans et al., 2013; Seifer et al., 1992). Ce modèle impliquerait donc que l'exposition à un seul facteur de risque aurait un moindre effet négatif sur le développement de l'enfant (Suntheimer et Wolf, 2020). Les résultats de notre étude confirment partiellement ce modèle. En effet, nous relevons uniquement une corrélation entre la présence et l'absence de facteurs de risque et le développement langagier des enfants.

Par ailleurs, nos résultats d'analyses de modération indiquent que notre mesure de la qualité des processus ne modère pas l'association entre la présence de facteur de risque et les scores de développement langagier des enfants. Ainsi, les résultats du second objectif de cet essai doctoral suggèrent que la qualité des processus n'atténue pas les effets négatifs de la présence de facteurs de risque sur le développement langagier des enfants tels que nous les avons mesurés dans cette étude. Ces résultats semblent aller à l'encontre de la majorité des études à ce sujet. En outre, les résultats de Suntheimer et ses collègues (2020) démontraient plutôt que les interactions entre l'éducatrice et l'enfant (inclus dans la qualité des processus) pouvaient modérer la relation entre le cumul de facteurs de risque et les scores de lecture et la mémoire de travail d'enfants.

Cette absence de résultats significatifs peut s'expliquer de différentes façons. D'abord, il se pourrait que notre échantillon n'ait pas inclus assez d'enfants exposés à plusieurs facteurs de risque. En effet, 81 de nos 136 participants ne présentaient aucun facteur de risque, 39 en présentaient un seul et seuls 16 de nos participants présentaient deux facteurs de risque familiaux ou plus. Ces nombres restreints affectent la puissance statistique de notre étude et la possibilité pour noter une réelle différence pour le groupe d'enfants exposés à plusieurs facteurs de risque ou même nous donner un aperçu complet des effets de cumul de facteurs de risque sur le développement de l'enfant (Bernstein, 2008).

Il faut également noter que le test de développement langagier utilisé dans notre étude est avant tout un test cognitif et non un test mesurant directement le langage. Il est possible que davantage

de différences ou d'effets de la qualité des processus aient pu être détectés avec une mesure mesurant plus spécifiquement le développement langagier, par exemple le *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT-V, Dunn, 2019) ou le *Oral and Written Language Scales* (OWLS-II, Carrow-Woolfolk, 2011), (Carr et al., 2019; Weiland et al., 2013).

De plus, il est aussi possible que la qualité des processus des groupes de CPE accueillant des enfants vivant dans des contextes familiaux cumulant plusieurs facteurs de risque en soit négativement affectée. Il est en effet possible que les enfants vivant des facteurs de risque puissent adopter des comportements plus conflictuels avec leurs éducatrices, ce qui influencerait la qualité des processus dans le groupe (Jérôme et al., 2009). Du point de vue de l'éducatrice, des rapports positifs avec les enfants peuvent fournir de la motivation à consacrer plus de temps et d'énergie à promouvoir le développement des enfants. Des interactions plus conflictuelles peuvent, à l'inverse, entraîner des tensions et par conséquent, décourager les efforts de l'éducatrice à promouvoir un environnement de groupe positif et donc propice à l'apprentissage (Nguyen et al., 2020). Ceci pourrait suggérer que la présence de facteurs de risque dans la vie d'un enfant pourrait affecter les interactions qu'il établit avec l'éducatrice et exercer une pression à la baisse sur la qualité des processus, qui dans cet essai, rappelons-le, mesure en partie les interactions établies entre l'éducatrice et les enfants (sous échelle 3). Cette hypothèse semble confirmer les éléments de la théorie socioconstructiviste qui suggèrent que le contexte social influence le développement cognitif et social de l'enfant (Bronfenbrenner et Morris, 2007). D'autres études devront toutefois être menées afin de confirmer cette hypothèse.

Afin d'approfondir la compréhension de nos résultats, nous avons réalisé de nouvelles analyses de modération avec chacun des items de l'ÉOQÉ et les variables de présence de facteurs de risque et de développement langagier. Ces analyses nous ont permis de relever des modérations statistiquement significatives pour certains items de l'ÉOQÉ. Les items qui modèrent la relation entre la présence de facteurs de risque et les scores de développement langagier suggèrent qu'une éducatrice qui s'assure d'offrir des consignes de sécurité et de discipline aux enfants du groupe (item 3.2.7) et qui partage la prise de décision avec eux (item 3.2.1), serait davantage en mesure de soutenir le développement langagier des enfants (voir Tableau I-6). Ces résultats semblent aussi appuyer la théorie socioconstructiviste qui suggère que plus l'éducatrice utilise le langage pour

décrire et expliquer ses actions, plus cela contribue à aider les enfants à utiliser le langage, et facilite les apprentissages (Bodrova et Leong, 2006).

4.1.2.3 Effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre la présence et le cumul de facteurs de risque familiaux et les difficultés comportementales des enfants

La seconde partie de notre deuxième hypothèse de recherche portait sur l'effet modérateur de la qualité des processus sur la relation entre le cumul de facteurs de risque et les difficultés comportementales intériorisées et extériorisées des enfants de quatre ans. Nos données rapportent une corrélation positive significative entre la présence (0 vs 1, 2 et 3) et le cumul de facteurs de risque (0 et 1 vs 2 et 3) et les scores de difficultés comportementales intériorisées et extériorisées lorsqu'ils sont observés par les éducatrices. On y note également que la qualité des processus atténue les effets négatifs de la présence de facteurs de risque sur les difficultés comportementales intériorisées et extériorisées des enfants observés par les éducatrices. Ainsi, l'hypothèse associée à cette partie du second objectif se trouve partiellement confirmée pour les scores de problèmes de comportement intériorisés et extériorisés observés par les éducatrices, mais ne l'est pas pour ceux observés par les parents.

Tel que nous l'avons déjà évoqué, plusieurs études notent des divergences entre les répondants, soit les parents et les éducatrices pour les difficultés comportementales des enfants dans cette étude (Achenbach, 2006; Carneiro et al., 2019; De Los Reys, 2015). Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour expliquer ces différences. D'abord, les comportements des enfants sont liés au contexte, ce contexte du service de garde ne menant pas aux mêmes occasions d'interactions sociales que le contexte familial (Carneiro et al., 2021). Ainsi, différents évaluateurs peuvent observer divers comportements dans ces divers contextes. De plus, il est aussi reconnu que dans un même contexte, des évaluateurs peuvent interagir avec les enfants de manière différente pouvant donner lieu à des comportements différents de la part des enfants. Les évaluateurs peuvent également interpréter les comportements différemment l'un de l'autre. Par exemple, un parent peut tolérer plus de comportements et ne pas les interpréter comme problématiques alors que l'éducatrice ne le ferait pas (Achenbach, 2006, 2011; Carneiro et al., 2021).

Afin d'approfondir la compréhension de ces résultats, nous avons réalisé de nouvelles analyses de modération avec chacun des items de l'ÉOQÉ et la variable indépendante de présence de facteurs de risque et les variables dépendantes de difficultés comportementales intériorisées et extériorisées évaluées par les éducatrices. Ainsi, nous constatons que plusieurs items spécifiques sont statistiquement significatifs. D'abord, pour ce qui est des comportements intériorisés (voir Tableau I-7), quelques items de la sous échelle 2 de l'ÉOQÉ tels que la planification de l'éducatrice (item 2.1.3) et l'observation des enfants (item 2.2.1) modèrent l'association entre la présence de facteurs de risque et les comportements intériorisés. Puisque les comportements intériorisés sont généralement plus subtils et difficiles à observer que les comportements extériorisés, par exemple, des symptômes de somatisation et d'anxiété tels que des inquiétudes, l'éducatrice qui prend le temps d'observer attentivement les enfants de son groupe pourrait mieux remarquer ce type de comportement. Une bonne planification des activités pourrait également aider l'éducatrice à distinguer les enfants qui manifestent certains comportements d'anxiété ou certaines difficultés d'humeur ou de somatisation (Kohl et al., 2020; Nguyen et al., 2020).

Nos résultats suggèrent aussi que plusieurs items de la sous échelle 3 de l'ÉOQÉ modèrent l'association entre la présence de risque et les difficultés comportementales extériorisées (voir Tableau I-8). En premier lieu, des items de la valorisation du jeu (section 3.1) tels que la présence d'un climat propice à l'évolution du jeu (item 3.1.3) et le soutien de l'éducatrice dans la prise de conscience des enfants (item 3.1.6) ont un effet modérateur sur les difficultés comportementales extériorisées évaluées par les éducatrices. Ces résultats suggèrent que des éléments mesurés par la sous échelle 3 de l'ÉOQÉ comme lorsque l'éducatrice démontre du plaisir avec les enfants et leur accorde une attention positive, pose des questions, décrit les réalisations des enfants, les écoute, fait preuve d'humour, manifeste de la chaleur, stimule les enfants en leur laissant assez de temps pour qu'un jeu puisse évoluer et se complexifier, auraient un effet apaisant sur les comportements extériorisés des enfants. Ce type de pratiques éducatives de qualité de la part de l'éducatrice semble, selon nos résultats, diminuer la probabilité que les enfants recourent à des comportements dérangeants pour obtenir l'attention de leur éducatrice. Ainsi, il est possible que dans un environnement positif, les enfants se sentent en sécurité et leurs comportements en témoignent.

En ce qui concerne l'intervention démocratique (section 3.2), les items qui modèrent la relation entre la présence de facteurs de risque et les scores de difficultés comportementales extériorisés suggèrent qu'une éducatrice qui s'assure d'offrir des consignes de sécurité et de discipline aux enfants du groupe (item 3.2.7), qui vérifie que les enfants aient bien compris ces consignes (item 3.2.8), qui fait la promotion d'un climat de coopération (item 3.2.5), qui partage la prise de décision avec eux (item 3.2.1) et qui intervient de manière appropriée face aux comportements dérangeants (item 3.2.11), pourrait soutenir la moindre présence de comportements extériorisés chez les enfants (voir Tableau I-8). En effet, ces pratiques éducatives impliquent le maintien d'un climat positif ainsi qu'une organisation positive du groupe.

Il est d'ailleurs reconnu qu'un environnement structuré et qui tient compte des besoins des enfants est associé à de moindres problèmes de comportements (Kohl et al., 2020; Nguyen et al., 2020). Ainsi, lorsque l'éducatrice s'assure de prévenir par des consignes appropriées et une gestion des comportements des enfants, cela rassure les enfants et on observe en corollaire une moindre présence de comportements plus difficiles à gérer (souvent extériorisés) dans le groupe (Kohl et al., 2020; Nguyen et al., 2020).

Enfin, concernant la communication et les relations interpersonnelles (section 3.3 de l'ÉOQÉ), les résultats suggèrent qu'une éducatrice qui soutient les relations interpersonnelles (item 3.3.10), qui favorise l'expression non verbale appropriée (item 3.3.4) et les interactions harmonieuses des enfants (item 3.3.8) de même qui soutient les enfants dans l'expression de leurs sentiments et leurs besoins (item 3.3.7) semble modérer les comportements extériorisés des enfants de notre étude qui sont exposés à des facteurs de risque familiaux (voir Tableau I-8). Ces pratiques éducatives, comme pour la section qui précède, soutiendraient un climat de groupe favorisant l'empathie, l'écoute, l'acceptation, le soutien, le partage, la coopération et l'entraide. Ce type de climat aurait l'avantage de rassurer les enfants et de ce fait, préviendrait les difficultés comportementales (Burchinal et al., 2010; Lippard et al., 2018). En effet, les enfants y apprendraient à établir des rapports positifs entre eux, à s'exprimer sans avoir besoin de recourir à des comportements dérangeants pour se faire écouter, valider ou pour simplement tisser des relations avec leurs pairs et l'éducatrice (Burchinal et al., 2010; Lippard et al., 2018). Ces notions rejoignent le cadre théorique du socioconstructivisme qui suggère que lorsque l'éducatrice est un modèle soutenant pour l'expression de soi tout en

favorisant les interactions harmonieuses, elle facilite les interactions entre les enfants qui sont alors plus aptes à comprendre leur environnement (Vygotsky, 1994). De surcroît, la coopération entre individus au cours des interactions serait bénéfique pour le développement de l'enfant. C'est en effet au cours de ces moments de partage que les enfants s'approprieraient les nouveaux concepts et parviendraient à construire de nouvelles connaissances (Bodrova et Leong, 2006).

Ces résultats rejoignent aussi d'autres études sur le sujet. En outre, Curby et ses collègues (2011) de même que Bulotsky-Shearer (2020) ont trouvé que l'organisation des activités et un soutien émotionnel approprié de la part de l'éducatrice, composantes de la qualité des processus, ont des effets modérateurs sur les difficultés comportementales des enfants. Parkes et ses collègues (2021), en comparant des groupes avec de moindres facteurs de risque à d'autres groupes cumulant plusieurs facteurs de risque, ont même détecté un effet modérateur de la fréquentation de services de garde sur le cumul de facteurs de risque auxquels les enfants sont exposés et les difficultés comportementales extériorisées. Ce qui suggère que les interactions de haute qualité de l'éducatrice ont le potentiel de soutenir l'enfant dans la gestion de ses comportements et émotions. Il est à noter qu'aucune de ces études n'examinait, à la fois, la qualité des services de garde ainsi que l'effet d'un cumul de facteurs de risque tel que notre étude.

En somme, bien que les résultats de cet essai doctoral n'aient pas permis de confirmer toutes nos hypothèses, on y retrouve des résultats intéressants pour le développement de nouvelles connaissances. En effet, même si certains de nos résultats n'ont pas atteint le seuil de significativité statistique, on doit tout de même noter que les effets modérateurs observés vont dans la direction des hypothèses de recherche émises dans cet essai doctoral. Il est possible que de futures recherches avec de plus vastes échantillons puissent permettre de mieux comprendre les associations complexes entre le cumul de facteurs de risque auxquels les enfants sont exposés et les processus de qualité observés en service de garde requis pour soutenir le niveau de développement langagier et les difficultés comportementales.

4.2 Contribution sociale et implications pour l'intervention

On se doit de souligner ce que les résultats de cet essai doctoral ajoutent aux données déjà présentes dans la littérature sur l'effet protecteur de la qualité des services de garde sur le développement des

enfants qui grandissent en contexte de vulnérabilité pendant la petite enfance. Cette section aborde la contribution sociale de nos résultats ainsi que les implications pour l'intervention que ce soit au niveau décisionnel en ce qui concerne l'importance de la qualité des CPE ainsi qu'au niveau de la formation des éducatrices qui y œuvrent.

Offrir aux enfants exposés à des facteurs de risque familiaux du soutien afin de leur permettre de développer des compétences nécessaires pour leur réussite ultérieure pourrait avoir un impact important à court et à long terme sur leur développement (Burchinal et al., 2010; Duncan et Magnuson, 2013). L'effet protecteur de la qualité des processus identifié dans cette étude donne un aperçu de la contribution de cette variable comme facteur de protection des enfants durant la petite enfance en particulier en ce qui concerne leurs comportements intériorisés et extériorisés. Cette étude offre une opportunité unique d'évaluer le cumul de facteurs de risque auxquels les enfants sont exposés au Québec et de faire avancer les connaissances sur les éléments nécessaires pour les services de garde afin d'atténuer les effets négatifs associés aux facteurs de risque. De ce fait, cette étude contribue à la littérature sur l'éducation à la petite enfance en offrant des pistes d'intervention et de promotion du développement des enfants lors de la petite enfance.

Dans la mesure où les enfants se développent en fonction des interactions entre les ressources et les défis présents dans leur groupe de service de garde, il paraît important d'identifier les opportunités offertes par les éducatrices au sein du groupe pour soutenir les comportements des enfants. Comprendre l'association entre les pratiques éducatives de l'éducatrice offerte au groupe d'enfant et les besoins comportementaux individuels des enfants peut éclairer les interventions pédagogiques individualisées et ainsi maximiser leurs interactions sociales pouvant soutenir leurs comportements sociaux avant la transition vers l'école (Bulotsky-Shearer, 2020). Le développement professionnel des éducatrices axé sur l'amélioration de la qualité des processus semble une piste à explorer afin de s'assurer d'exposer les enfants à des environnements et des interactions positives (Williford et al., 2015). En particulier, il semble important que l'on offre aux éducatrices des occasions de formations et des mesures de soutien additionnelles afin de s'assurer d'établir et de maintenir un climat positif dans le groupe d'enfants. De surcroît, cette offre de formation pourrait impliquer les moyens afin de soutenir efficacement les interactions avec les enfants dont les comportements sont plus dérangeants, tel que nous l'avons observé dans cet essai

(Bouchard et al., 2017). À cet effet, Pianta et ses collaborateurs (2014) signalent aussi l'importance de recourir au développement professionnel des éducatrices pour favoriser la qualité des processus, notamment au regard du soutien à l'apprentissage, tout en veillant à ne pas évacuer le soutien émotionnel et l'organisation du groupe.

Nos résultats semblent aussi renforcer le débat visant à réduire les obstacles à l'accès aux services de garde régis de qualité et à créer des opportunités éducatives égales pour tous les enfants. En effet, plusieurs ont souligné que les enfants exposés à des facteurs de risque environnementaux fréquentent moins les centres de la petite enfance de qualité (Giguère et al., 2010; Laurin et al., 2019), ce qui suggère que les inégalités sociales sont présentes très tôt dans la vie des enfants, et constitue une importante disparité sociale (Kinrad-Ristau et al., 2021; Laurin et al., 2019).

Puisque les enfants exposés à des facteurs de risque semblent bénéficier davantage d'un environnement de qualité élevée en service de garde (Phillips et al., 2017), il importe d'agir par des politiques publiques qui favorisent l'équité en matière de développement de l'enfant. Ainsi, identifier les meilleurs points d'intervention pour promouvoir les forces des enfants, de leurs familles et des services de garde est le but ultime pour créer des trajectoires de développement positives pour les enfants exposés à des facteurs de risque environnementaux.

Bien que des questions subsistent quant à l'importance et l'ampleur des gains développementaux pour les enfants exposés à des facteurs de risque environnementaux de fréquenter un service de garde de qualité (Ansari et al., 2019; Kohl et al., 2021; Vandell et Wolfe, 2000), nos résultats suggèrent que les recherches sur les effets de la qualité offerte dans les CPE du Québec alimentent des politiques publiques qui défendent une équité accrue dans l'accessibilité des enfants plus vulnérables.

4.3 Limites et recherches futures

Cette étude n'est pas exempte de limites. La première concerne l'usage de données secondaires de recherche, collectées il y a plusieurs années (entre 2010 et 2012). Le défi était alors de développer une problématique et un cadre conceptuel qui s'adaptent aux données, sans pouvoir choisir la

méthodologie (Bigras et al., 2021). De plus, avec de nouvelles hypothèses de recherche, les données disponibles peuvent sembler incomplètes (Bigras et al., 2021; Dunn et al., 2015).

Une autre limite concerne la nature corrélacionnelle de l'étude. Ce type d'étude ne permet pas, en effet, d'établir la causalité de la relation observée entre la qualité des processus en service de garde et le développement des enfants (Duval et al., 2021). De futures recherches, de nature quasi expérimentale, avec groupe témoin et mesures pré et post pourraient permettre de clarifier cette relation (Plante et al., 2021).

Aussi, bien que le modèle du cumul de risque soit souvent utilisé pour étudier les populations exposées à des facteurs de risque (Evans et al., 2013), il faut noter qu'il y a aussi des inconvénients à l'utiliser. Entre autres, la dichotomisation de la variable des facteurs de risque fait en sorte que les différences de sévérité et de fréquence des facteurs de risque sont ignorées, alors que ces aspects affectent aussi les scores de difficultés comportementales et de langage des enfants.

Les outils de mesure utilisés dans cette étude constituent aussi des limites à identifier. Bien que l'ÉOQÉ ait été conçu pour l'observation de la qualité des processus dans les services de garde du Québec, il se peut que cet outil ne mesure pas tous les construits de la qualité des processus. Il se pourrait en effet que la mesure de la qualité éducative ne soit pas assez fine pour identifier les interactions adulte-enfants telles que mesurées depuis peu par d'autres mesures de la qualité comme le CLASS-Préscolaire (Pianta et al., 2008). Du côté des mesures pour les variables dépendantes, il serait aussi pertinent d'évaluer la pertinence d'utiliser d'autres mesures. Par exemple, des mesures d'observation des comportements en milieu naturel ou dans des situations contrôlées en laboratoire pourraient mieux évaluer toutes les dimensions des difficultés comportementales chez les enfants d'âge préscolaire (Langevin, 2015). Nous n'avons également pas inclus des variables pouvant influencer l'évaluation de l'éducatrice des comportements des enfants. Par exemple, d'autres recherches pourraient inclure des variables sociodémographiques et psychologiques des éducatrices puisque ces données pourraient influencer leurs interactions avec les enfants, ce qui aurait un impact sur la qualité des processus (Jennings, 2015).

Les biais de sélection peuvent également expliquer en partie nos résultats. Il est connu que les enfants issus de milieux familiaux vulnérables fréquentent moins les services de garde et encore moins les services de garde de qualité ce qui expliquerait la plus faible proportion d'enfants de cet échantillon cumulant deux et trois facteurs de risque (Bassok et Galdo, 2016; Weiland et al., 2013). Idéalement, il faudrait assigner les familles aléatoirement dans les CPE afin de mieux contrôler ce possible biais de sélection, ce qui semble difficile à réaliser sur le plan éthique (Laurin et al., 2015).

Enfin, les recherches futures pourraient étudier la relation entre les facteurs de risque, la qualité éducative et le développement des enfants sur une année complète. Bien que la qualité des processus soit importante entre 3 et 5 ans, les enfants rencontrent plusieurs environnements différents lors de leurs parcours scolaires et il serait intéressant de voir l'impact du cumul de leurs expériences pendant la petite enfance sur leurs aptitudes scolaires ultérieures (Suntheimer et al., 2020).

CONCLUSION

En conclusion, cet essai doctoral a tenté de démontrer l'effet protecteur de la fréquentation d'un service de garde de qualité pour des enfants issus de milieux vulnérables. Les résultats suggèrent que certains aspects de la qualité éducative en CPE peuvent avoir un impact sur le développement des enfants fréquentant ces services. Plus précisément, une qualité élevée des processus semble atténuer les effets négatifs de facteurs de risque familiaux auxquels les enfants sont exposés sur leur développement de difficultés comportementales, tant extériorisées qu'intériorisées. Cette étude montre même que certains aspects de la qualité des processus semblent plus importants que d'autres pour le développement des enfants. Nous constatons que l'interaction de l'éducatrice avec les enfants est au centre de cette association. Plus précisément, l'intervention démocratique, la communication et les relations interpersonnelles semblent associés à de plus faibles scores de développement langagier des enfants et soutenir la diminution des comportements intériorisés et extériorisés de ceux-ci. En conformité avec la littérature sur le sujet, il semble important de s'assurer d'uniformiser à la hausse les niveaux de qualité offerts dans les différents types de services de garde pour ainsi aider à diminuer les disparités sociales et soutenir tous les enfants d'âge préscolaire également afin de favoriser leur réussite éducative et scolaire.

Bien que cette étude se soit penchée sur les enfants exposés à des facteurs de risque, il importe de mentionner qu'il existe plusieurs autres composantes qui pourraient avoir un impact sur le développement des enfants. Incluant leurs caractéristiques personnelles telles que leurs habitudes et dispositions, leur motivation à l'apprentissage, leur curiosité, leur sentiment d'auto-efficacité (Hong, 2019). Du côté des éducatrices, leur santé mentale et le soutien offert par le service de garde aux enfants vulnérables sont aussi à prendre en considération. Pour les variables familiales, mentionnons aussi les attitudes de la famille au sujet du service de garde (Hong, 2019). Le soutien social, la migration de la famille, la langue maternelle autre que le français sont aussi des variables qui pourraient affecter le développement de l'enfant (Voltmer et von Salisch, 2019). Il est donc tout aussi important d'envisager d'offrir des niveaux de qualité élevés dans les services de garde afin de répondre aux besoins de tous les enfants, quelles que soient leurs situations familiales.

ANNEXE A

CONSENTEMENT DES PARENTS



Informations à l'intention des parents

Dans le but de mieux connaître la vie de l'enfant, votre collaboration et celle de votre enfant sont très appréciées. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des enfants et de leur vie familiale et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur les meilleures façons de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions rencontrer votre enfant afin d'évaluer son développement à votre domicile, de même que vous répondiez à quelques questions par écrit au cours des prochaines semaines.

Ces questionnaires et rencontres visent à nous permettre de :

- 1) Examiner l'effet de la fréquentation de deux types de services de garde éducatifs (centre de la petite enfance et service de garde en milieu familial) sur le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant aux âges de 4 et 5 ans.
- 2) Identifier les caractéristiques de l'environnement familial qui modèrent la relation entre les services de garde éducatifs et le développement de l'enfant.
- 3) Identifier les variables de la qualité éducative des services de garde qui sont associées au développement cognitif et socio-affectif des enfants aux âges de 4 et 5 ans.
- 4) Décrire l'utilisation et l'attitude des familles à l'égard des services de garde éducatifs et identifier si ces variables sont associées à des caractéristiques familiales particulières.

Contexte des rencontres :

Les rencontres d'évaluation du développement de votre enfant se feront dans un endroit familier de l'enfant, à votre domicile, ou un autre lieu à votre convenance. Lors de cette évaluation, nous utiliserons le test WPPSI-III, une mesure conçue pour évaluer les capacités et connaissances des enfants de 4 et 5 ans. Lors de ces évaluations, nous compléterons également avec vous des questionnaires portant sur votre enfant et sur votre famille.

Nature de votre participation:

Participation de l'enfant :

- Être évalué au plan du développement cognitif ([WPPSI-III], Weschler, 2002) par une assistante de recherche à deux reprises, soit lorsque l'enfant est âgé de 4 ans puis lorsque l'enfant est âgé

de 5 ans, au domicile des parents ou à un autre lieu à la convenance des parents (durée de l'évaluation: environ 75 minutes).

Participation des parents :

- Accepter que votre enfant soit évalué à deux reprises (à 4 ans puis à 5 ans) au plan du développement cognitif et langagier.
- Accepter de nous transmettre les coordonnées du service de garde fréquenté par votre enfant (plus de 15hrs par semaine et plus de 3 jours par semaine) et de son éducatrice (pour les parents d'enfants fréquentant un service de garde).
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
 - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques; un seul parent, sans préférence);
 - les caractéristiques de la santé actuelle de l'enfant
 - les loisirs et les activités à la maison (un seul parent, sans préférence);
 - les connaissances des parents (les deux parents séparément, chacun un);
 - les comportements de l'enfant (les deux parents séparément, chacun un);
 - les pratiques éducatives parentales (les deux parents séparément, chacun un);
 - le soutien social (les deux parents séparément, chacun un);
 - le stress parental (les deux parents séparément, chacun un);
 - les raisons de choix du service de garde fréquenté par l'enfant (pour les parents d'enfants fréquentant un service de garde; mère ou tuteur);
 - la satisfaction des parents sur le service de garde utilisé (pour les parents d'enfants fréquentant un service de garde; mère ou tuteur);
 - l'attitude à l'égard des services de garde (le mère ou tuteur principal);
 - l'attitude à l'égard du travail des mères (le mère ou tuteur principal);
 - l'expérience de garde (pour les parents d'enfants fréquentant un service de garde; un seul parent, sans préférence);
 - le langage de l'enfant (les deux parents séparément, chacun un).

Temps requis pour compléter les questionnaires: 120 minutes

Avantages à participer à la recherche :

Parents :

- Accessibilité aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé global des résultats principaux à la fin de la recherche (au début de l'année 2011).
- Participer à l'avancement des connaissances sur le développement de l'enfant.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges de 4 et 5 ans.

Enfants :

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

Inconvénients liés à la participation des parents et des enfants:

- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits, ce qui implique une certaine disponibilité.
- Les enfants qui seront évalués peuvent ressentir un inconfort à être évalués.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

- Lors des évaluations des enfants, la présence à la maison de l'un de ses parents diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Si l'inconfort persiste, nous attendons que l'enfant soit acclimaté à l'évaluatrice avant de procéder, et s'il y a lieu, nous annulerons l'évaluation.
- Un autre moyen visant à minimiser le possible inconfort ressenti par les parents face aux évaluations est qu'ils peuvent choisir qu'on leur transmette personnellement les résultats de leur enfant à l'évaluation. Ce ne sont pas les évaluatrices des enfants qui divulguent les résultats des évaluations aux parents. Les responsables de la recherche veillent à ce que les parents qui en font la demande obtiennent de l'information globale valide sur le développement de leur enfant tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Accès des parents aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers acteurs de la petite enfance de parfaire leurs connaissances des éléments les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants et des guides d'information seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche est effectuée sur une base bénévole et volontaire. Toutefois, une compensation d'une valeur de 15\$ pour le temps consacré à compléter les questionnaires vous sera remise directement par l'évaluatrice lors de la seconde visite à votre domicile sous forme de certificat cadeau lorsque les questionnaires seront complétés avec l'évaluatrice.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQÀM (secrétariat: service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toutes questions sur le projet, plaintes ou commentaires peuvent être adressés à la chercheuse responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs, ou dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) **téléphone : 514-987-3000, poste 7753**.

Financement du projet :

Veillez noter que ce projet est financé par le Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

**Projet de recherche
JEMVIE 4 et 5 ans**

Consentement des parents d'enfants

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet. Je consens à ce que mon enfant soit évalué à deux reprises et j'accepte de participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie – 4 et 5 ans** ». J'ai été informé que je pourrai me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de la mère :

Signature du père (s'il y a lieu):

Signature du témoin:

Date :

ANNEXE B

CONSENTEMENT DES ÉDUCATRICES



**Projet de recherche:
Jeune enfant et ses milieux de vie
JEMVIE 4 et 5 ans**

Informations à l'intention des éducatrices

Dans le but de mieux connaître la vie de l'enfant, votre collaboration est très appréciée. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des enfants qui fréquentent les services de garde et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur les meilleures façons de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions que vous répondiez à quelques questions par écrit au cours des prochaines semaines et que vous acceptiez que l'on observe votre groupe d'enfants lorsque l'enfant de votre groupe qui participe au projet de recherche JEMVIE sera âgé de 4 ans.

Ces questionnaires et rencontres visent à nous permettre de :

- 1) Examiner l'effet de la fréquentation de deux types de services de garde éducatifs (centre de la petite enfance et service de garde en milieu familial) sur le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant aux âges de 4 et 5 ans.
- 2) Identifier les variables de la qualité éducative des services de garde fréquentés par les enfants qui sont associées au développement cognitif et socio-affectif des enfants aux âges de 4 et 5 ans.

Contexte des rencontres :

Les rencontres d'observation se feront à votre service de garde dans le cadre de la routine habituelle de votre groupe. Lors de ces observations, nous nous intéresserons tout simplement aux activités habituelles et à l'aménagement de votre local. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire ; aussi, cette observation ne se veut pas une évaluation de votre service de garde. Une semaine avant la visite de l'observatrice, nous vous ferons parvenir des questionnaires par la poste. Nous vous demanderons de remplir le premier qui porte sur votre formation et vos expériences en service de garde ainsi qu'un second qui porte sur l'enfant inscrit au projet JEMVIE. Ces questionnaires devront être remis à l'observatrice qui ira vous visiter une semaine plus tard.

Nature de votre participation:

- Accepter qu'une observatrice vienne dans votre local observer (quand l'enfant est âgé de 4 ans) les activités du groupe d'enfant pendant une demi-journée. Cette observation aura lieu entre 8hrs et 13hrs. Le jour de l'observation sera déterminé avec l'éducatrice en fonction des disponibilités de l'observatrice.
- Accepter de compléter à deux reprises, lorsque l'enfant est âgé de 4 et de 5 ans, les questionnaires suivants :
 - o Un premier portant sur votre expérience et votre scolarité.
 - o Un second portant sur les comportements de l'enfant qui participe au projet.
- Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 à 45 minutes

Avantages à participer à la recherche :

- Accéder aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé des résultats principaux à la fin de la recherche.
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE (volet installation; volet milieu familial) chez les enfants.

Inconvénients liés à la participation à la recherche:

- Les éducatrices devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits, ce qui implique une certaine disponibilité.
- Les éducatrices qui seront observées peuvent ressentir un inconfort à être observées.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

Lors des observations en milieu de garde, une période d'acclimatation de 30 minutes est prévue avant le début des observations. Ce moment devrait permettre aux enfants et à l'éducatrice de s'habituer à la présence de l'observatrice. Si des problèmes d'inconfort persistent, nous en discuterons avant de débiter, et s'il y a lieu, nous mettrons fin à l'observation.

Accès aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers acteurs des milieux de garde de parfaire leurs connaissances des éléments des programmes des CPE les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE en installation et en milieu familial).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche s'effectue sur une base bénévole et volontaire. Toutefois, une compensation pour le temps consacré à cette recherche (observation et questionnaires) vous sera remise lorsque les questionnaires seront complétés et remis à l'observatrice. Cette compensation prendra la forme d'un jeu de motricité fine destiné au groupe d'enfants (valeur de 10\$).

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participantes :

Seuls les responsables de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche auront accès aux informations concernant les données recueillies sur le milieu de garde fréquenté par l'enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQÀM (secrétariat: Service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toutes questions sur le projet, plaintes ou commentaires peuvent être adressés à la chercheuse responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) (**téléphone : 514-987-3000, poste 7753**).

Financement du projet :

Veillez noter que ce projet est financé par le Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

Consentement des éducatrices en CPE

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet. Je consens et j'accepte de participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie – 4 et 5 ans** ». J'ai aussi été informée que je pourrai me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

**Signature de l'éducatrice en
installation :**

-

Signature du témoin:

-

Date :

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQAM Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains
Université du Québec à Montréal

No. 091011

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Nathalie Bigras
Unité(s) : Éducation et pédagogie
Co-chercheur(s)/Collaborateur(s) : Gilles Cantin, Caroline Bouchard et Annie Charron (Éducation et pédagogie); Geneviève Cadoret (Kinanthropologie); Christa Japel (Éducation et formation spécialisées); Liesette Brunson et Marie-Claude Guay (Psychologie); Sylvain Couture (UQO).
Titre du projet : «Services de garde et développement de l'enfant entre 4 et 5 ans. Étude longitudinale des variables associées à la famille et à la qualité des services de garde fréquentés par l'enfant depuis sa première année de vie».
Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme : Mélissa Tremblay (doctorat en psychologie); Lise Lemay (doctorat en éducation); Mélissa Parent et Julie Dion (maîtrise en éducation).

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 19 mai 2010.
Date de la remise du rapport d'avancement du projet à des fins de renouvellement du certificat: 10 avril 2010.
(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>)

Membres du Comité

Membre	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Doctorat en sciences neurologiques	Kinanthropologie
Henriette Bilodeau	Doctorat en santé publique	Organisation et ressources humaines
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Joseph Josy Lévy	Doctorat en anthropologie	Sexologie
Francine M Mayer	Doctorat en anthropologie (biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Doctorat en théologie	Philosophie
Jocelyne Thériault	Doctorat en psychologie (intervention)	Sexologie

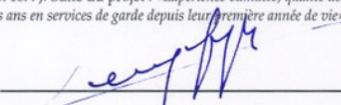
Date de la réunion du Comité : 8 mai 2009

Date d'émission du certificat : **19 mai 2009**

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : R-2 : R-3 : R-4 : R-5 :

Remarque : Projet longitudinal (071877). Suite du projet : «Expérience cumulée, qualité de services, caractéristiques familiales et développement des enfants de trois ans en services de garde depuis leur première année de vie», certifié le 13 juin 2008.


Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président

Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 CANADA

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

	<u>MÈRE</u>	<u>PÈRE</u> (Remplissez cette section même si vous êtes séparés)
1. <u>Quel âge aviez-vous au moment de la naissance de l'enfant qui participe à l'étude ?</u>	_____ ans	_____ ans
2. <u>Quel est votre pays de naissance ?</u>	<input type="checkbox"/> Canada <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	<input type="checkbox"/> Canada <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____
3. <u>Si vous êtes immigrant, depuis combien d'années vivez-vous au Québec ?</u>	<input type="checkbox"/> Moins de 1 an <input type="checkbox"/> Entre 5 et 6 ans <input type="checkbox"/> Entre 1 et 2 ans <input type="checkbox"/> Entre 6 et 7 ans <input type="checkbox"/> Entre 2 et 3 ans <input type="checkbox"/> Entre 7 et 8 ans <input type="checkbox"/> Entre 3 et 4 ans <input type="checkbox"/> Entre 8 et 9 ans <input type="checkbox"/> Entre 4 et 5 ans <input type="checkbox"/> Entre 9 et 10 ans <input type="checkbox"/> Plus de 10 ans	<input type="checkbox"/> Moins de 1 an <input type="checkbox"/> Entre 5 et 6 ans <input type="checkbox"/> Entre 1 et 2 ans <input type="checkbox"/> Entre 6 et 7 ans <input type="checkbox"/> Entre 2 et 3 ans <input type="checkbox"/> Entre 7 et 8 ans <input type="checkbox"/> Entre 3 et 4 ans <input type="checkbox"/> Entre 8 et 9 ans <input type="checkbox"/> Entre 4 et 5 ans <input type="checkbox"/> Entre 9 et 10 ans <input type="checkbox"/> Plus de 10 ans
4. <u>Quelle est votre langue maternelle (la première langue que vous avez apprise) ?</u>	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	<input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____
4. Quel est le pays de naissance de l'enfant qui participe à l'étude ?	<input type="checkbox"/> Canada <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____	

5. Quel est la langue maternelle de l'enfant qui participe à l'étude ? Français
 Anglais
 Autre, précisez : _____
6. Quelle(s) langue(s) est (sont) parlée(s) **couramment** à la maison ? _____
7. Êtes-vous séparée du père de l'enfant qui participe à l'étude ? Non Oui
8. Demeurez-vous avec un conjoint (peu importe s'il s'agit ou non du père de l'enfant qui participe à l'étude) ? Non Oui
 Si oui, depuis combien de temps vit-il avec-vous ? _____ Années et _____ mois.
9. L'enfant qui participe à l'étude a-t-il des frère(s) et sœur(s) ? Non Oui
 Si oui, combien ? _____ (dans le cas d'une famille recomposée, incluez également les enfants qui vivent avec vous à temps plein, même s'ils sont issus d'une autre union.)
10. Avez-vous des enfants en garde partagée ? Non Oui

Si oui, précisez combien et le type de garde (ex. une fin de semaine sur deux ou une semaine sur deux)

11. Quel est le rang de l'enfant qui participe à l'étude dans la famille ? (encerclez)
 1^{er} 2^e 3^e 4^e Autre : _____
12. Combien de personnes vivent **habituellement** dans la maison (c'est-à-dire qui sont présentes plus de la moitié du temps), **incluant** l'enfant qui participe à l'étude ?
 _____ adulte(s) et _____ enfant(s).
13. Quel est votre plus haut **diplôme obtenu** ?
 Aucun (secondaire 5 non complété)
 Diplôme d'études secondaires (DES)

Diplôme d'études professionnelles (DEP)

Diplôme d'études **collégiales** :

attestation (AEC) certificat (CEC) (DEC)

Diplôme d'études **universitaires** :

certificat baccalauréat maîtrise doctorat ou post-doctorat

Autre, précisez le diplôme : _____

14. Où avez-vous complété vos études ? Au Canada À l'étranger

15. Êtes-vous étudiante ? Non Oui, à temps partiel Oui, à temps plein

16. Avez-vous un emploi (même si vous êtes présentement en arrêt de travail) ?

Non Oui, à temps partiel Oui, à temps plein

17. Si vous avez un emploi, quel est le code postal de votre lieu de travail ? _____

18. Si votre enfant fréquente un service de garde, quel est le code postal de celui-ci ? _____

19. Quel est votre revenu familial brut ? (encerclez)

- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| a. Moins de 15 000 \$ | g. De 40 000 \$ à 44 999 \$ | m. De 70 000 \$ à 74 999 \$ |
| b. De 15 000 \$ à 19 999 \$ | h. De 45 000 \$ à 49 999 \$ | n. De 75 000 \$ à 79 999 \$ |
| c. De 20 000 \$ à 24 999 \$ | i. De 50 000 \$ à 54 999 \$ | o. De 80 000 \$ à 84 999 \$ |
| d. De 25 000 \$ à 29 999 \$ | j. De 55 000 \$ à 59 999 \$ | p. De 85 000 \$ à 89 999 \$ |
| e. De 30 000 \$ à 34 999 \$ | k. De 60 000 \$ à 64 999 \$ | q. 90 000 \$ et plus |
| f. De 35 000 \$ à 39 999 \$ | l. De 65 000 \$ à 69 999 \$ | |

À L'ÉVALUATRICE : RÉPONDEZ IMMÉDIATEMENT À LA QUESTION SUIVANTE SELON LA RÉPONSE DE LA QUESTION PRÉCÉDENTE ET EN VOUS RÉFÉRANT AUX PRÉCISIONS EN ANNEXE, SELON LE NOMBRE DE PERSONNES DANS LA FAMILLE.

20. La famille est-elle **défavorisée** ou **favorisée** ? (encerclez)

D F

ANNEXE E
CHILD BEHAVIOUR CHECKLIST (CBCL)

(Achenbach et Rescorla, 2000)

Jamais vrai (d'après ce que vous savez)	Plus ou moins ou parfois vrai	Toujours ou souvent vrai
0	1	2

1. A des douleurs ou maux autres que des maux de tête ou d'estomac (sans raison médicale).	0	1	2
2. A un comportement trop jeune pour son âge.	0	1	2
3. A peur d'essayer de nouvelles choses.	0	1	2
4. Évite de regarder les autres dans les yeux.	0	1	2
5. A de la difficulté à se concentrer ou à porter attention de façon soutenue.	0	1	2
6. A de la difficulté à demeurer tranquillement assis ou a un comportement hyperactif.	0	1	2
7. Ne tolère pas que chaque chose ne soit pas à sa place.	0	1	2
8. Ne peut attendre; veut tout avoir immédiatement.	0	1	2
9. Mâche des objets non comestibles.	0	1	2
10. S'accroche aux adultes ou est trop dépendant.	0	1	2
11. Cherche constamment de l'aide.	0	1	2
12. Souffre de constipation ou de rétention des selles (lorsqu'il n'est pas malade).	0	1	2
13. Pleure beaucoup.	0	1	2
14. Est cruel envers les animaux.	0	1	2
15. Se rebelle.	0	1	2
16. Exige qu'on satisfasse immédiatement à ses demandes.	0	1	2
17. Détruit les choses qui lui appartiennent.	0	1	2
18. Détruit les choses qui appartiennent aux autres enfants ou à la famille.	0	1	2
19. Souffre de diarrhée ou a des selles molles (lorsqu'il (elle) n'est pas malade).	0	1	2
20. Désobéit.	0	1	2

21.	Est perturbé par tout changement de routine.	0	1	2
22.	Ne veut pas dormir seul.	0	1	2
23.	Ne répond pas quand on lui parle.	0	1	2
24.	Ne mange pas bien. Précisez : _____	0	1	2
25.	Ne s'entend pas avec les autres enfants.	0	1	2
26.	Ne sait pas comment s'amuser, agit comme un petit adulte.	0	1	2
27.	Ne se sent pas coupable après s'être mal comporté.	0	1	2
28.	Ne veut pas sortir de la maison.	0	1	2
29.	Se frustre facilement.	0	1	2
30.	Est facilement en proie à la jalousie.	0	1	2
31.	Mange ou boit des substances qui ne sont pas des aliments (sauf les friandises). Précisez : _____	0	1	2
32.	A peur de certains animaux, de certaines situations ou de certains endroits. Précisez : _____	0	1	2
33.	Se vexe facilement.	0	1	2
34.	Se blesse souvent, a souvent des accidents.	0	1	2
35.	Se bagarre souvent.	0	1	2
36.	Explore, fouine.	0	1	2
37.	Est trop perturbé lorsqu'il est séparé de ses parents.	0	1	2
38.	A de la difficulté à s'endormir.	0	1	2
39.	A des maux de tête (sans raison médicale).	0	1	2
40.	Frappe les autres.	0	1	2
41.	Retient sa respiration.	0	1	2
42.	Blesse les animaux ou les gens involontairement.	0	1	2
43.	Semble malheureux sans raison.	0	1	2
44.	Est de mauvaise humeur, se met en colère.	0	1	2
45.	A des nausées (sans raison médicale).	0	1	2
46.	A des gestes nerveux ou convulsifs, des tics. Précisez : _____	0	1	2
47.	Est une personne nerveuse ou tendue.	0	1	2
48.	A des cauchemars.	0	1	2
49.	Mange trop.	0	1	2

50. Souffre d'épuisement.	0	1	2
51. Panique sans raison.	0	1	2
52. A des selles douloureuses (sans raison médicale).	0	1	2
53. Agresse physiquement les gens.	0	1	2
54. Se met les doigts dans le nez, s'arrache des morceaux de peau ou se gratte sur d'autres parties du corps. Précisez : _____	0	1	2
55. Joue trop avec ses parties génitales.	0	1	2
56. A des gestes mal coordonnés ou est maladroit.	0	1	2
57. A des problèmes oculaires (sans raison médicale). Précisez : _____	0	1	2
58. Les punitions n'ont aucun effet sur son comportement.	0	1	2
59. Passe rapidement d'une activité à une autre.	0	1	2
60. A des éruptions ou d'autres problèmes cutanés (sans raison médicale).	0	1	2
61. Refuse de manger.	0	1	2
62. Refuse de jouer à des jeux où l'on bouge beaucoup.	0	1	2
63. Se balance la tête ou le corps de façon répétitive.	0	1	2
64. Ne veut pas se coucher le soir.	0	1	2
65. Résiste à l'apprentissage de la propreté. Précisez : _____	0	1	2
66. Crie beaucoup.	0	1	2
67. Ne semble pas être sensible aux marques d'affection.	0	1	2
68. Est facilement gêné ou embarrassé.	0	1	2
69. Est égoïste ou ne partage pas.	0	1	2
70. Démontre peu d'affection envers les gens.	0	1	2
71. Démontre peu d'intérêt envers son entourage.	0	1	2
72. N'a pas peur de se blesser.	0	1	2
73. Est timide.	0	1	2
74. Dort moins que la plupart des enfants le jour ou la nuit. Précisez : _____	0	1	2
75. Joue avec ses excréments.	0	1	2
76. A un trouble de la parole. Précisez : _____	0	1	2
77. A l'air hagard ou semble préoccupé.	0	1	2
78. A des maux ou crampes d'estomac (sans raison médicale).	0	1	2
79. Passe vite d'un état de tristesse à un état d'excitation.	0	1	2

80.	A un comportement bizarre. Précisez : _____	0	1	2
81.	Est têtu, maussade ou irritable.	0	1	2
82.	Change brusquement d'humeurs ou de sentiments.	0	1	2
83.	Boude beaucoup.	0	1	2
84.	Parle ou crie dans son sommeil.	0	1	2
85.	Fait des crises de colère.	0	1	2
86.	Se soucie trop de la propreté.	0	1	2
87.	Est une personne trop craintive ou anxieuse.	0	1	2
88.	N'est pas coopératif.	0	1	2
89.	Est une personne peu active, lente ou manquant d'énergie.	0	1	2
90.	Est une personne malheureuse, triste ou déprimée.	0	1	2
91.	Est trop bruyant.	0	1	2
92.	Est perturbé face à de nouvelles personnes et de nouvelles situations. Précisez : _____	0	1	2
93.	Vomit (sans raison médicale).	0	1	2
94.	Se réveille souvent la nuit.	0	1	2
95.	S'éloigne en marchant sans raison ni but apparents.	0	1	2
96.	Veut beaucoup d'attention.	0	1	2
97.	A une voix plaintive.	0	1	2
98.	Est une personne repliée sur elle-même, ne joue pas avec les autres.	0	1	2
99.	Est une personne inquiète.	0	1	2
100.	Veillez indiquer tout autre problème qu'a votre enfant et qui ne figure pas ci-dessus :	0	1	2

ANNEXE F
TEACHER REPORT FORM (C-TRF)

(Achenbach & Rescorla, 2000)

Ce questionnaire présente une liste de caractéristiques qui s'appliquent à des enfants.

Pour chaque énoncé, pensez à l'enfant qui participe au projet JEMVIE et encerclez la réponse qui décrit le mieux comment la situation s'applique à lui, **présentement ou depuis deux mois**.

À la droite de chaque énoncé apparaît une rangée de chiffres (**0, 1, 2**).

Si vous considérez que la situation décrite :

S'applique toujours ou souvent à cet enfant, encerclez le chiffre **2**.

S'applique plus ou moins ou parfois à cet enfant, encerclez le chiffre **1**.

Ne s'applique pas à cet enfant encerclez le chiffre **0**.

Répondez à tous les énoncés du mieux que vous le pouvez, même si certains d'entre eux semblent ne pas s'appliquer à l'enfant.

Veillez remplir ce questionnaire selon ce que vous savez du comportement de l'enfant, même si d'autres personnes ne sont pas nécessairement d'accord avec vous. Sentez-vous libre d'ajouter des commentaires à côté de chaque question et dans les espaces prévus à cet effet.

Veillez répondre aux questions suivantes :

- A. Combien y a-t-il d'enfants dans votre groupe ? _____ enfants
- B. L'enfant passe combien d'heures par semaine dans votre groupe ? _____ heures/semaine
- C. Depuis combien de mois connaissez-vous cet enfant ? _____ mois
- D. Le connaissez-vous bien ? Pas bien Assez bien Très bien
- E. A-t-il déjà été référé à des services spécialisés ? Ne sais pas non oui

(Si oui, précisez lequel et quand) : _____

Ne s'applique pas (d'après ce que vous savez)	Plus ou moins ou parfois vrai	Toujours ou souvent vrai
0	1	2

1.	A des douleurs ou maux autres que des maux de tête ou d'estomac (sans raison médicale).	0	1	2
2.	A un comportement trop jeune pour son âge.	0	1	2
3.	A peur d'essayer de nouvelles choses.	0	1	2
4.	Évite de regarder les autres dans les yeux.	0	1	2
5.	A de la difficulté à se concentrer ou à porter attention de façon soutenue.	0	1	2
6.	A de la difficulté à demeurer tranquillement assis ou a un comportement hyperactif.	0	1	2
7.	Ne tolère pas que chaque chose ne soit pas à sa place.	0	1	2
8.	Ne peut attendre; veut tout avoir immédiatement.	0	1	2
9.	Mâche des objets non comestibles.	0	1	2
10.	S'accroche aux adultes ou est trop dépendant.	0	1	2
11.	Cherche constamment de l'aide.	0	1	2
12.	Est indifférent ou démotivé.	0	1	2
13.	Pleure beaucoup.	0	1	2
14.	Est cruel envers les animaux.	0	1	2
15.	Se rebelle.	0	1	2
16.	Exige qu'on satisfasse immédiatement à ses demandes.	0	1	2
17.	Détruit les choses qui lui appartiennent.	0	1	2
18.	Détruit les choses qui appartiennent aux autres.	0	1	2
19.	Rêvasse ou se perd dans ses pensées.	0	1	2
20.	Désobéit.	0	1	2
21.	Est perturbé par tout changement de routine.	0	1	2
22.	Fait preuve de cruauté, d'intimidation ou de méchanceté envers les autres.	0	1	2
23.	Ne répond pas quand on lui parle.	0	1	2
24.	A de la difficulté à suivre les consignes.	0	1	2
25.	Ne s'entend pas avec les autres enfants.	0	1	2
26.	Ne sait pas comment s'amuser, agit comme un petit adulte.	0	1	2

27.	Ne se sent pas coupable après s'être mal comporté.	0	1	2
28.	Dérange les autres enfants.	0	1	2
29.	Se frustre facilement.	0	1	2
30.	Est facilement en proie à la jalousie.	0	1	2
31.	Mange ou boit des substances qui ne sont pas des aliments (sauf les friandises). Précisez : _____	0	1	2
32.	A peur de certains animaux, de certaines situations ou de certains endroits autre que le service de garde ou l'école. Précisez : _____	0	1	2
33.	Se vexe facilement.	0	1	2
34.	Se blesse souvent, a souvent des accidents.	0	1	2
35.	Se bagarre souvent.	0	1	2
36.	Explore, fouine.	0	1	2
37.	Est trop perturbé lorsqu'il est séparé de ses parents.	0	1	2
38.	A des comportements explosifs et imprévisibles.	0	1	2
39.	A des maux de tête (sans raison médicale).	0	1	2
40.	Frappe les autres.	0	1	2
41.	Retient sa respiration.	0	1	2
42.	Blesse les animaux ou les gens involontairement.	0	1	2
43.	Semble malheureux sans raison.	0	1	2
44.	Est de mauvaise humeur, se met en colère.	0	1	2
45.	A des nausées (sans raison médicale).	0	1	2
46.	A des gestes nerveux ou convulsifs, des tics. Précisez : _____	0	1	2
47.	Est une personne nerveuse ou tendue.	0	1	2
48.	Ne parvient pas à effectuer ou à terminer les tâches qui lui sont assignées.	0	1	2
49.	A peur du service de garde ou de l'école.	0	1	2
50.	Souffre d'épuisement.	0	1	2
51.	Bouge sans arrêt ou a la bougeotte.	0	1	2
52.	Est la proie de moqueries d'autres enfants.	0	1	2
53.	Agresse physiquement les gens.	0	1	2
54.	Se met les doigts dans le nez, s'arrache des morceaux de peau ou se gratte sur d'autres parties du corps. Précisez : _____	0	1	2

55.	Joue trop avec ses parties génitales.	0	1	2
56.	A des gestes mal coordonnés ou est maladroit(e).	0	1	2
57.	A des problèmes oculaires (sans raison médicale). Précisez : _____	0	1	2
58.	Les punitions n'ont aucun effet sur son comportement.	0	1	2
59.	Passe rapidement d'une activité à une autre.	0	1	2
60.	A des éruptions ou d'autres problèmes cutanés (sans raison médicale).	0	1	2
61.	Refuse de manger.	0	1	2
62.	Refuse de jouer à des jeux où l'on bouge beaucoup.	0	1	2
63.	Se balance la tête ou le corps de façon répétitive.	0	1	2
64.	Est inattentif ou facilement distrait	0	1	2
65.	Ment ou triche.	0	1	2
66.	Crie beaucoup.	0	1	2
67.	Ne semble pas être sensible aux marques d'affection.	0	1	2
68.	Est facilement gêné ou embarrassé.	0	1	2
69.	Est égoïste ou ne partage pas.	0	1	2
70.	Démontre peu d'affection envers les gens.	0	1	2
71.	Démontre peu d'intérêt envers son entourage.	0	1	2
72.	N'a pas peur de se blesser.	0	1	2
73.	Est timide.	0	1	2
74.	N'est pas aimé des autres enfants.	0	1	2
75.	Est une personne trop active.	0	1	2
76.	A un trouble de la parole. Précisez : _____	0	1	2
77.	A l'air hagard ou semble préoccupé.	0	1	2
78.	A des maux ou crampes d'estomac (sans raison médicale).	0	1	2
79.	Se conforme trop aux règlements.	0	1	2
80.	A un comportement bizarre. Précisez : _____	0	1	2
81.	Est têtu, maussade ou irritable.	0	1	2
82.	Change brusquement d'humeurs ou de sentiments.	0	1	2
83.	Boude beaucoup.	0	1	2
84.	Se moque beaucoup des autres.	0	1	2
85.	Fait des crises de colère.	0	1	2

86.	Se soucie trop de la propreté.	0	1	2
87.	Est une personne trop craintive ou anxieuse.	0	1	2
88.	N'est pas coopératif.	0	1	2
89.	Est une personne peu active, lente ou qui manque d'énergie.	0	1	2
90.	Est une personne malheureuse, triste ou déprimée.	0	1	2
91.	Est trop bruyant(e).	0	1	2
92.	Est perturbé(e) face à de nouvelles personnes et de nouvelles situations. Précisez : _____	0	1	2
93.	Vomit (sans raison médicale).	0	1	2
94.	A une apparence malpropre.	0	1	2
95.	S'éloigne en marchant sans raison ni but apparents.	0	1	2
96.	Veut beaucoup d'attention.	0	1	2
97.	A une voix plaintive.	0	1	2
98.	Est une personne repliée sur elle-même, ne joue pas avec les autres.	0	1	2
99.	Est une personne inquiète.	0	1	2
100.	Veillez indiquer tout autre problème qu'a votre enfant et qui ne figure pas ci-dessus :	0	1	2

ANNEXE G

WPPSI-III ÉCHELLE VERBALE

Traduction française

wppsi-III[™] COM

Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période
préscolaire et primaire – Troisième édition
Version pour francophones du Canada

Nom de l'enfant _____

Sexe _____ Année scolaire _____

Enfant droitier gaucher

Nom de l'école _____

Nom du parent/tuteur _____

Endroit de l'évaluation _____

Nom de l'examineur _____

TESTOTHÈQUE UQÀM

Cahier de notation 4 ans à 7 ans et 3 mois

Calcul de l'âge de l'enfant

	Année	Mois	Jour
Date de l'évaluation			
Date de naissance			
Âge			

Profil des scores d'équivalence aux sous-tests*

	Verbal					Performance					Vit. de trait.		GL	
	CN	VC	RM	CO	SI	BL	MA	CI	IC	AO	RS	CD	VR	II
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Conversion des résultats bruts à des scores d'équivalence

Sous-test	Score brut	Scores d'équivalence				
Blocs						
Connaissances						
Matrices						
Vocabulaire						
Concepts en images						
(Repérage de symboles)					()	
Raisonnement de mots						
Code						
(Compréhension)		()			()	
(Images à compléter)			()		()	
(Similitudes)		()			()	
(Vocabulaire réceptif)						
(Assemblage d'objets)			()		()	
(Identification d'images)						
Somme des scores d'équivalence						
		Verbal	Perf.	Vit. de trait.	Echelle globale	GL suppl.

Profil des composantes

	VQI	PQI	VTQ	EGQI	GLC
160					
150					
140					
130					
120					
110					
100					
90					
80					
70					
60					
50					
40					

Somme des conversions des scores d'équivalence à des composantes

Échelle	Somme des scores d'équivalence	Composantes	Rangs centiles	% intervalle de confiance
Verbale		VQI		
Performance		PQI		
Vitesse de traitement de l'information		VTQ		
Globale		EGQI		
GL		GLC		

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 A B C D E

THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION

© 2002 par Harcourt Assessment, Inc. U.S.A. Traduction française. Copyright © 2004 par Harcourt Assessment, Inc. U.S.A. Tous droits réservés. Imprimé au Canada

® Pour toutes les abréviations en français, veuillez-vous référer à l'Annexe C.2 pour celles en anglais.

* Pour toutes les abréviations en français, veuillez-vous référer à l'Annexe C.2 pour celles en anglais.

2. Connaissances



Point de départ
4 et 5 ans :
Item 11
6 et 7 ans :
Item 17



Marche arrière
Si l'enfant obtient un score de 0 point à l'un ou l'autre des deux premiers items présentés, administrez les items précédents dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores parfaits consécutifs.



Arrêt
Après 5 cotés consécutifs de 0 point



Score
Accordez 0 ou 1 point.
Items 1 à 6 : les réponses correctes sont inscrites en rouge
Items 7 à 34 : consultez le Manuel d'administration et de notation pour les exemples de réponses

Item	Réponse					Score
Items illustrés						
1. Manger	1	2	3	4	NSP	0 1
2. Bain	1	2	3	4	NSP	0 1
3. Boire	1	2	3	4	NSP	0 1
4. Miaou	1	2	3	4	NSP	0 1
5. Couper	1	2	3	4	NSP	0 1
6. L'eau	1	2	3	4	NSP	0 1
Items verbaux						
7. Nez						0 1
8. Genou						0 1
9. Âge						0 1
10. Écrire						0 1
4 et 5 ans * 11. Herbe						0 1
12. Oreilles						0 1
13. Papier						0 1
14. Bouteille						0 1
15. Doigt						0 1
* 16. Arc-en-ciel						0 1
6 et 7 ans 17. Pattes						0 1

Item	Réponse	Score
*18. Animaux		0 1
19. Donne du lait		0 1
20. Pluie		0 1
21. Brille		0 1
*22. Roues		0 1
23. Mâcher		0 1
24. Légume		0 1
*25. Lettre		0 1
26. Samedi		0 1
27. Souliers		0 1
*28. Semaine		0 1
*29. Saisons		0 1
30. Opposé		0 1
*31. Pain		0 1
*32. Lait		0 1
33. Océan		0 1
*34. Soleil		0 1
Résultat brut total (Maximum = 34)		

* Les réponses données par l'enfant qui doivent être questionnées sont identifiées dans le Manuel d'administration et notation.

4. Vocabulaire



Point de départ
4 à 7 ans :
item 6



Marche arrière
Si l'enfant obtient un score de 0 à l'un ou l'autre des deux premiers items présentés, administrez les items précédents dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores parfaits consécutifs.



Arrêt
Après 5 cotes consécutives de 0 point



Score
Items 1 à 7 : accordez 0 ou 1 point.
Items 8 à 25 : accordez 0, 1 ou 2 points.
Consultez le Manuel d'administration et de notation pour les exemples de réponses.

Item	Réponse	Score
Items illustrés		
1. Voiture		0 1
2. Horloge		0 1
3. Fourchette		0 1
4. Tortue		0 1
5. Citrouille		0 1
Items verbaux		
6. Soulier		0 1
7. Téléphone		0 1
8. Parapluie		0 1 2
9. Bicyclette		0 1 2
10. Bonbon		0 1 2
11. Chien		0 1 2
12. Lettre		0 1 2
13. Train		0 1 2
14. Feuille		0 1 2
15. Héros		0 1 2
16. Château		0 1 2
17. Briller		0 1 2
18. Politesse		0 1 2
19. Congé		0 1 2
20. Se balancer		0 1 2
21. Double		0 1 2
22. Courageux		0 1 2
23. Ancien		0 1 2
24. Microscope		0 1 2
*25. Ennui		0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse valant 1 point, fournissez-lui la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de notation.

* Si l'enfant définit « la nuit », dites : Écoute-moi bien, le mot est « Ennui » et non pas dans la nuit.

Résultat brut total
(Maximum = 43)

7. Raisonnement de mots



Point de départ

4 et 5 ans : exemples A et B, puis item 1
6 et 7 ans : exemples A et B, puis item 6



Marche arrière

Si l'enfant obtient un score de 0 point à l'un ou l'autre des deux premiers items présentés, administrez les items précédents dans l'ordre inverse jusqu'à l'obtention de deux scores parfaits consécutifs.



Arrêt

Après 5 cotes consécutives de 0 point.



Score

Accordez 0 ou 1 point. Consultez le Manuel d'administration et de notation pour les exemples de réponses.

Item	Indice	Réponse	Réponse correcte	Score	
4 et 7 ans A.	I. C'est un animal qui fait « miaou ».		O N		
	B. I. C'est un mot que tu dis quand tu t'en vas.		O N		
4 et 6 ans 1.	I. Cette personne porte des couches et marche à quatre pattes.		O N	0 1	
	2. I. Ça tombe du ciel et ça mouille les choses.		O N	0 1	
	3. I. C'est une boisson qui vient d'une vache.		O N	0 1	
	4. I. C'est un animal avec des plumes.		O N	0 1	
	5. I. C'est rond et ça rebondit.		O N	0 1	
6 et 7 ans 6.	I. C'est quelque chose que tu mets sur ton doigt quand tu te fais une petite blessure.		O N	0 1	
	7. I. C'est quelque chose que tu portes pour garder tes mains au chaud.		O N	0 1	
	8. I. C'est la pièce où l'on prépare à manger.		O N	0 1	
	9. I. Cette personne livre les lettres aux gens.		O N	0 1	
	C.	I. C'est haut dans le ciel ...		O N	
		II. et ça te permet d'avoir chaud.		O N	
	10.	I. C'est une personne amusante ...		O N	0 1
		II. et tu peux la voir au cirque.		O N	
	11.	I. C'est une partie de ton visage ...		O N	0 1
		II. et tu t'en sers pour manger et parler.		O N	
	12.	I. Ça fait partie de ton corps ...		O N	0 1
		II. et tu t'en sers pour marcher.		O N	
	13.	I. C'est une personne qui travaille dans un hôpital ...		O N	0 1
		II. et que tu vas voir quand tu es malade.		O N	
	14.	I. C'est un son que font les gens avec leur bouche ...		O N	0 1
		II. quand quelque chose de drôle arrive.		O N	
15.	I. C'est quelque chose que l'on branche ...		O N	0 1	
	II. et que l'on utilise pour nettoyer.		O N		
16.	I. C'est quelque chose que tu fais avec ta bouche ...		O N	0 1	
	II. et qui ressemble à de la musique.		O N		

* Il est nécessaire de répéter les indices précédents avant d'ajouter un nouvel indice.

suite →

7. Raisonnement de mots (suite)

Arrêt après 5 cotes consécutives de 0 point.

Item	Indice	Réponse	Réponse correcte	Score
17.	I. C'est quelque chose que tu mâches ...		O N	0 1
	II. et tu peux faire des bulles avec.		O N	
18.	I. C'est à l'intérieur de ton corps ...		O N	0 1
	II. et c'est très dur.		O N	
19.	I. C'est quelque chose qui se déplace dans le ciel ...		O N	0 1
	II. et il en tombe de la pluie et de la neige.		O N	
20.	I. Ceci est plein d'air ...		O N	0 1
	II. et une ficelle l'empêche d'aller trop loin.		O N	
21.	I. C'est quelque chose qui a une coquille ...		O N	0 1
	II. et les petits oiseaux en sortent.		O N	
22.	I. Cette personne conduit une voiture avec une sirène ...		O N	0 1
	II. et monte à l'échelle.		O N	
23.	I. C'est quelque chose qui a deux roues ...		O N	0 1
	II. et qui a besoin d'essence pour rouler.		O N	
24.	I. Cela a un commencement et une fin ...		O N	0 1
	II. et c'est court ou long ...		O N	
	III. et ça peut être dit à haute voix ou lu.		O N	
25.	I. C'est fait en métal ou en papier ...		O N	0 1
	II. et les gens travaillent pour cela ...		O N	
	III. et tu l'utilises pour obtenir des choses.		O N	
26.	I. C'est quelque chose qui peut être chaud ou froid ...		O N	0 1
	II. que tu ne peux pas toujours voir ...		O N	
	III. et qui fait bouger les choses.		O N	
27.	I. Cela peut être recyclé ...		O N	0 1
	II. et ça change chaque jour ...		O N	
	III. et c'est quelque chose que tu lis.		O N	
28.	I. C'est quelque chose que tu peux faire n'importe quand ...		O N	0 1
	II. et tu ne sais pas toujours quand tu le fais ...		O N	
	III. et ça peut être vrai ou inventé.		O N	

* Il est nécessaire de répéter les indices précédents avant d'ajouter un nouvel indice.

Résultat brut total
(Maximum = 28)

ANNEXE H

ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE



2. La structuration et la variation des types d'activités

2.1 La planification des activités par l'éducatrice

2.1.1 L'éducatrice planifie adéquatement les activités de son groupe (entrevue)

- 1. La planification des activités est mise par écrit
 - 2. La planification des activités est conçue par l'éducatrice
 - 3. La planification des activités est conçue pour une période n'excédant pas une semaine
 - 4. La planification des activités ou une partie de la planification est affichée pour les parents
 - 5. La planification des activités est affichée pour les autres membres du personnel
 - 6. La planification des activités est remise aux parents
 - 7. La planification des activités est remise aux membres de la direction ou aux autres membres du personnel
- .../7

2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (entrevue)

- 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Planification des activités :

- 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines
 - 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire dus à l'organisation du service de garde (dîner en retard, remplaçante en retard, etc.)
 - 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des enfants
 - 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus
 - 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait
 - 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains enfants ou du nombre d'enfants absents
 - 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des enfants
 - 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)
- .../9

2.1.3 L'éducatrice utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)

1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Ressources humaines et matérielles utilisées :

2. Programme éducatif des centres de la petite enfance (CPE)
 3. Revue, bulletin d'association professionnelle
 4. Livres personnels
 5. Centre de documentation dans le service de garde
 6. Internet
 7. Bibliothèque ou centre de documentation
 8. Banque d'activités
 9. Échanges avec les parents
 10. Discussions avec des collègues
 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique
 .../11

2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent l'éducatrice pour planifier les activités du groupe d'enfants (entrevue)

1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Sources d'inspiration pertinentes :

2. Des thèmes
 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères, etc.)
 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette des pommes, etc.) ou le temps qu'il fait
 5. La connaissance du développement des enfants
 6. Les intérêts ou les besoins des enfants
 7. Les intérêts ou les passions de l'éducatrice
 8. Les forces ou les habiletés des enfants
 9. Le passage d'un enfant d'un stade de développement à un autre
 10. Les demandes des enfants
 .../10

2.2 L'observation des enfants**2.2.1 L'éducatrice s'organise pour observer les enfants****L'éducatrice :**

1. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour observer ces derniers
 2. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers
 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés au nom de l'enfant, etc.)
 4. Se place dans le local pour voir la majorité des enfants
 5. Se place à la hauteur des enfants pour avoir le même point d'observation qu'eux
 6. Utilise des outils d'observation méthodiques
 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités de l'enfant
 .../7

2.2.2 À la suite de ses observations, l'éducatrice note de l'information pertinente (entrevue)**Elle note :**

1. Un événement inhabituel qui survient
 2. Des interactions entre les enfants
 3. Une activité réalisée par l'enfant
 4. Une habileté nouvelle développée par l'enfant
 5. Un intérêt nouveau ou récurrent de l'enfant
 6. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités par l'enfant
 7. Les hésitations de l'enfant face à des situations nouvelles ou inhabituelles
 8. Une difficulté particulière rencontrée par l'enfant
 9. Des informations sur les activités de base (manger, dormir, boire et éliminer)
 10. Des informations sur l'humeur de l'enfant
 .../10

2.2.3 L'éducatrice donne suite à ses observations (entrevue)

L'éducatrice :

- 1. Transmet les données de ses observations aux parents
- 2. Détermine une activité à entreprendre avec un enfant ou un groupe d'enfants
- 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un enfant
- 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement
- 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer
- 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir
- 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés
- 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants avec les autres membres du personnel qui interviennent auprès d'eux

.../8

2.3 L'horaire de la journée**2.3.1 La séquence des principaux éléments de la journée est souple, mais elle permet aux enfants de développer des repères dans le temps**

- 1. La séquence des éléments de la journée est connue des enfants ou elle leur est rappelée fréquemment pour qu'ils la connaissent
- 2. La séquence des éléments de la journée est affichée pour les parents et pour les autres membres du personnel
- 3. La séquence des éléments de la journée est affichée sous forme de pictogrammes, de dessins ou de photos pour les enfants
- 4. La séquence des principaux éléments de la journée est flexible : les heures de début et de fin des différentes activités peuvent être modifiées pour répondre à un besoin des enfants
- 5. L'organisation du service de garde soutient l'éducatrice qui apporte des changements à la longueur des activités
- 6. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils puissent se repérer dans la journée (sablier, horloge, calendrier, etc.)
- 7. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils développent des repères dans l'année (calendrier, tableau de la météo, indices saisonniers, etc.)

.../7

2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des enfants d'équilibrer leur énergie

- 1. Les heures de collation sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des enfants
- 2. Les heures de collation ne sont pas trop rapprochées ni trop éloignées des heures des repas
- 3. L'heure du dîner est déterminée en fonction du rythme biologique des enfants
- 4. La séquence des activités alterne les moments où les enfants peuvent bouger et les moments plus calmes
- 5. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par l'enfant et à celles qu'amorce l'éducatrice
- 6. Le temps alloué à chacune des périodes de la journée permet aux enfants de bien vivre sans être bousculés ni subir des attentes qui entraînent un comportement dérangeant chez les enfants
- 7. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait
- 8. Le temps alloué au visionnage d'émissions de télé, de films ou de séquences vidéo est flexible et adapté à la capacité d'attention des enfants
- 9. Il n'y a pas plus d'une période allouée pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo au cours de la journée d'observation

.../9

2.3.3 L'horaire de la journée agence différentes formes de regroupement d'enfants de façon équilibrée

- 1. Groupe mixte (répartition sporadique des enfants)
- 2. Groupes fusionnés (pour la majeure partie de la journée)
- 3. Groupe d'appartenance simple
- 4. Groupes jumelés (pour certaines périodes de la journée)
- 5. Rassemblement

.../5

2.3.4 Les types d'activités varient au cours de la journée

A – Types d'activités à l'intérieur :

- 1. Activité proposée à tous les enfants du groupe à l'intérieur
- 2. Activité proposée à un sous-groupe d'enfants à l'intérieur
- 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'intérieur
- 4. Activité proposée en atelier au choix à l'intérieur
- 5. Jeux libres à l'intérieur
- 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'intérieur
- 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) « animée » à l'intérieur

.../7

B – Types d'activités à l'extérieur :

- 1. Temps qu'il fait ne permettant pas d'activités à l'extérieur (voir contexte d'observation)
- 2. Activité proposée à l'extérieur
- 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'extérieur
- 4. Activité proposée en atelier au choix à l'extérieur
- 5. Jeux libres à l'extérieur
- 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'extérieur
- 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) à l'extérieur

.../7

2.4 Les activités

2.4.1 Les jeux libres sont valorisés

- 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeu libre le matin et l'après-midi)
 - 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux enfants d'élaborer un projet et de développer leur jeu
 - 3. Au cours des jeux libres, les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée
 - 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant
 - 5. Toutes les aires d'activités sont accessibles aux enfants
 - 6. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres
 - 7. Le nombre d'enfants pouvant se regrouper pour jouer ensemble n'est pas limité a priori par l'éducatrice
 - 8. L'éducatrice ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers ou ponctuels des enfants du groupe
- .../8

2.4.2 Au cours des activités proposées, l'enfant peut faire des choix significatifs

A – À éviter :

- 1. L'éducatrice impose une activité à un enfant contre son gré
 - 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un enfant ou elle refuse qu'un enfant joue avec un autre enfant ou avec un groupe d'enfants
 - 3. L'éducatrice impose une seule démarche acceptable pour réaliser une activité
- .../3

B- À promouvoir :

- 1. L'enfant peut choisir ses compagnons de jeu parmi les enfants de son groupe (sans restriction de la part de l'éducatrice)
 - 2. L'enfant détermine lui-même le déroulement de l'activité (étapes à suivre) ou il peut choisir parmi un éventail de déroulements possibles
 - 3. L'enfant peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
 - 4. L'enfant détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
 - 5. L'enfant détermine lui-même les règles du jeu ou les scénarios s'il y a lieu
 - 6. La nature des choix que l'enfant doit faire est adéquate par rapport à ses capacités
 - 7. L'enfant doit choisir parmi un nombre de possibilités qui tient compte de ses capacités et de son expérience pour faire des choix
- .../7

2.4.3 Les activités proposées par l'éducatrice aux enfants de son groupe sont appropriées

Les activités proposées par l'éducatrice :

- 1. Tiennent compte du stade de développement des enfants du groupe
 - 2. Offrent un défi réaliste aux enfants (assez difficiles pour offrir un défi, mais assez faciles pour que l'enfant puisse réussir après un processus par essais et erreurs)
 - 3. Correspondent aux intérêts des enfants
 - 4. Stimulent la créativité des enfants
 - 5. Font appel à l'imaginaire des enfants
 - 6. Favorisent le développement des capacités intellectuelles des enfants
 - 7. Correspondent aux besoins ponctuels des enfants (bouger, parler, relaxer, etc.)
 - 8. Intègrent les suggestions des enfants
- .../8

2.4.4 Les activités proposées par l'éducatrice favorisent l'apprentissage actif des enfants de son groupe

A – À éviter :

- 1. Les activités sont fermées : une seule démarche est acceptée ou permet de les réussir
- .../1

B – À promouvoir :

- 1. Les activités sont ouvertes : elles permettent aux enfants de faire des choix significatifs et de les réaliser en déterminant eux-mêmes les buts à atteindre et les étapes ou la démarche pour les atteindre
 - 2. Le matériel utilisé est varié
 - 3. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples
 - 4. Les activités permettent la manipulation directe du matériel par les enfants
 - 5. Les activités permettent à tous les enfants de réussir
 - 6. Les activités stimulent le développement du langage des enfants parce qu'elles les incitent à parler avec les autres et à commenter leurs expériences
 - 7. Les activités sont organisées de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants plutôt que pour le matériel
- .../7

2.4.5 L'éducatrice organise le matériel et l'équipement nécessaires à l'ensemble des activités

- 1. Le matériel est préparé à l'avance **ou** le matériel est préparé avec la participation des enfants
 - 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les enfants
 - 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou avec la participation des enfants
 - 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les enfants du groupe
 - 5. Les enfants peuvent se servir eux-mêmes du matériel
 - 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel (par exemple, les ciseaux sont utilisés sous surveillance pour les moins de 3 ans)
 - 7. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation hygiénique du matériel (par exemple, une flûte pour chacun des enfants)
 - 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou le local est aménagé de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent
 - 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des enfants sont protégés ou les enfants ont des vêtements prévus à cet effet
 - 10. L'aménagement octroie à tous les enfants suffisamment d'espace pour ne pas se nuire
- .../10

2.4.6 Les ateliers libres ou au choix permettent à l'enfant de s'approprier son processus d'apprentissage (voir 3.1.4 pour l'intervention au cours des ateliers)

- 1. Il n'y a pas de période d'ateliers libres ou d'ateliers au choix (passez à un autre item)

Caractéristiques des périodes d'ateliers libres ou d'ateliers au choix :

- 2. Les enfants déterminent eux-mêmes leur projet ou ils choisissent leur atelier
 - 3. Les enfants peuvent modifier leur projet ou leur choix au cours de la période
 - 4. Le nombre maximum d'enfants par atelier ou par projet n'est pas déterminé à l'avance
 - 5. Les enfants peuvent choisir leurs compagnons de jeu au cours de la période
 - 6. Les enfants peuvent transporter le matériel d'un coin du local à l'autre, à la seule condition de le rapporter après utilisation
 - 7. Le choix d'ateliers permet aux enfants d'avoir accès à des activités riches et diversifiées **ou** les enfants sont en ateliers libres
 - 8. Les enfants ont la possibilité de faire un retour avec l'adulte ou avec d'autres enfants sur ce qu'ils ont fait au cours de la période d'atelier
- .../8

2.4.7 Les périodes en groupes jumelés permettent aux enfants de vivre des moments agréables	
□ 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en groupes jumelés	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrice-enfants réglementaires ne sont pas respectés et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <input type="checkbox"/> 2. L'attention première des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants (tâches connexes, va-et-vient fréquent des éducatrices en dehors du local, etc.) .../2	<input type="checkbox"/> 1. Les enfants des deux groupes d'appartenance se voient offrir les mêmes choix d'activités <input type="checkbox"/> 2. Les enfants des deux groupes d'appartenance ont accès au même matériel au cours de ces périodes <input type="checkbox"/> 3. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 4. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 6. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants <input type="checkbox"/> 7. Le nombre d'enfants réunis ne dépasse pas 20 pour les enfants de 4 ans ou plus ou 16 pour les enfants de moins de 4 ans <input type="checkbox"/> 8. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 9. La durée des groupes jumelés est flexible et elle tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants <input type="checkbox"/> 10. Les éducatrices mettent fin au jumelage lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent .../10

2.4.8 Lors des périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme	
□ 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en groupes jumelés ou fusionnés	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel font montre de relations tendues ou agressives <input type="checkbox"/> 4. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants .../4	<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement ou des groupes jumelés <input type="checkbox"/> 4. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../8

2.4.9 Les périodes de rassemblement permettent aux enfants de vivre des moments agréables en communauté	
□ 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en rassemblement	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrice/enfants réglementaires ne sont pas respectés et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <input type="checkbox"/> 2. L'attention des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants (tâches connexes, va-et-vient fréquent des éducatrices en dehors du local, etc.) .../2	<input type="checkbox"/> 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres <input type="checkbox"/> 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants <input type="checkbox"/> 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants <input type="checkbox"/> 6. Le nombre d'enfants rassemblés dans un local ne dépasse pas 25 à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 8. La durée des rassemblements tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants <input type="checkbox"/> 9. Les éducatrices mettent fin au rassemblement lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent <input type="checkbox"/> 10. Le nombre de rassemblements dans la journée ne dépasse pas 3 .../10

2.4.10 Lors des périodes de rassemblement, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme	
□ 99. Sans objet s'il n'y a aucune période de rassemblement	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants .../3	<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement <input type="checkbox"/> 4. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../8

3. L'interaction de l'éducatrice avec les enfants

3.1 La valorisation du jeu

3.1.1 L'éducatrice respecte le jeu des enfants

L'éducatrice :

- 1. Accepte le thème de jeu établi par les enfants
 - 2. Accepte le niveau de complexité du jeu établi par les enfants
 - 3. Accepte l'objet de jeu déterminé par les enfants
 - 4. Accepte les choix de matériel effectués par les enfants
 - 5. Accepte les choix des enfants quant à leur compagnon de jeu
 - 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des enfants
 - 7. Observe et écoute les enfants avant d'entrer dans leurs jeux
 - 8. Observe et écoute les enfants pendant sa participation au jeu
 - 9. Laisse les enfants se concentrer sur leurs jeux
 - 10. Accepte que les enfants utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle
 - 11. Accepte que les enfants déplacent du mobilier ou du matériel
 - 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence n'est pas nécessaire ou que sa participation risquerait d'entraver le jeu
- .../12

3.1.2 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux

L'éducatrice :

- 1. Met en œuvre les suggestions des enfants pour faire évoluer le jeu
 - 2. Invite les enfants à parler de ce qu'ils font et des projets qu'ils imaginent
 - 3. Permet aux enfants de prendre des risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité
 - 4. Incite les enfants à innover et à tester leurs idées
 - 5. Commente de façon précise et concrète les réussites des enfants
 - 6. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les enfants
 - 7. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les enfants adoptent celles-ci
 - 8. Imité ce que font les enfants pour s'intégrer à leurs jeux
 - 9. Joue le rôle que les enfants lui proposent dans leurs jeux
 - 10. Demande aux enfants de décrire les « règles » des jeux qu'ils inventent
 - 11. Suit les indices fournis par les enfants sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu
 - 12. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les enfants lui donnent
- .../12

3.1.3 L'éducatrice crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants

L'éducatrice :

- 1. Démonstre son plaisir d'être avec les enfants au cours des jeux
 - 2. Fait preuve d'humour
 - 3. Reconnaît ou souligne la créativité des enfants dans leurs jeux
 - 4. Fait appel à l'imaginaire des enfants
 - 5. Accorde une attention positive à chacun des enfants
 - 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer et se complexifier
 - 7. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure
 - 8. Prend en note des observations sur le jeu des enfants
 - 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans des périodes ultérieures de la journée
 - 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant
- .../10

3.1.4 L'éducatrice soutient les enfants dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'ateliers (voir 2.4.6 pour la structuration des ateliers libres ou au choix)

- 1. Il n'y a pas d'ateliers libres ou au choix (passez à un autre item)

L'éducatrice :

- 2. Organise des jeux ou des activités pour planifier ou pour choisir son atelier
 - 3. Organise le moment de planification ou de choix d'atelier en formant des sous-groupes, des dyades ou en circulant pour que les enfants choisissent ou planifient individuellement
 - 4. Limite le temps d'attente des enfants lors des moments de planification ou de choix d'ateliers
 - 5. S'assure que les enfants saisissent la nature des activités qui sont proposées dans chacun des ateliers au choix ou les enfants sont en ateliers libres
 - 6. Permet aux enfants de planifier ou de choisir de façon verbale ou non verbale (en pointant du doigt, en allant chercher un objet, en se dirigeant vers un coin ou un atelier)
 - 7. Accepte que certains enfants élaborent une planification simple et d'autres, une planification plus détaillée
 - 8. Invite les enfants à planifier ou à choisir dans des lieux qui favorisent les contacts
 - 9. S'assure que les enfants peuvent voir le matériel disponible pendant ou avant qu'ils planifient ou qu'ils choisissent
 - 10. Soutient les enfants dans leur planification ou dans leur choix en leur posant des questions ouvertes, en décrivant les choix possibles, en reformulant les idées des enfants, etc.
 - 11. Prend le temps nécessaire pour que chaque enfant puisse préciser son choix ou son projet d'atelier
 - 12. Crée un climat détendu au cours de la période de choix d'atelier ou de planification d'atelier
 - 13. Respecte le rythme et les hésitations des enfants (offre à un enfant de passer son tour, prend le temps nécessaire pour qu'un enfant clarifie son projet, pose des questions sur un atelier, etc.)
- .../13

3.1.5 Au cours des activités, l'éducatrice fait preuve de flexibilité**L'éducatrice :**

- 1. Accepte que les enfants choisissent leurs voisins ou leurs compagnons de jeu
- 2. Intègre les suggestions des enfants pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
- 3. Se déplace d'un enfant à un autre pour soutenir chacun dans son activité
- 4. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des enfants au cours d'une activité
- 5. Organise une nouvelle activité imprévue à la demande des enfants
- 6. Accepte qu'un enfant entreprenne une autre activité que le reste du groupe
- 7. Prolonge une activité lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les enfants
- 8. Soutient un enfant à l'écart qui décide d'intégrer le groupe au cours d'une activité
- 9. Met fin à une activité lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'ennui chez les enfants
- .../9

3.1.6 Au cours des activités, l'éducatrice soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations**L'éducatrice :**

- 1. Décrit les réalisations des enfants
- 2. Décrit les habiletés particulières qui sont utilisées par les enfants
- 3. Décrit le procédé ou le processus utilisé par les enfants ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- 4. Décrit les relations interpersonnelles qui se déroulent au cours de l'action ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- 5. Met en relief les relations de coopération entre les enfants
- 6. Observe les enfants qui sont absorbés par leurs tâches sans nuire à leur concentration
- 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants qui décrivent ce qu'ils font
- 8. Écoute attentivement les enfants qui racontent ce qu'ils font
- 9. Souligne les efforts, les réussites, les difficultés rencontrées sans porter de jugement
- 10. Réutilise des éléments de jeu dans d'autres situations (personnages du jeu précédent, matériel qui semble intéresser particulièrement les enfants, etc.)
- .../10

3.1.7 L'éducatrice organise une période de réflexion ou un retour agréable sur les activités réalisées par les enfants**L'éducatrice :**

- 1. Utilise des moyens pour mettre en valeur les réalisations des enfants (exposition, démonstration devant le groupe, réinvestissement dans d'autres activités, prise de photos, etc.)
- 2. Choisit un endroit calme et confortable pour réaliser une activité de réflexion ou un retour
- 3. Regroupe certains enfants pour qu'ils réalisent une activité de réflexion ensemble, sans le soutien direct de l'adulte
- 4. Utilise des jeux et des activités stimulantes pour amener les enfants à prendre conscience de leurs réalisations
- 5. Limite le temps d'attente des enfants au cours de cette période
- 6. Crée un climat détendu
- 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants en ne les bousculant pas, en leur offrant la possibilité de passer leur tour, etc.
- 8. Anime la période de réflexion ou le retour pour permettre aux enfants d'éprouver un sentiment de satisfaction ou de fierté
- 9. Met fin à la période de réflexion ou au retour dès qu'elle sent des signes d'impatience chez les enfants
- .../9

3.1.8 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local**L'éducatrice :**

- 1. Organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu
- 2. Demande aux enfants de ranger sans attendre la fin de la période de jeu, si les jouets et les jeux encombrant le plancher du local et qu'ils constituent un risque d'accident
- 3. Effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires
- 4. Invite les enfants à participer au nettoyage lorsqu'ils sont responsables d'un dégât
- 5. Accepte, à la demande des enfants, de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et elle fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus
- 6. Bouge le mobilier pour agrandir l'espace de jeu selon les besoins des enfants
- 7. Bouge le mobilier pour réduire l'espace de jeu des enfants qui en ont besoin
- 8. Fournit aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leurs jeux (exemplaires supplémentaires pour des enfants qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.)
- 9. Installe des enfants dans un autre endroit du local lorsqu'ils manquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants
- 10. Indique par des signaux visuels que l'accès à certaines aires de jeux est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'une armoire, d'une étagère ou d'une cloison, etc.)
- .../10

3.2 L'intervention démocratique

3.2.1 L'éducatrice partage la prise de décision avec les enfants	
L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Consulte les enfants sur les questions concernant le déroulement des activités (variantes, choix possibles à l'intérieur d'une même activité, choix d'activités, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Consulte les enfants sur les questions concernant la gestion du groupe (consignes, horaire, début et fin des activités, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Consulte les enfants sur les questions concernant l'organisation du groupe (aménagement, ajout de matériel, décoration, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Reçoit positivement les suggestions des enfants <input type="checkbox"/> 5. Applique les décisions collectives dans la mesure où la santé, la sécurité et le respect des autres sont garantis <input type="checkbox"/> 6. Applique promptement des décisions personnelles sans consulter les enfants lorsque la santé, le bien-être ou le respect des autres sont menacés <input type="checkbox"/> 7. Associe les enfants à la mise en œuvre des décisions collectives <input type="checkbox"/> 8. Réévalue avec les enfants les effets des décisions collectives <input type="checkbox"/> 9. Explique aux enfants les raisons qui justifient ses décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis émis par les enfants .../9	

3.2.2 L'éducatrice attribue des responsabilités aux enfants	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les enfants n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe <input type="checkbox"/> 2. L'attribution de responsabilités aux enfants sert de récompense ou de punition <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice oblige un enfant à assumer une responsabilité contre son gré .../3	<input type="checkbox"/> 1. Les enfants ont des responsabilités à assumer dans le groupe à plusieurs occasions au cours de la journée <input type="checkbox"/> 2. Les responsabilités confiées aux enfants sont adaptées à leurs capacités <input type="checkbox"/> 3. Les responsabilités attribuées aux enfants contribuent à développer leur sentiment de fierté <input type="checkbox"/> 4. Les responsabilités sont partagées démocratiquement entre les enfants, selon un système qui est connu de tous <input type="checkbox"/> 5. Le système d'attribution des responsabilités permet une rotation périodique des responsabilités confiées à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice tient compte des capacités des enfants pour évaluer la façon dont ils assument leurs responsabilités <input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, l'éducatrice soutient les enfants qui assument des responsabilités <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice accepte avec calme qu'un enfant fasse un dégât en assumant une responsabilité <input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice félicite, remercie, encourage un enfant qui assume une responsabilité <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice accepte que l'enfant assume à son rythme la responsabilité qui lui est confiée .../10

3.2.3 L'éducatrice associe les enfants à la résolution des conflits interpersonnels et les soutient dans ce processus	
<input checked="" type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun conflit ne survient au cours de la période d'observation	
A – À éviter :	B – À promouvoir :
L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve de favoritisme envers un enfant ou un groupe d'enfants au détriment d'un autre <input type="checkbox"/> 2. Favorise certains enfants sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, autres) <input type="checkbox"/> 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit .../3	L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démontre rapidement aux enfants qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation <input type="checkbox"/> 2. Établit un contact apaisant avec les enfants en cause dans le conflit et elle les reconforte au besoin <input type="checkbox"/> 3. Agit comme médiatrice entre deux ou plusieurs enfants en conflit, si son aide est utile <input type="checkbox"/> 4. S'assure que l'intégrité physique des enfants en cause n'est pas menacée <input type="checkbox"/> 5. Utilise une forme de médiation adaptée à l'âge des enfants, à leur habileté à résoudre des conflits et à la complexité du conflit <input type="checkbox"/> 6. Veille à ce que les besoins individuels des plus faibles et les besoins collectifs soient respectés <input type="checkbox"/> 7. S'assure que chacun des enfants en cause peut exprimer son point de vue et ses sentiments <input type="checkbox"/> 8. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante pour tous <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants sont capables d'énoncer des solutions ou suggère une variété de solutions aux enfants <input type="checkbox"/> 10. Donne aux enfants la possibilité de choisir eux-mêmes la solution qui leur convient <input type="checkbox"/> 11. S'assure que la solution choisie convient à chacun des enfants en cause <input type="checkbox"/> 12. Adopte des attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité <input type="checkbox"/> 13. Décrit les comportements attendus des enfants <input type="checkbox"/> 14. Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 15. Soutient les enfants dans la mise en œuvre des solutions trouvées .../15

3.2.4 L'éducatrice fournit aux enfants des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome

<p>A – À éviter :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Résout elle-même les problèmes des enfants (essuie le jus renversé par l'enfant, indique à l'enfant le moyen de faire coller la tête d'une figurine sur son corps sans lui laisser le temps d'explorer ses propres solutions, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Ridiculise ou humilie l'enfant qui a un problème</p> <p>.../2</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Soutient l'enfant pour l'aider à bien cerner son problème ou décrit la difficulté de l'enfant sans porter de jugement</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Laisse aux enfants le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux enfants qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Soutient les enfants dans la découverte de solutions adéquates en décrivant les liens de cause à effet</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Accepte que les enfants expérimentent leurs propres solutions</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Respecte la démarche par essais et erreurs de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Dirige l'enfant vers un autre enfant qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Tient compte de la compréhension du monde qu'a l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Soutient les enfants dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, questionne, mime les solutions proposées, etc.)</p> <p>.../9</p>
--	--

3.2.5 L'éducatrice crée un climat propice au développement de la coopération entre les enfants

<p>A – À éviter :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Valorise la compétition entre les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux compétitifs</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Compare les enfants entre eux de façon humiliante ou désobligeante</p> <p>.../3</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p style="text-align: center;">Text</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Valorise l'entraide entre les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux coopératifs</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Valorise le partage</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à utiliser des marqueurs de temps (sablier, chronomètre, cadran, etc.) pour éviter les discussions quand deux enfants veulent utiliser le même objet tour à tour</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Invite un enfant qui en a terminé avec un jeu à l'offrir à celui qui l'attend</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Invite deux ou plusieurs enfants à jouer ou à faire des projets ensemble</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Fournit du matériel qui stimule les jeux coopératifs (du matériel trop gros ou trop lourd pour qu'un enfant puisse le déplacer seul, du matériel qui nécessite la participation de plusieurs tel un parachute, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Soutient un enfant qui a de la difficulté à s'intégrer au jeu des autres enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Implante un système d'émulation sans gagnant ni perdant</p> <p>.../9</p>
---	---

3.2.6 L'éducatrice formule des consignes adaptées au groupe d'enfants**Caractéristiques des consignes :**

- 1. Courtes
 - 2. Claires
 - 3. Concrètes : descriptives plutôt qu'abstraites (« Marche sur la pointe des pieds » plutôt que « Fais attention au bruit »)
 - 4. Positives : décrivant le comportement attendu plutôt que celui à proscrire (« Marche » plutôt que « Ne cours pas », « Parle doucement » plutôt que « Ne parle pas fort »)
 - 5. Peu nombreuses à la fois (trois ou moins)
 - 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des enfants
 - 7. Consignes de participation, de sécurité et de discipline dissociées les unes des autres
 - 8. Consignes de groupe s'adressant à tous les enfants à la fois
 - 9. Consignes individuelles s'adressant à un enfant à la fois
- .../9

3.2.7 L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe

<p>A – À éviter :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Impose aux enfants des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins ou de leurs capacités (silence prolongé, interdiction de bouger, interdiction de toucher des objets attrayants à la portée des enfants, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. N'intervient pas auprès d'un enfant qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe</p> <p>.../2</p>	<p>B – À privilégier :</p> <p>L'éducatrice établit les consignes nécessaires pour assurer :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. La sécurité des enfants (marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Le bien-être des enfants (par exemple, garder un niveau de bruit acceptable)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Le respect des enfants les uns envers les autres (par exemple, avoir des gestes doux)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Le respect des enfants par les adultes (respect de leur intégrité, de leurs jeux ou de leurs productions, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Le respect des adultes par les enfants (par exemple, besoin pour l'éducatrice de parler avec un parent)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Le respect du matériel et de l'environnement (recyclage, respect des livres, etc.)</p> <p>.../6</p>
--	---

3.2.8 L'éducatrice s'assure que les enfants ont bien compris les consignes

L'éducatrice :

- 1. Soutient l'attention des enfants à qui elle émet ou rappelle les consignes
 - 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement
 - 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative
 - 4. Démonstre les consignes, agit comme modèle
 - 5. Invite les enfants à répéter ou à reformuler les consignes
 - 6. Utilise des pictogrammes pour rappeler certaines consignes dans le local
 - 7. Questionne, à l'occasion, les enfants pour s'assurer de leur compréhension des consignes
 - 8. Souligne les efforts des enfants qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité
 - 9. Encourage les enfants qui appliquent les consignes de participation
 - 10. Rassemble tous les enfants du groupe pour leur donner des consignes de groupe au regard de la sécurité ou de la discipline
 - 11. Formule des consignes à l'ensemble du groupe sous la forme affirmative (c'est-à-dire qu'elle ne les formule pas sous forme de question)
- .../11

3.2.9 L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes

A – À éviter :

L'éducatrice :

- 1. Agit de manière inacceptable auprès d'un enfant qui tarde à appliquer une consigne : crie, brusque, humilie, menace ou punit
 - 2. Laisse un enfant ou le groupe d'enfants se désorganiser avant d'intervenir
- .../2

B – À promouvoir :

L'éducatrice :

- 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes
 - 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes
 - 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes
 - 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet
 - 5. Fait preuve de cohérence avec les autres éducatrices qui interviennent dans le groupe **ou** il n'y pas d'autre éducatrice qui intervient dans le groupe au cours de l'observation
 - 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les enfants selon leurs capacités
 - 7. Répète calmement les consignes au besoin
 - 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes individuelles; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part d'un enfant
 - 9. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes de groupe; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part de la majorité des enfants du groupe
- .../9

3.2.10 L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe d'enfants

L'éducatrice :

- 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre d'enfants possible
 - 2. Évite de tourner le dos aux enfants (se place dos au mur)
 - 3. Bouge dans le local d'un endroit à l'autre
 - 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les enfants
 - 5. Balaie le local du regard régulièrement pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe
 - 6. Est capable de voir et d'entendre les enfants en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne la remplace
 - 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre) pour agrandir son champ de vision dans les recoins du local
 - 8. Aménage le local pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe d'enfants
 - 9. Rassemble les enfants pour présenter une activité
- .../9

3.2.11 L'éducatrice intervient de façon appropriée auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant 99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation

A – À éviter :

L'éducatrice :

- 1. N'intervient pas auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant
 - 2. Emploie la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un enfant qui a un comportement dérangeant
 - 3. Rudoie ou violente un enfant pour arrêter un geste inacceptable
- .../3

B – À promouvoir :

L'éducatrice :

- 1. Rappelle calmement les comportements attendus
 - 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments devant un comportement dérangeant d'un enfant
 - 3. Ajuste ses attentes de façon réaliste par rapport à un enfant qui a un comportement dérangeant
 - 4. Amène l'enfant à prendre conscience de son comportement dérangeant
 - 5. S'assure que l'enfant qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui
 - 6. Intervient de façon non verbale pour ramener un enfant à l'ordre ou le calmer (geste d'apaisement, arrêt de geste, etc.)
 - 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant
 - 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions par rapport au comportement dérangeant d'un enfant
- .../8

3.2.12 L'éducatrice soutient l'enfant qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement **99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation**

A – À éviter :

L'éducatrice :

- 1. Implante un système d'émulation gagnant/perdant
- 2. Parle de façon négative d'un enfant qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes

.../2

B – À promouvoir :

L'éducatrice :

- 1. Invite l'enfant à réparer les torts causés
- 2. S'entend avec l'enfant sur le comportement acceptable à adopter
- 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider l'enfant à changer de comportement (pictogramme rappelant l'entente, sablier pour déterminer le temps d'utilisation d'un jouet ou d'un jeu, réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, etc.)
- 4. Agit comme modèle pour obtenir un comportement acceptable de la part de l'enfant
- 5. Rappelle à l'enfant les solutions choisies
- 6. Souligne les réussites de l'enfant dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant
- 7. Souligne tout autre comportement positif d'un enfant qui a un comportement dérangeant
- 8. Accepte que l'enfant modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance par rapport aux efforts de l'enfant même s'il n'applique pas les consignes à la lettre, ne le talonne pas indûment, etc.)
- 9. Réévalue avec l'enfant l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin

.../9

3.3 La communication et les relations interpersonnelles**3.3.1 L'éducatrice est à l'écoute des enfants**

A – À éviter :

L'éducatrice :

- 1. Bloque la communication en jugeant, humiliant, ridiculisant ou rabaissant un enfant
- 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un enfant en détresse

.../2

B – À promouvoir :

L'éducatrice :

- 1. Saisit les messages non verbaux des enfants
- 2. Saisit les messages verbaux des enfants
- 3. Se place à la hauteur des enfants
- 4. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute
- 5. Maintient un contact visuel avec l'enfant qui s'adresse à elle
- 6. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, penche la tête, bras le long du corps, etc.)
- 7. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant
- 8. Utilise la répétition pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant
- 9. Répond adéquatement aux signaux verbaux ou non verbaux des enfants
- 10. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions ouvertes en évitant les « pourquoi »
- 11. Laisse à l'enfant le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée
- 12. Laisse l'enfant guider la conversation

.../12

3.3.2 L'éducatrice soutient le développement du langage des enfants

L'éducatrice :

- 1. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des livres et converser
- 2. Décrit ce qu'elle fait aux enfants
- 3. Pose des questions ouvertes aux enfants
- 4. Incite les enfants à décrire des objets
- 5. Incite les enfants à décrire des projets, des événements ou des expériences personnelles
- 6. Raconte des histoires
- 7. Récite des comptines ou des poèmes avec les enfants
- 8. Incite les enfants à raconter et à inventer des histoires, des comptines ou des rimes
- 9. Suscite des jeux de mots
- 10. Propose des jeux coopératifs
- 11. Dirige les enfants les uns vers les autres pour qu'ils s'entraident
- 12. Fait appel à l'imaginaire des enfants
- 13. Chante avec les enfants

.../13

3.3.3 L'éducatrice favorise l'expression verbale des enfants

L'éducatrice :

- 1. Laisse la parole aux enfants chaque fois que c'est possible
- 2. Incite les enfants à parler les uns avec les autres tout au long de la journée
- 3. Engage la conversation avec chacun des enfants du groupe
- 4. Permet aux enfants de déterminer les sujets de conversation
- 5. Laisse les enfants guider la conversation
- 6. Raconte des histoires aux enfants en sollicitant leur participation
- 7. Accepte que les enfants parlent entre eux au cours des activités
- 8. Demande aux enfants de respecter le principe d'alternance dans une conversation
- 9. Assure à l'enfant qui veut s'exprimer qu'il aura droit de parole
- 10. S'assure que chaque enfant qui veut s'exprimer a la possibilité de le faire

.../10

3.3.4 L'éducatrice favorise l'expression non verbale des enfants (expression corporelle, gestuelle et faciale)

L'éducatrice :

- 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal
- 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des enfants
- 3. Amplifie sa propre expression non verbale
- 4. Propose des jeux d'expression dramatique
- 5. Propose des jeux d'imitation de gestes, de comportements ou d'expressions
- 6. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou aux comptines
- 7. Reproduit l'expression faciale de l'enfant qui communique avec elle
- 8. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction de l'enfant
- 9. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres membres du groupe (adultes ou enfants)
- 10. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres à partir de photos ou de films, de vidéos, de tableaux, de dessins, etc.

.../10

3.3.5 L'éducatrice soutient l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit

L'éducatrice :

- 1. Associe un symbole personnel à chacun des enfants
- 2. S'assure que les enfants connaissent leur symbole personnel
- 3. Identifie les casiers de rangement personnel des enfants par leur symbole personnel ou leur photo **et** par leur nom écrit en lettres
- 4. Identifie le matériel, à la fois par des pictogrammes ou un symbole et par une désignation écrite en lettres
- 5. Incite les enfants à raconter des histoires, des comptines, des chansons ou des rimes
- 6. Incite les enfants à inventer des histoires, des comptines ou des rimes
- 7. Incite les enfants à décoder des symboles divers (lettres, images, pictogrammes, etc.)
- 8. Soutient les enfants qui écrivent de diverses façons
- 9. Répond positivement aux enfants qui veulent dicter une histoire ou un message
- 10. Invite les enfants à lui dicter un message, un bas de vignette ou une histoire pour qu'elle l'écrive
- 11. Enrichit l'environnement avec du matériel imprimé varié et approprié

.../11

3.3.6 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux enfants

A – À éviter :

L'éducatrice :

- 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit)
- 2. Sacre

.../2

B – À promouvoir :

L'éducatrice :

- 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés
- 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots
- 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (par exemple, utilise la 2^e personne du pluriel pour parler au groupe)
- 4. Utilise un ton de voix varié
- 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations
- 6. Fait des jeux de mots
- 7. Parle d'elle-même au « je »
- 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner

.../8

3.3.7 L'éducatrice soutient l'enfant dans l'expression de ses sentiments et de ses besoins	
<p>A – À éviter :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant</p> <p>.../2</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Accepte les besoins de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Accepte les sentiments de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Reconnaît l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Démontre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible tout en tenant compte de ses capacités</p> <p>.../9</p>

3.3.8 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les enfants	
<p>A – À éviter :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Décourage les interactions entre les enfants (elle demande aux enfants de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, de ne pas parler à leur voisin, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les enfants (force deux enfants à faire équipe ensemble, même s'ils ne le veulent pas, sépare des amis, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Favorise, stigmatise ou laisse pour compte un enfant ou un groupe d'enfants</p> <p>.../3</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour que les enfants s'adressent les uns aux autres, tout au long de la journée</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Soutient les amitiés entre les enfants du groupe</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités de base</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités ludiques</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Demande aux enfants de partager leurs découvertes ou leurs expériences avec un autre ou les autres</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Intervient auprès des enfants pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit à leurs interactions</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Demande aux enfants de parler un à la fois</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants d'écouter ce qu'un autre enfant exprime</p> <p>.../8</p>

3.3.9 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments	
<p>A – À éviter :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments, en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un enfant</p> <p>.../1</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Exprime ses attentes</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement son désaccord ou ses limites</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Exprime avec fermeté son désaccord ou ses limites</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Exprime ses besoins</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Exprime ses sentiments</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Parle au « je » ou formule des « messages je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Explique à l'enfant les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Ne dévoile pas d'information trop intime ou déplacée</p> <p>.../8</p>

3.3.10 L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants	
<p>A – À éviter :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Démontre une attitude agressive</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Met en danger la santé ou la sécurité des enfants</p> <p>.../3</p>	<p>B – À promouvoir :</p> <p>L'éducatrice :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. A des gestes doux</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Accorde une attention positive à chacun des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Réagit calmement</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Démontre de l'entrain et de la vivacité</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Joue, s'amuse avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Sourit ou rit avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de complicité avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Démontre sa disponibilité aux enfants de façon non verbale et verbale</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Fait preuve de patience par rapport aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 12. Répond aux questions des enfants de façon authentique et sincère</p> <p><input type="checkbox"/> 13. Fait preuve de créativité (pour trouver des solutions aux problèmes des enfants, s'insérer dans l'imaginaire des enfants, etc.)</p> <p>.../13</p>

ANNEXE I
TABLEAUX D'ANALYSES SUPPLÉMENTAIRES

Tableau I-1

Résultats de corrélations entre les scores de développement langagier et des items de la qualité des processus

Variable	1	2	3	4	5
1. DL	-				
2. Item 3.1.7	,174*	-			
3. Item 3.2.11	,264*	,304*	-		
4. Item 3.3.2	,185*	,218**	,349**	-	
5. Item 3.3.10	,196*	,150	,545**	,499**	-

Note. DL = Développement langagier

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau I-2

Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales intériorisées évaluées par l'éducatrice et des items de la qualité des processus

Variable	1	2	3	4	5	6
1. DCI-É	-					
2. Item 3.2.11	-,293*	-				
3. Item 3.3.1	-,190*	,492**	-			
4. Item 3.3.4	-,234**	,363**	,332**	-		
5. Item 3.3.7	-,281**	,330*	,574**	,403**	-	
6. Item 3.3.10	-,221*	,545**	,563**	,410**	,702**	-

Note. DCI-É = Difficultés comportementales intériorisées éducatrices

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau I-3

Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales extériorisées évaluées par l'éducatrice et des items de la qualité des processus

Variable	1	2	3	4	5	6
1. DCE-É	-					
2. Item 3.2.11	-,427**	-				
3. Item 3.3.1	-,205*	,492**	-			
4. Item 3.3.4	-,262**	,363**	,332**	-		
5. Item 3.3.9	-,180*	,462**	,375**	,235**	-	
6. Item 3.3.10	-,179*	,545**	,563**	,410**	,464**	-

Note. DCE-É= Difficultés comportementales extériorisées éducatrices

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau I-4

Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales intériorisées évaluées par le parent et des items de la qualité des processus

Variable	1	2	3	4	5
1. DCI-P	-				
2. Item 3.1.1	-,244**	-			
3. Item 3.2.3	-,244**	,451**	-		
4. Item 3.2.4	-,180*	,457**	,705**	-	
5. Item 3.3.4	-,202*	,323**	,364**	,325**	-

Note. DCI-P = Difficultés comportementales intériorisées parents

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau I-5

Résultats de corrélations entre les scores de difficultés comportementales extériorisées évaluées par le parent et des items de la qualité des processus

Variable	1	2	3
1. DCE-P	-		
2. Item 3.3.3	-,193*	-	
3. Item 3.3.4	-,191*	,319**	-

Note. DCE-P = Difficultés comportementales extériorisées parents

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau I-6

Résultats de la modération pour le développement langagier de l'absence ou la présence de facteurs de risque : 0 facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	p
Constante	114,30	3,96	,000
PR	-26,91	6,57	,000
Item 3.2.1	-,63	1,22	,609
Interaction	4,67	2,13	,030
Résumé	R ² = ,288		
	$F(3, 132) = 17,78, p < ,001$		
Constante	106,01	4,71	,000
PR	3,63	8,58	,673
Item 3.2.7	1,87	1,33	,164
Interaction	-4,87	2,39	,043
Résumé	R ² = ,281		
	$F(3, 132) = 17,18, p < ,001$		

Note. 1 PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3)

Tableau I-7

Résultats de la modération pour les difficultés comportementales intériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : 0 facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	44,62	4,08	,000
PR	18,91	7,12	,009
Item 2.1.3	1,45	1,47	,326
Interaction	-5,31	2,48	,034
Résumé	R ² = ,074		
	<i>F</i> (3, 122) = 3,25, <i>p</i> < ,05		
Constante	49,31	3,47	,000
PR	14,61	5,46	,009
Item 2.2.1	-,35	1,42	,806
Interaction	-4,75	2,29	,040
Résumé	R ² = ,099		
	<i>F</i> (3, 122) = 4,45, <i>p</i> < ,01		

Note. 1 PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3)

Tableau I-8

Résultats de la modération pour les difficultés comportementales extériorisées (éducatrice) et l'absence ou la présence de facteurs de risque : 0 facteur de risque vs 1, 2 et 3 facteurs de risque

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	44,45	3,17	,000
PR	15,45	4,80	,002
Item 3.1.3	1,48	1,02	,147
Interaction	-4,14	1,67	,014
Résumé	R ² = ,095		
	<i>F</i> (3, 122) = 4,27, <i>p</i> < ,01		
Constante	44,29	2,89	,000
PR	16,62	4,61	,001
Item 3.1.6	1,57	,94	,097
Interaction	-4,76	1,66	,005
Résumé	R ² = ,109		
	<i>F</i> (3, 122) = 4,98, <i>p</i> < ,005		
Constante	47,99	3,13	,000
PR	21,92	5,34	,000
Item 3.2.1	,27	,97	,780
Interaction	-6,25	1,76	,001
Résumé	R ² = ,163		
	<i>F</i> (3, 122) = 7,92, <i>p</i> < ,001		

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	46,39	2,77	,000
PR	15,23	4,28	,001
Item 3.2.5	1,05	1,11	,348
Interaction	-4,98	1,78	,006
Résumé	R ² = ,114 <i>F</i> (3, 122) = 5,24, <i>p</i> < ,005		
Constante	43,52	3,83	,000
PR	23,82	7,16	,001
Item 3.2.7	1,55	1,08	,154
Interaction	-6,25	1,76	,001
Résumé	R ² = ,107 <i>F</i> (3, 122) = 4,86, <i>p</i> < ,005		
Constante	47,01	4,79	,000
PR	22,28	7,78	,005
Item 3.2.8	,57	1,47	,699
Interaction	-6,03	2,51	,018
Résumé	R ² = ,104 <i>F</i> (3, 122) = 4,70, <i>p</i> < ,005		
Constante	53,30	4,48	,000
PR	16,48	6,20	,010
Item 3.2.11	-1,13	1,26	,373
Interaction	-3,65	1,81	,049
Résumé	R ² = ,313 <i>F</i> (3, 47) = 7,14, <i>p</i> < ,001		

Modèle	Coefficient	Écart type	<i>p</i>
Constante	50,42	3,99	,000
PR	13,47	5,30	,012
Item 3.3.4	-,58	1,40	,681
Interaction	-3,96	1,95	,045
Résumé	R ² = ,129 <i>F</i> (3, 122) = 7,92, <i>p</i> < ,001		
Constante	47,06	3,61	,000
PR	14,34	4,89	,004
Item 3.3.7	,51	1,01	,612
Interaction	-3,29	1,43	,024
Résumé	R ² = ,106 <i>F</i> (3, 122) = 7,92, <i>p</i> < ,005		
Constante	45,93	3,41	,000
PR	18,67	5,70	,001
Item 3.3.8	,95	1,07	,376
Interaction	-4,85	1,83	,009
Résumé	R ² = ,105 <i>F</i> (3, 122) = 4,79, <i>p</i> < ,005		
Constante	45,12	4,18	,000
PR	22,18	3,80	,000
Item 3.3.10	1,06	1,16	,363
Interaction	-5,64	1,70	,001
Résumé	R ² = ,149 <i>F</i> (3, 122) = 7,11, <i>p</i> < ,001		

Note. PR = Présence de risque (0 vs. 1, 2 et 3)

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2–3 and 1992 profile*. Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M. (2006). As others see us: Clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current directions in psychological science*, 15(2), 94–98. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00414.x>
- Achenbach, T. M. (2011). Commentary: Definitely more than measurement error: But how should we understand and deal with informant discrepancies? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 80–86. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533416>
- Achenbach, T. M. et Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms and profiles* (Vol. 30). University of Vermont, Research center for children, youth, & families.
- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N. et Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.005>
- Anhalt, K., Telzrow, C. F. et Brown, C. L. (2007). Maternal stress and emotional status during the perinatal period and childhood adjustment. *School Psychology Quarterly*, 22(1), 74–90. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.1.74>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. et Ruzek, E. A. (2019). Starting early: The benefits of attending early childhood education programs at age 3. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1495–1523. <https://doi.org/10.3102/0002831218817737>
- Auger, A., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J. et Vandell, D. L. (2014). Preschool center care quality effects on academic achievement: An instrumental variables analysis. *Developmental Psychology*, 50(12), article 2559. <https://doi.org/10.1037/a0037995>
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Barnes, E. M. et Dickinson, D. K. (2017). The Impact of Teachers' Commenting Strategies on Children's Vocabulary Growth. *Exceptionality*, 25(3), 186–206. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196447>
- Bassok, D., Gibbs, C. R. et Latham, S. (2018). Preschool and children's outcomes in elementary school: Have patterns changed nationwide between 1998 and 2010? *Child development*, 90(6), 1875–1897. <https://doi.org/10.1111/cdev.13067>
- Bassok, D. et Galdo, E. (2016). Inequality in preschool quality? Community-level disparities in access to high-quality learning environments. *Early Education and Development*, 27(1), 128–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057463>

- Belsky, J. et Pluess, M. (2012). Differential susceptibility to long-term effects of quality of child care on externalizing behavior in adolescence? *International Journal of Behavioral Development*, 36(1), 2–10. <https://doi.org/10.1177/0165025411406855>
- Bernstein, B. A. (2008). An introduction to sample size and power. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 29(6), 516–522. <http://dx.doi.org/10.1136/emj.20.5.453>
- Bichay-Awadalla, K., Qi, C. H., Bulotsky-Shearer, R. J. et Carta, J. J. (2020). Bidirectional relationship between language skills and behavior problems in preschool children from low-income families. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 28(2), 114–128. <https://doi.org/10.1177/1063426619853535>
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A comparative study of Structural and Process Quality in Center-based and Family-based Childcare. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129–150. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Bigras, N., Cadoret, G., Tremblay, T. et Bouchard, C. (2021). L'analyse secondaire de données quantitatives. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 181-210). Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L. et Brunson, L. (2012). Parental stress and daycare attendance. Does daycare quality and parental satisfaction with daycare moderate the relation between family income and stress level among parents of four years old children? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 894–901. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.578>
- Blanchard, D., Authier, M.-A. et Lavoie, S. (2019). *Portrait synthèse du développement des enfants à la maternelle pour la région de Montréal. Résultats de l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM, 2017)*. Direction régionale de santé publique. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publication_s/Portrait_synthese_du_developpement_des_enfants_a_la_maternelle_pour_le_CIUSSS_de_1_est.pdf
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2006). *Tools of the mind*. Pearson Australia Pty Limited.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549>
- Bourgon, L., Hohmann, M., Proulx, M. et Weikart, D. (2001). *Partager le plaisir d'apprendre*. De Boeck.

- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004). *Échelle d'observation de la qualité éducative, les services de garde en installations pour les enfants de 18 mois ou plus*. Emploi, solidarité sociale et famille Québec.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J. et Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. NIEER Preschool Policy Brief. <http://nieer.org/resources/policyreports/report7.pdf>
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T. et The FLP Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(1), 212–222. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology*, 1 (p. 794- 828). John Wiley & Sons.
- Bulotsky-Shearer, R. J. et Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 61–73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.004>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J. et Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, article 101103. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103>
- Burchinal, M. R. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives*, 12(1), 3–9. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Burchinal, M., Carr, R. C., Vernon-Feagans, L., Blair, C., Cox, M. et Family Life Project Key Investigators. (2018). Depth, persistence, and timing of poverty and the development of school readiness skills in rural low-income regions: Results from the family life project. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 115–130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.002>
- Burchinal, M., Kainz, K. et Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 11–31). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology*, 40(5), 415–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>

- Burchinal, M. R., Xue, Y., Auger, A., Hsiao-Chuan, T., Mashburn, A., Peisner-Feinberg, E. et Tarullo, L. B. (2015). Testing for quality thresholds and features. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 46–63. <https://doi.org/10.1111/mono.12238>
- Burchinal, M., Zaslow, M. et Tarullo, L. (dir.). (2016). *Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: secondary data analyses of child outcomes*, 81(2). Wiley. <https://srcl.onlinelibrary.wiley.com/toc/15405834/2016/81/2>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Cadima, J., McWilliam, R. A. et Leal, T. (2010). Environmental risk factors and children's literacy skills during the transition to elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 24–33. <https://doi.org/10.1177/0165025409345045>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>
- Carrow-Woolfolk, E. (2011). *OWLS-II: Oral and Written Language Scales (Form B)*. Western Psychological Services.
- Carneiro, A., Dias, P. et Soares, I. (2016). Risk factors for internalizing and externalizing problems in the preschool years: Systematic literature review based on the child behavior checklist 1½–5. *Journal of child and family studies*, 25(10), 2941–2953. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0456-z>
- Carneiro, A., Dias, P., Pinto, R., Baião, R., Mesquita, A. et Soares, I. (2019). Agreement and disagreement on emotional and behavioral problems in a sample of preschool-age children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 154–168. <https://doi.org/10.1177/0734282917736392>
- Carneiro, A., Soares, I., Rescorla, L. et Dias, P. (2021). Meta-analysis on parent—teacher agreement on preschoolers' emotional and behavioural problems. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(4), 609–618. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01044-y>
- Cassidy, D., Hestenes, L., Hedge, A., Hestenes, S. et Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 345–360. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.005>
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 33–54. <http://dx.doi.org/10.1017/S0021963099004953>

- Chow, J. C. et Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61–82. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z>
- Christ, T., Wang, X. C. et Chiu, M. M. (2011). Using story dictation to support young children's vocabulary development: Outcomes and process. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.06.002>
- Cillessen, A. H. N. et Bellmore, A. D. (2006). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. Dans P. K. Smith et C. H. Hart (dir.), *Blackwell handbook of childhood social development* (p. 353–374). Blackwell Publishing.
- Côté, S. M., Doyle, O., Petitclerc, A. et Timmins, L. (2013). Child care in infancy and cognitive performance until middle childhood in the millennium cohort study. *Child development*, 84(4), 1191–1208. <https://doi.org/10.1111/cdev.12049>
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. et Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 68–82. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>
- Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T. et Pérez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 175–188. <https://doi.org/10.1037/a0023042>
- Dearing, E., Zachrisson, H. D. et Nærde, A. (2015). Age of entry into early childhood education and care as a predictor of aggression: Faint and fading associations for young Norwegian children. *Psychological Science*, 26, 1595–1607. <https://doi.org/10.1177/0956797615595011>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E. et Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological bulletin*, 141(4), 858–900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- 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.
- Doherty, G. et University of Guelph. Centre for Families, Work and Well-Being. (2000). *Oui ça me touche ! [ressource électronique] : un étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie*. Guelph, Ontario.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duncan, R. J., King, Y. A., Finders, J. K., Elicker, J., Schmitt, S. A. et Purpura, D. J. (2020). Prekindergarten classroom language environments and children’s vocabulary skills. *Journal of experimental child psychology*, 194, article 104829. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104829>
- Duncan, G. J. et Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Dunn, D. M. (2019). *Peabody Picture Vocabulary Test* (5th ed.) [Measurement instrument]. NCS Pearson.
- Dunn, S. L., Arslanian-Engoren, C., DeKoekkoek, T., Jadack, R. et Scott, L. D. (2015). Secondary data analysis as an efficient and effective approach to nursing research. *Western journal of nursing research*, 37(10), 1295–1307. <https://doi.org/10.1177/0193945915570042>
- Duval, S., Montminy, N. et Bigras, N. (2021). Les études corrélationnelles. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 85-122). Presses de l’Université du Québec.
- Erdfelder, E., Faul, F. et Buchner, A. (2017). *Manuel G* Power*. Heinrich Heine Universität Düsseldorf. (Original paru en 1996). <https://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower>
- Evans, G. W., Li, D. et Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological bulletin*, 139(6), 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Farrow, J., Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers’ syntax to preschoolers’ and kindergarteners’ vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. et Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children’s adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric annals*, 20(9), 459–466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Giguère, C. É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M. et Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359–1367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x>

- Giguère, C., Desrosiers, H. et Dumitru, V. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants*. Institut de la statistique Québec. https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_milieux_garde.pdf
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs — Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (tome 2)*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf>
- Gomajee, R., El-Khoury, F., Côté, S., Van Der Waerden, J., Pryor, L. et Melchior, M. (2018). Early childcare type predicts children’s emotional and behavioural trajectories into middle childhood. Data from the EDEN mother—child cohort study. *Journal of epidemiology and community health*, 72(11), 1033–1043. <https://doi.org/10.1136/jech-2017-210393>
- Goulet, N. et Lavoie, S. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Rapport régional 2008. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/978-2-89494-630-5.pdf
- Gouvernement du Québec. (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale. Les enfants au cœur de nos choix*. Publications du Québec
- Gouvernement du Québec. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l’enfance*. Publications du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Guay, D., Bigras, N., Laurin, I., Toussaint, P. et Fournier, M. (2015). *Portrait du parcours préscolaire des enfants montréalais*. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Montreal/9782896734733.pdf>
- Guerrero-Rosada, P., Weiland, C., McCormick, M., Hsueh, J., Sachs, J., Snow, C. et Maier, M. (2021). Null relations between CLASS scores and gains in children’s language, math, and executive function skills: A replication and extension study. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 1–12.
- Gupta, N. D. et Simonsen, M. (2010). Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.eresq.2020.07.009>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://www.jstor.org/stable/3696607>
- Hansen, K. et Hawkes, D. (2009). Early childcare and child development. *Journal of social policy*, 38(2), 211–240. <https://doi.org/10.1017/S004727940800281X>

- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College Press.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(Spring), 31–47.
- Hentges, R. F., Devereux, C., Graham, S. A. et Madigan, S. (2021). Child language difficulties and internalizing and externalizing symptoms: A meta-analysis. *Child Development*, 92(4), e691–e715. <https://doi.org/10.1111/cdev.13540>
- Hertzman, C. et Boyce, T. (2010). How experience gets under the skin to create gradients in developmental health. *Annual review of public health*, 31, 329–347. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103538>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. et Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children’s Language Success. *Psychological Science* 26(7), 1071–1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hohmann, M., Weikart, D., Bourgon, L. et Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d’apprendre. Guide d’intervention éducative au préscolaire*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Holl, J., Vidalón Blachowiak, T., Wiehmann, J. et Taubner, S. (2020). Die Folgen institutioneller Krippenbetreuung auf die kindliche Entwicklung—ein systematisches Review. *Forum der Psychoanalyse*, 36(4), 403-423. Springer Medizin.
- Hong, S. L. S., Sabol, T. J., Burchinal, M. R., Tarullo, L., Zaslow, M. et Peisner-Feinberg, E. S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 202–217. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children’s pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Hughes, C. et Ensor, R. (2009). Independence and interplay between maternal and child risk factors for preschool problem behaviors? *International Journal Of Behavioral Development*, 33(4), 312–322. <https://doi.org/10.1177/0165025408101274>
- Janus, M. et Offord, D. R. (2000). *The Early Development Instrument*. McMaster University.
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Choix IRPP*, 14(8). <https://irpp.org/wp-content/uploads/2008/11/vol14no8.pdf>

- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte ! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4). <https://irpp.org/fr/research-studies/la-qualite-ca-compte/>
- Jellesma, F. C., Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2009). Teacher—child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social development*, 18(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kainz, K., Willoughby, M. T., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2012). Modeling family economic conditions and young children's development in rural United States: Implications for poverty research. *Journal of Family and Economic Issues*, 33(4), 410–420. <https://doi.org/10.1007/s10834-012-9287-2>
- Kalil, A. et Kunz, J. (1999). First births among unmarried adolescent girls: Risk and protective factors. *Social Work Research*, 23(3), 197–208. <https://doi.org/10.1093/swr/23.3.197>
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., Ruzek, E. A. et Howes, C. (2013). Preschool center quality and school readiness: Quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child development*, 84(4), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/cdev.12048>
- Kirk, G. & Jay, J. (2018) Supporting Kindergarten Children's Social and Emotional Development: Examining the Synergetic Role of Environments, Play, and Relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 472–485. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1495671>
- Klusemann, H. W. (2017). A Conceptual Framework for Early Education: What Micro-Sociology Can Contribute to A Theoretically and Empirically Well-Founded Didactic in Early Education. Dans A. C. Gunn et C. A. Hruska (dir.), *Interactions in Early Childhood Education: Recent Research and Emergent Concepts* (p. 7–18). Springer Nature Singapore Pte.
- Kohl, K., Bihler, L. M., Willard, J. A., Agache, A. et Leyendecker, B. (2020). Linking quantity and quality of early childhood education and care to children's socio-emotional adjustment: A German cross-sectional study. *Early Education and Development*, 31(2), 177–199. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1650543>

- Konrad-Ristau, K. et Burghardt, L. (2021). Differences in Children's Social Development: How Migration Background Impacts the Effect of Early Institutional Childcare Upon Children's Prosocial Behavior and Peer Problems. *Frontiers in psychology*, 12, article 614844. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614844>
- Langevin, R. (2015). *Régulation des émotions et troubles de comportement chez des enfants d'âge préscolaire victimes d'agression sexuelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8594/>
- Laurin, I., Guay, D., Bigras, N. et Fournier, M. (2015). *Quel est l'effet de la fréquentation d'un service éducatif sur le développement de l'enfant à la maternelle selon le statut socioéconomique ? Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle*. Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. <https://santemontreal.qc.ca/professionnels/drsp/publications/publication-description/publication/resultats-de-lenquete-montrealaise-sur-lexperience-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-emep-20/>
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M. et Bigras, N. (2019). *Portrait du parcours éducatif préscolaire des enfants montréalais et son effet sur leur développement à la maternelle selon le statut socioéconomique*. Gouvernement du Québec. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/actualites/2019/11_novembre/EQPPM_13novembre2019-F__1_.pdf
- Lavoie, A. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017. TOME 2 Examen du lien entre la fréquentation des services de garde et le développement des enfants de maternelle*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-parcours-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-2017-tome-2-examen-du-lien-entre-la-frequentation-des-services-de-garde-et-le-developpement-des-enfants-de-maternelle.pdf>
- Lemay, L. (2013). *Étude des facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif depuis la première année de vie de l'enfant et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6283/>
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. et Rolla, A. (2015). Teacher—child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*, 86(3), 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- Linberg, A., Burghardt, L., Freund, J. D. et Weinert, S. (2020). Differential effect of duration of early childcare under the age of three on socio-emotional outcomes. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2505–2519. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1588891>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L. et Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher—child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burnichal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.205>
- McCain, M.N., Mustard, J. F. et McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3, prendre des décisions, agir*. Margaret et Wallace McCain Family Foundation. https://ecereport.ca/media/uploads/index/i_131_eyes3_fm_fr_2nd_ed_web_revised.pdf
- Mejia, T. M. et Hoglund, W. L. G. (2016). Do children's problems contribute to teacher—child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13–26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Melhuish, E. (2004). *A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. National Audit Office. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1679/>
- Miner, J. L. et Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771–786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.771>
- Ministère de la Famille. (2021). *Centres de la petite enfance et garderies*. Gouvernement du Québec, Famille Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/Pages/index.aspx>
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L. et Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early childhood research quarterly*, 25(4), 432–449. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.01.002>
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E. et Cheng, K. C. (2019). Early Childhood Student–Teacher Relationships: What is the Role of Classroom Climate for Children Who are Disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 331–341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>
- Neidell, M. et Waldfogel, J. (2010). Cognitive and noncognitive peer effects in early education. *The Review of Economics and Statistics*, 92(3), 562–576. http://dx.doi.org/10.1162/REST_a_00012
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. et Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1071–1091. <https://doi.org/10.1111/sode.12447>

- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) — De la naissance à 10 ans, 1-12*. Institut de la statistique du Québec.
https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf
- Parkes, A., Green, M. et Pearce, A. (2021). Can centre-based childcare buffer against the negative effects of family adversity on child socio-emotional wellbeing? *European Journal of Public Health*, 31(3), 474–481. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab006>
- Phillips, D., Lipsey, M., Dodge, K. A., Haskins, R., Bassok, D., Burchinal, M. R. et Weiland, C. (2017). *Puzzling it out: The current state of scientific knowledge on pre-kindergarten effects*. Brookings Institution.
- Pianta, R. C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B. K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., Willifird, A. et Howes, C. (2014). Dose—response relations between preschool teachers’ exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 499–508.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.001>
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <https://muse.jhu.edu/article/641246>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C. et Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. Dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (p. 490–507). Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
- Pingault, J. B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Japel, C., Boivin, M. et Côté, S. M. (2015). Early nonparental care and social behavior in elementary school: Support for a social group adaptation hypothesis. *Child development*, 86(5), 1469–1488. <https://doi.org/10.1111/cdev.12399>
- Plante, I., Fréchette-Simard, Brault-Foisy et Charron, A. (2021). Les études expérimentales et quasi-expérimentales. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 25-50). Presses de l’Université du Québec.
- Potvin, P. (2015). *Comprendre l’apprentissage pour mieux éduquer : une approche psychoéducative*. Béliveau éditeur.
- Raynolds, L. B., Gillis, M. B., Matos, C. et Carpini, K. D. (2019). Equalizing Opportunities to Learn: A Collaborative Approach to Language and Literacy Development in Preschool. *YC Young Children*, 74(1), 22–28. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2019/collaborative-approach-language-literacy-preschool>

- Reyes, R. S., McDermott, P. A., Watkins, M. W., Rovine, M. J. et Chao, J. L. (2020). Forecasting accuracy of earliest assessment versus transitional change in early education classroom problem behavior among children at risk. *School Psychology Review*, 49(1), 47–59. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1717372>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. et Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology*, 46(5), 995. <https://doi.org/10.1037/a0018880>
- Rudasill, K. M. et Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher—child relationship quality: The roles of child temperament and teacher—child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of child psychology and psychiatry*, 22(4), 323–356. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x>
- Saft, E. W. et Pianta, R. C. (2001). Teachers’ perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125–141. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Sameroff, A. J., Bartko, W. T., Baldwin, A., Baldwin, C. et Seifer, R. (1998). *Family and social influences on the development of child competence*. Routledge.
- Sameroff, A.J. et Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. Dans J.P. Shonkoff et S.J. Meisels (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2^e éd., p. 135-159). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.009>
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M. et Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk: Rochester Longitudinal Study. *Schizophrenia bulletin*, 13(3), 383–394. <https://doi.org/10.1093/schbul/13.3.383>
- Scorza, P., Araya, R., Wuermli, A. J. et Betancourt, T. S. (2015). Towards clarity in research on “non-cognitive” skills: Linking executive functions, self-regulation, and economic development to advance life outcomes for children, adolescents and youth globally. *Human Development*, 58, 313–317. <https://doi.org/10.1159/000443711>
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P. et Baldwin, A. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 893–903. <https://doi.org/10.1097/00004583-199209000-00018>
- Sette, S., Spinrad, T. L. et Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers’ socioemotional competence, teacher—child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education and Development*, 24(6), 851–864. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2013.744684>
- Shonkoff, J. P., Gardner, A. S., The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, and Section on Developmental

- and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, *129*, e232—e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Shonkoff, J.P. et Phillips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods*. National Academy Press.
- Schultz, D. et Shaw, D. S. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems. *Social Development*, *12*(3), 440–460. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00242>
- Suntheimer, N. M. et Wolf, S. (2020). Cumulative risk, teacher-child closeness, executive function and early academic skills in kindergarten children. *Journal of School Psychology*, *78*, 23–37. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.005>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, *9*(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Ulferts, H., Wolf, K. M. et Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child development*, *90*(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Vandell, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*(3), 387–414. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0027>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. et NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child development*, *81*(3), 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vandell, D. et Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved*. Institute for Research on Poverty, Special Report no 78. <https://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>
- Voltmer, K. et Von Salisch, M. (2019). Native-born German and immigrant children's development of emotion knowledge: A latent growth curve analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, *37*(1), 112–129. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12262>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubelman (dir.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., van der Veer, R. E., Valsiner, J. E. et Prout, T. T. (1994). *The Vygotsky reader*. Basil Blackwell.
- Wallander, J. L., Berry, S., Carr, P. A., Peterson, E. R., Waldie, K. E., Marks, E., D'Souza, S. et Morton, S. M. B. (2019). Patterns of exposure to cumulative risk through age 2 and associations with problem behaviors at age 4.5: evidence from growing up in New Zealand. *Journal of abnormal child psychology*, *47*(8), 1277–1288. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00521-w>

- Webster-Stratton, C. et Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96–113. <http://dx.doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Wechsler, D. (2004). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire-Troisième édition-Version pour francophones du Canada (WPPSI-III)*. Pearson Canada Assessment.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. et Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 199–209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.002>
- Weitzman, C., Edmonds, D., Davagnino, J. et Briggs-Gowan, M. J. (2014). Young child socioemotional/behavioral problems and cumulative psychosocial risk. *Infant mental health. Infant mental health journal, 35*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1002/imhj.21421>
- Werner, E.E., (2007), Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. *Pediatrics, 114*(2), article 492. <https://doi.org/10.1542/peds.114.2.492>
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S. et Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher—child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child development, 88*(5), 1544–1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Williford, A. P., Wolcott, C. S., Whittaker, J. V. et Locasale-Crouch, J. (2015). Program and teacher characteristics predicting the implementation of Banking Time with preschoolers who display disruptive behaviors. *Prevention Science, 16*(8), 1054–1063. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0544-0>
- Yamauchi, C. et Leigh, A. (2011). Which children benefit from non-parental care? *Economics of Education Review, 30*(6), 1468–1490. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.012>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gromley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. et Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579818.pdf>