

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES POINTS DE VUE DE RESPONSABLES EN SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS EN  
MILIEU FAMILIAL SUR LA QUALITÉ ÉDUCATIVE EN PETITE ENFANCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR

MARLYNE NAUD

FÉVRIER 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.12-2023). 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

D'abord, je souhaite témoigner ma plus profonde gratitude à mes deux directrices de recherche, Madame Nathalie Bigras ainsi que Madame Joanne Lehrer qui m'ont accompagné tout au long de ce processus d'écriture. Elles ont su être disponibles et encourageantes, ce qui a grandement contribué à la réalisation de ce projet et sans quoi l'aboutissement de ce dernier n'aurait probablement pas eu lieu. Merci à ces femmes qui ont investi leur temps, partagé savoirs et passions pour le domaine de la petite enfance pour soutenir la rédaction de ce mémoire et qui ont cru en moi jusqu'au bout.

Je souhaite également remercier les responsables de services de garde éducatifs (RSGE) participantes qui ont partagé leur vécu et leurs points de vue pour faire avancer la recherche et la reconnaissance des RSGE dans le milieu de la petite enfance. Sans votre participation et votre engagement, ce projet n'aurait pas été possible.

Merci à mon conjoint qui a su éclairer mes lanternes à bien des moments et qui m'a soutenu dans cette aventure échelonnée sur plusieurs années. Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes ayant croisé mon chemin qui m'ont encouragé à poursuivre ce projet malgré tous les aléas de la vie.

## **DÉDICACE**

Je dédie ce mémoire à mes enfants et à mon  
conjoint qui ont partagé avec moi tous ces  
moments de doutes et d'incertitudes. Tout ce que  
j'ai accompli, c'est grâce à vous!

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	i
DÉDICACE .....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	vi
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 La qualité des services éducatifs : un monde minoritaire, une vision majoritaire .....	6
1.1.1 Le Québec et la qualité des services éducatifs à la petite enfance.....	7
1.1.2 L'évaluation de la qualité, une pratique courante standardisée .....	9
1.2 Pratiques éducatives distinctes fondées sur des bases différentes.....	12
1.2.1 La particularité des conditions de travail en service de garde éducatif en milieu familial .....	13
1.2.2 Le développement professionnel des responsables de services de garde éducatifs en milieu familial : des conditions de perfectionnement singulières .....	16
1.2.3 Les responsables de services de garde éducatifs en milieu familial: des praticiennes en marge .	17
1.2.4 Les points de vue de responsables de services de garde éducatifs en milieu familial comme point de départ pour comprendre les pratiques éducatives en service de garde éducatif en milieu familial .....	18
1.3 Le concept de qualité au prisme des cultures des responsables de services de garde éducatifs en milieu familial montréalaises .....	19
1.4 Pertinence scientifique et sociale .....	21
1.4.1 Questions de recherche .....	25
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	26
2.1 Le concept de qualité éducative .....	26
2.1.1 Le concept de qualité des services éducatifs : une « rivière tressée » .....	27
2.2 Approche positiviste de la qualité éducative.....	28
2.2.1 Composantes de la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance .....	29
2.2.2 Qualité des orientations pédagogiques .....	29
2.2.3 Psychologie du développement et pratiques développementales appropriées.....	30
2.2.4 Échelles de mesure et facteurs d'évaluation .....	31
2.3 Approche critique reconceptualiste ou vision postmoderne de la qualité .....	33
2.3.1 La qualité comme construit sociopolitique et culturel.....	35
2.3.2 Des services de qualité : une question de points de vue et de contextes .....	37
2.3.3 Le « meaning-making » en réponse au concept de qualité .....	39

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....	42
3.1 Devis de recherche et approche méthodologique .....	42
3.1.1 Instrument méthodologique privilégié.....	43
3.2 Le déroulement de l'étude .....	44
3.2.1 Le processus de recrutement des participants .....	44
3.2.2 Instrument de collecte de données .....	45
3.3 Population à l'étude et pertinence des critères d'inclusion des participantes .....	48
3.3.1 Données sociodémographiques des participantes retenues .....	49
3.4 Méthode d'analyse de contenu .....	52
3.4.1 Traitement et analyse des données.....	52
3.4.1.1 Familiarisation avec le corpus de données .....	53
3.4.1.2 Génération du codage initial et recherche de thèmes .....	53
3.4.1.3 Révision des thèmes initiaux et identification des champs thématiques de l'analyse .....	53
3.4.1.4 Production du rapport d'analyse .....	54
3.5 Considérations éthiques.....	55
3.5.1 Biais des participantes, de la chercheuse et du matériau de recherche.....	56
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION .....	59
4.1 Résultats.....	59
4.1.1 Le soutien du développement et des apprentissages des enfants en service de garde éducatif en milieu familial .....	60
4.1.1.1 Respecter la liberté des enfants et suivre leurs intérêts.....	60
4.1.1.2 L'autonomie et la participation active des enfants en service de garde éducatif en milieu familial.....	63
4.1.1.3 L'apprentissage par le jeu et l'omniprésence du jeu libre en service de garde éducatif en milieu familial.....	65
4.1.2 La responsable de service de garde éducatif en milieu familial, son service de garde éducatif en milieu familial et ses pratiques éducatives .....	68
4.1.2.1 Des pratiques éducatives souples et démocratiques .....	69
4.1.2.2 Un espace aménagé pour soutenir le développement de l'autonomie des enfants .....	71
4.1.2.3 L'importance des familles et de la communauté au sein des pratiques en service de garde éducatif en milieu familial .....	73
4.1.2.3.1 Un service de garde éducatif en milieu familial, plusieurs environnements, une multitude d'occasions d'apprentissage.....	74
4.1.2.3.2 La relation avec l'enfant et sa famille .....	75
4.1.2.4 La beauté du multiâge .....	79
4.1.2.5 L'amour des enfants et du métier.....	80
4.1.3 Formation, accompagnement et reconnaissance sociale et professionnelle.....	82
4.1.3.1 Formation professionnelle ou profession vocationnelle.....	83
4.1.3.2 Accompagnement et soutien professionnel .....	84
4.1.3.3 Valorisation du métier et reconnaissance sociale et professionnelle.....	85
CONCLUSION .....	87
ANNEXE A LETTRE DE RECRUTEMENT .....	94

ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE ..... 95

ANNEXE C GUIDE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ ..... 98

ANNEXE D CARTE HEURISTIQUE RSGE 1 ..... 100

ANNEXE E CARTE HEURISTIQUE RSGE 2 ..... 101

ANNEXE F CARTE HEURISTIQUE RSGE 3 ..... 102

BIBLIOGRAPHIE..... 103

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
BC	Bureau (x) coordonnateur(s)
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CLASS Pre-K	Classroom Assessment Scoring System en version préscolaire
CIS	Caregiver Interaction Scale
CEGEP	Collège d'Enseignement Général et Professionnel
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
CNESST	Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail
CPE	Centre de la petite enfance
DAP	Developmentally Appropriate Practice
DEC	Diplôme d'études collégiales
ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
EOQE	Échelle d'Observation de la Qualité Éducative
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale, Revised
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MAPAC	Ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec
MEESF	Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille

MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MF	Ministère de la Famille
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NAFCC	National Association for Family Child Care
NICHHD	National Institute of Child Health and Human Development
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ORCE	Observational Record of the Caregiving Environment
RSGE	Responsable de service de garde éducatif en milieu familial
SGEE	Service de Garde Éducatif à l'Enfance
SGEMF	Service de garde éducatif en milieu familial
TEE	Techniques d'éducation à l'enfance

## RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse aux points de vue de responsables de services de garde éducatifs (RSGE) œuvrant dans les services de garde éducatifs en milieu familial (SGEMF), notamment comment celles-ci construisent le sens de la qualité éducative dans leur milieu. L'objectif général de cette recherche est de dégager le sens qu'accordent les RSGE à la qualité éducative en SGEMF.

Dans cette étude, basée sur des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de trois RSGE en secteur urbain (Montréal), des analyses sont réalisées et mettent en évidence une diversité de points de vue quant à ce que représentent des pratiques en SGEMF de qualité pour celles-ci. Les résultats obtenus s'arriment autour de trois grands champs thématiques : le soutien à l'apprentissage et au développement des enfants ; la RSGE, son SGEMF et ses pratiques ; et la formation, l'accompagnement et la reconnaissance sociale et professionnelle. Enfin, les résultats sont présentés et discutés à la lueur d'autres recherches menées auprès de RSGE à l'échelle internationale et plus localement, en lien avec le programme éducatif gouvernemental du Québec, *Accueillir la petite enfance*.

Mots clés : service de garde éducatif en milieu familial, qualité éducative, programme éducatif, responsable en service de garde éducatif en milieu familial, points de vue.

## ABSTRACT

This research project focuses on the points of view of family childcare providers, in particular how they construct the meaning of educational quality in their environments. The general objective of this project was to identify the meaning that those family childcare providers attach to educational quality. In this study, based on semi-structured interviews carried out with three family childcare providers in Montreal, analyses highlight a diversity of viewpoints as to what constitutes quality practices in family childcare. Three major main themes were identified in the analyses: support for children's learning and development ; the family childcare provider, the home-based childcare and its practices ; and professional training, support and professional and social recognition. Finally, the results obtained are presented and discussed in light of other research carried out with family childcare providers on an international scale and more locally, in connection with the Quebec government's educational program for childcare, *Meeting Early Childhood Needs*.

Keywords : family childcare services, educational quality, educational program, family childcare provider, home childcare provider.

## INTRODUCTION

Au Québec comme ailleurs, d'importants changements au niveau de la structure familiale de même que la présence progressive des femmes sur le marché du travail font augmenter la demande en matière de services de garde éducatif à l'enfance (SGEE). En effet, « le taux d'activité des mères de 25-54 ans, dont le plus jeune enfant a moins de six ans, augmente pourtant rapidement, passant de 41,4% en 1980 à 56,3% en 1985, pour atteindre 62,8 % en 1990 » (Mathieu, 2023, p. 132-133). De ce fait, les besoins de garde pour les enfants d'âge préscolaire augmentent.

Dès 1997, pour répondre à cette nouvelle conjoncture sociale, l'État entreprend différentes mesures, dont certaines visant à faciliter l'accès aux SGEE régis (Mathieu et Tremblay, 2020)<sup>1</sup>. D'abord avec le dépôt d'un Livre blanc intitulé *Les nouvelles dispositions de la politique familiale* l'état met en place trois grands objectifs : 1) assurer l'équité par un soutien universel aux familles et une aide accrue aux familles à faible revenu; 2) faciliter la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles et 3) favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997). Parmi les mesures entreprises par le gouvernement, le développement d'un réseau de garde offrant des places à contribution réduite, mieux connues au Québec sous le nom de place à 5 \$ par jour (7 \$/jour à partir de 2004 indexé périodiquement pour atteindre 9,10 \$ en 2024), change radicalement la face des SGEE. Ainsi, plus de 200 000 places en SGEE subventionnés et non subventionnés sont créées graduellement entre 1997 et 2005 et 45 000 supplémentaires entre 2005 et mars 2018 pour atteindre en décembre 2023 (ministère de la Famille [MF], 2024 a) près de 300 000 places en SGEE régis, dont 234 000 à contribution réduite. Celles-ci se répartissent selon trois modes de garde reconnus par le MF, soit les centres de la petite enfance (CPE), les garderies privées subventionnées et les services de garde éducatifs en milieu familial (SGEMF) subventionnés. Ainsi, à l'aube de 2024, sur les 303 000 places en SGEE régis (SGEMF, CPE et garderies en installations privées) offertes au Québec, 80 % de ces places sont à contribution réduite (MF, 2024a). De ce nombre, 24 % des places à contribution réduite se retrouvent dans des

---

<sup>1</sup> Trois principaux programmes sont mis de l'avant dans le cadre de cette nouvelle politique familiale soit l'implantation d'un réseau de services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) à contribution réduite, la mise en place du Régime québécois d'assurance parentale (RQAP) et enfin l'instauration d'un système d'allocations familiales en fonction de critères socioéconomiques (revenu familial, nombre d'enfants dans le ménage, etc.).

SGEMF gérés par une responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE). Ainsi, l'éducation de près du tiers des enfants est confié quotidiennement à une RSGE.

Cependant, que savons-nous vraiment de ces femmes qui accueillent de jeunes enfants au quotidien à leur domicile ? À ce sujet, publications et recherches québécoises se font rares (Woodman, 2023). En effet, les données les plus complètes et les plus récentes pouvant aider à documenter les pratiques éducatives et le profil des praticiennes en SGEMF remontent à 2003 et proviennent de la vaste enquête *Grandir en qualité 2003* (Drouin et al., 2004), une enquête ayant réalisé l'évaluation de la qualité des services éducatifs à l'échelle du Québec, incluant celle des SGEMF. À notre connaissance, aucune autre recherche d'envergure ne s'est intéressée à la qualité des services éducatifs des SGEMF depuis, puisque lors de la version 2014 de la même enquête, les RSGE n'ont malheureusement pas accepté d'y participer. Comme nous l'exposerons plus tard, il est primordial de connaître les conditions entourant les pratiques éducatives des RSGE et plus précisément ce que représente pour elles offrir des services de qualité dans le cadre d'un SGEMF. Ceci est d'autant plus important puisque l'encadrement des SGEMF, par le biais des bureaux coordonnateurs, est minimal tout autant que les exigences en matière de formation permettant d'occuper le poste de RSGE (Commission sur l'éducation à la petite enfance, 2017). À cette réalité s'ajoute le fait qu'aucune réglementation concernant la formation initiale ne s'applique aux RSGE lorsqu'elles sont déjà accréditées par un bureau coordonnateur. De surcroît, les exigences en formations sont très minces pour celles qui souhaitent obtenir leur accréditation. En effet, sur le plan des exigences ministérielles, une formation de 45 heures, dont le programme est orienté sur quatre axes et dont le contenu est essentiellement à la discrétion du formateur, suffit à remplir les conditions de formation afin d'être reconnue par le MF et offrir des places à contribution réduite en SGEMF. En comparaison avec les exigences destinées aux éducatrices<sup>2</sup> en CPE et en installations subventionnées (garderie subventionnée) conformément à l'article 22 du *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (s-4.1.1, r2), soit détenir au minimum une attestation d'études collégiales en Technique d'éducation à l'enfance ou un certificat universitaire (1200 heures) à

---

<sup>2</sup> Le féminin sera utilisé pour désigner le personnel éducatif des CPE et des milieux familiaux dans ce mémoire puisque les données indiquent que la très grande majorité du personnel éducateur est féminin.

auquel s'ajoute un nombre d'heures d'expérience (équivalent à trois années à temps complet en SGEE régis) pratique sur le terrain (MF, 2015), ces 45 heures peuvent paraître minimales.

Dans les prochaines sections, nous proposons d'explicitier les différents éléments qui font des SGEMF des milieux éducatifs singuliers. Nous démontrerons ce en quoi une compréhension de la qualité des SGEMF exige une approche contextualisée, un approfondissement des connaissances qui entourent les pratiques éducatives des RSGE et plus spécifiquement autour de leurs points de vue sur ce que signifie pour elles offrir des services de qualité en SGEMF.

Tout d'abord, dans le premier chapitre, nous exposerons la problématique, notamment le manque de données scientifiques concernant les RSGE en action au Québec et l'importance de comprendre la singularité de leurs pratiques, leurs croyances, leurs valeurs et leurs points de vue sur ce que signifie pour elles offrir un service de qualité en contexte de SGEMF.

Dans le second chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel sur lequel notre étude repose. Nous présenterons les approches en ce qui concerne l'évaluation de la qualité des services éducatifs en contexte de petite enfance et ferons ressortir la présence de différents courants de pensée autour de celle-ci. Nous aborderons le caractère pluriel de ce concept qui semble aller de soi, mais qui pourtant se révèle complexe, contextualisé et qui se définit en fonction d'éléments sociaux, politiques, culturels et même personnels. De ce fait, le concept de qualité, comme nous le verrons, n'est ni désintéressé ni objectif.

Le troisième chapitre concernera la méthodologie mise de l'avant dans le cadre de ce projet de recherche. La posture interprétative exploratoire sera justifiée en fonction des objectifs de recherche. Par la suite, l'approche méthodologique qualitative sera exposée de même que le profil des trois participantes recrutées. Dans ce chapitre, nous présenterons également les diverses étapes ayant mené à la collecte de données et les outils utilisés pour celle-ci. Enfin, nous aborderons la méthode d'analyse des données, les critères de scientificité et les considérations éthiques propres à notre projet.

Le quatrième chapitre exposera les résultats de notre recherche. L'analyse thématique du contenu des entretiens sera d'abord explicitée et nous exposerons les grands champs thématiques et les

principaux thèmes issus de nos données. De plus, nous y mènerons une discussion concernant l'interprétation de ces données afin de décrire les points de vue des RSGE quant à ce que représente offrir un service de qualité en contexte de SGEMF. Dans cette section, différentes pistes de réflexion parallèles et des hypothèses explicatives sont proposées pour identifier, mieux comprendre et contextualiser ces points de vue.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous concluons en exposant les contributions de cette recherche ainsi que ses limites. Nous présenterons aussi les implications de cette recherche pour la pratique des éducatrices, les formations leur étant offertes, des orientations politiques les concernant ou encore quant aux futures recherches s'intéressant aux SGEMF.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre sera exposée la problématique de notre projet de recherche. Nous y présenterons l'inadéquation présente entre les exigences en matière de formation pour les éducatrices en installations et les RSGE, celle-ci étant à l'origine de nombreux questionnements concernant le niveau de compétence, de même que le professionnalisme de ces dernières. La plupart des RSGE affichent une formation spécialisée inférieure à leurs homologues qualifiés en installations (Commission sur l'éducation à la petite enfance, 2017). Pourtant, les conclusions de l'enquête *Grandir en qualité 2003* (Drouin et al., 2004) situaient la qualité des services éducatifs en contexte de SGEMF en deuxième place en matière de niveau de qualité en comparaison aux CPE et bien au-dessus de la qualité des services éducatifs évalués en garderies qui sont des installations privées. Ainsi, malgré le manque apparent de formation formelle spécialisée en éducation à la petite enfance, les RSGE arrivaient tout de même à offrir une qualité de services éducatifs acceptable, s'approchant de celle retrouvée dans les CPE selon les critères de l'enquête menée en 2003 (Drouin et al., 2004)<sup>3</sup>. Une question se pose alors : sur quoi fondent-elles leurs pratiques éducatives, si ce n'est sur une formation générale ou spécialisée? Ainsi, cette étude exploratoire, inscrite dans les sciences de l'éducation et plus précisément dans le volet didactique en éducation à la petite enfance, tente de comprendre les points de vue des RSGE quant à ce que représente le fait d'offrir des SGEMF de qualité.

À notre connaissance, les fondements des pratiques éducatives de ces praticiennes nous sont étrangers. Par ailleurs, comme nous le définirons mieux dans les prochains chapitres, la nature même du concept de qualité éducative et les évaluations des pratiques éducatives y étant associées dont les RSGE font l'objet posent elles-mêmes un problème. En effet, l'évaluation standardisée basée sur une approche de la psychologie du développement et critériée en fonction de ce que les études empiriques sur le développement des enfants proposent (informations généralement offertes

---

<sup>3</sup> Il est à noter qu'une seconde enquête plus récente (Gingras et al., 2015) a été réalisée. Cependant, en raison d'un faible taux de participation, les analyses de l'enquête n'abordent pas les SGEMF.

dans le cadre des formations pertinentes et reconnues), se heurte à ces pratiques qui selon toute vraisemblance trouvent leurs fondements en marge d'une formation formelle.

### 1.1 La qualité des services éducatifs : un monde minoritaire, une vision majoritaire

Les enjeux entourant la qualité des services éducatifs, notamment ceux offerts à la petite enfance, sont une préoccupation mondiale (Maxwell et al., 2022 ; OCDE, 2017). En effet, au cours des trente dernières années, la qualité des services éducatifs et les nombreux outils d'évaluation associés gagnent en importance sur le plan empirique et pratique dans les pays économiquement développés. Alors qu'on assiste à la naissance de la construction d'une qualité des services offerts dans le cadre des différents SGEE américains et occidentaux, parallèlement, nombre d'outils, de critères de qualité et de variables sont associés à cette quête des meilleurs environnements et des pratiques les plus efficaces dans le but de mettre à jour des résultats probants quant au développement des enfants d'âge préscolaire à travers le monde (Bigras et al., 2017 ; Lemay et al., 2017). Cette vision de la qualité des pratiques soulève un intérêt grandissant auprès de la communauté scientifique qui multiplie les études afin d'identifier des conditions gagnantes pour soutenir le développement des enfants d'âge préscolaire (Burchinal et Cryer, 2003 ; Doherty et al., 2006 ; Forry et al., 2013 ; Leyva et al., 2015). À la lueur des résultats de ces nombreuses recherches, les décideurs sont graduellement incités à établir une uniformisation des pratiques dans les services dont ils ont la responsabilité. Toutefois, devant cette normalisation systémique au sein des SGEE régis, certains chercheurs se questionnent face aux répercussions de l'uniformisation des pratiques soutenues par des éléments étrangers aux contextes spécifiques (Dahlberg et al., 1999 ; Dahlberg et al., 2012 ; Urban, 2015) faisant émerger un courant alternatif de la recherche, soit le courant critique reconceptualiste de la petite enfance que nous abordons dans les paragraphes suivants.

En dépit du fait que la vision de la qualité des services éducatifs basée sur les théories de la psychologie du développement, de même que les critères qui lui sont attribués, sont parfois, et de plus en plus, des facteurs décisifs quant à la reconnaissance ou l'accréditation des milieux de garde dans plusieurs pays, ce n'est certes pas la seule façon d'appréhender la qualité des services offerts en milieux de garde éducatifs. En effet, divers courants de pensée offrent une pluralité de perceptions d'un même objet d'étude, alors que plusieurs études émergent progressivement. En ce sens, Logan et ses collègues (2012) identifient sept courants qui se joignent et se distinguent au gré

des penseurs répartis sur deux axes dominants identifiés préalablement par Dalli et al. (2011), soit un axe philosophique interrogeant les sens mêmes de la qualité et un deuxième axe regroupant les recherches s'intéressant aux relations entre les variables de la qualité des SGEE ou aux retombées (développementales, économiques et sociales) de la qualité des SGEE. Nous reviendrons sur ces courants dans le chapitre 2.

### 1.1.1 Le Québec et la qualité des services éducatifs à la petite enfance

D'abord préoccupé par les questions de gestion, de création de nouvelles places et de financement, ce n'est qu'à la suite du dépôt du rapport du Vérificateur général du Québec en 1999 que l'État commande des études afin de brosser un portrait du niveau de qualité des SGEE offerts aux jeunes Québécois. En effet, en 1999, le Vérificateur général du Québec souligne dans son rapport que « depuis la parution du Livre blanc en 1997, le ministère s'est principalement occupé du financement du réseau, de structures et de places, mais beaucoup reste à faire » (Vérificateur général du Québec, 1999, p. 86). C'est dans cette veine, et à la suite de l'émergence de cet enjeu mondial qu'est la qualité des SGEE que le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF), confie en 2001 à l'*Institut de la statistique du Québec* (ISQ) le mandat de réaliser une première enquête d'envergure pour investiguer le phénomène de la qualité éducative dans le domaine de la petite enfance au Québec. L'enquête *Grandir en qualité 2003* (Drouin et al., 2004) est alors réalisée afin de brosser un portrait représentatif de la qualité des services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 5 ans. L'enquête, basée sur un outil d'observation développé spécifiquement pour la réalité des SGEE du Québec, révèle alors un écart entre la qualité globale offerte dans les différents modes de garde régis par le gouvernement. Toutefois, le constat est relativement décevant, la qualité globale moyenne des SGEE québécois est passable, à l'exception des pouponnières en installations de CPE dont la qualité est bonne. Les SGEE offerts en installations privées obtiennent les scores les plus faibles, alors que les SGEMF reconnus par le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) occupent une position médiane légèrement en deçà des scores de qualité obtenus par les CPE, au demeurant passables.

Ces résultats font écho à d'autres études tout aussi importantes. D'abord, au Canada, l'enquête de Doherty et al. (2000), portant sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie au Canada conclue sur des résultats semblables à l'enquête *Grandir en qualité 2003*.

Ensuite, l'enquête *La qualité, ça compte!* présentant les résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) obtient également des résultats similaires. Cette étude québécoise avait suivi sur une base annuelle le développement des enfants d'une cohorte de 2 223 enfants nés en 1997-1998 dans plus de 1500 milieux de garde (CPE, SGEE en installation subventionnés et non subventionnés, SGEMF régis et services de garde en milieu familial non régis) (Japel et al., 2005).

De plus, tout comme Drouin et ses collègues (2004), ces chercheurs formulent des recommandations au sujet de certains facteurs structurels (qui seront présentés dans le prochain chapitre) associés à la qualité des services éducatifs, soit l'amélioration de la formation initiale ainsi que l'accès et la participation à des activités de formation continue ou de perfectionnement. Les conclusions de ces enquêtes mènent aussi à des recommandations au sujet de la formation continue chez les RSGE, telles que les encourager à participer à des activités de perfectionnement et les amener à réfléchir à la mise en place de diverses initiatives relatives à la formation par les pairs, dont des rencontres ou des activités de partage entre RSGE (Drouin et al., 2004). Globalement, on recommande alors d'améliorer les pratiques des éducatrices de même que celles des RSGE en SGEMF. Néanmoins, ces recommandations obtiennent un accueil mitigé de la part des travailleuses des SGEMF qui relèvent qu'au-delà du fait que ces résultats leur semblent décontextualisés, notamment par le fait que les outils d'observation utilisés leur paraissent inadaptés à leurs pratiques ou à leurs conditions de travail, leur salaire (et le temps qui leur est imparti) étant insuffisant pour répondre à l'ensemble de ces exigences.

En outre, les recommandations émises par l'équipe de recherche ayant travaillé sur *Grandir en Qualité 2003*, et plus récemment la *Commission sur l'éducation à la petite enfance* (2017) et *l'Observatoire des tout-petits* (2018) pointent l'urgence de l'accroissement du niveau de la formation des éducatrices et des RSGE, la bonification des activités de perfectionnement (Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPE], 2016) et, plus spécifiquement pour les RSGE, l'accroissement d'activités favorisant le réseautage et le partage professionnel. Or, à l'instar de Dahlberg et al., (2007) et d'Urban (2015), la singularité et l'hétérogénéité des SGEMF, de même que l'éventail des pratiques éducatives possibles pouvant être induites par les fondements extrascolaires de leurs pratiques, appellent à une définition élargie de la qualité des services et des pratiques éducatives.

Par ailleurs, plus récemment, Lemay et ses collègues (2023) ont fait ressortir quelques éléments en lien avec l'application d'échelle standardisée, notamment la version trottineur de l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS; La Paro et al., 2012) pour évaluer la qualité des interactions en SGEMF. Les résultats de leur recherche montrent que les RSGE mentionnent cinq aspects de leur travail qui diffèrent ou gagneraient à être ajoutés à ces autres domaines évalués. Tout d'abord, le fait que l'outil ne considérerait pas l'aménagement singulier des SGEMF ; le fait que la RSGE conjugue la réalisation de ses tâches d'organisation tout en entretenant des interactions avec les enfants ; les pratiques autoréflexives des RSGE (se connaître soi-même, connaître ses forces et ses faiblesses) ; l'aspect multiâge du groupe ; de même que l'apport que revêt l'apprentissage par les pairs. Ainsi, selon des chercheurs (Lemay et al., 2023), bien que ce type d'évaluation permette de comparer les résultats d'un contexte à l'autre et d'établir un langage commun, certains éléments ne semblent pas représenter le sens qu'accordent les RSGE à ce qui représenterait des interactions de qualité dans le contexte de SGEMF québécois. Il demeure donc important de conserver une approche critique vis-à-vis cette notion de qualité des SGEE tout en faisant preuve d'ouverture afin de s'assurer que ces échelles d'évaluation prennent en considération les contextes spécifiques dans lesquels elles sont appliquées, de même que la culture des pratiques en fonction du type de SGEE évalué (Lemay et al., 2017).

### 1.1.2 L'évaluation de la qualité, une pratique courante standardisée

La question des variables affectant la qualité dans les services éducatifs alimente un débat qui est toujours d'actualité. Alors qu'une première vague de recherches s'intéressait aux retombées positives ou négatives en vertu du type ou du mode de garde préconisé, depuis 2001, une nouvelle vague, soit celle portant sur la qualité des SGEE au Québec et les différents facteurs y étant associés (Bigras et al., 2012) prend place. Les recherches autour de la qualité des SGEE suivent un parcours surtout positiviste où l'appréciation de la qualité des SGEE est principalement basée sur des échelles de mesure critériées mettant en relief et quantifiant des pratiques éducatives considérées comme bonnes et d'autres, moins bonnes, ou encore mauvaises (p. ex., les différentes versions du CLASS (poupons, Hamre et al., 2014 ; trottineur, La Paro et al., 2012 ; préscolaire ; Pianta et al., 2008), *Échelle d'observation de la qualité éducative* [EOQE] ; en pouponnière (Bourgon et Lavallée, 2013a), en installation pour les enfants de 18 mois et plus (Bourgon et Lavallée, 2013b), *Early Childhood Rating Scales-Revised* [ECERS-R] (Harms et al., 2004). Cette orientation

positiviste s'impose tant dans les groupes de recherches des universités qu'au sein des ministères concernés par la qualité éducative (Dahlberg et al., 2007 ; Druckenbrod, 2014 ; Eckhardt et Egert, 2020).

Le Québec ne fait pas exception quant à l'engouement<sup>4</sup> entourant l'évaluation de la qualité des SGEE et des instruments de mesure positivistes y étant associés. En effet, en 2017, le MF adopte un règlement obligeant tous les prestataires de SGEE (CPE, garderies privées subventionnées, garderies privées non subventionnées et SGEMF) de se soumettre au processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative<sup>5</sup>. Le MF met alors en place en 2019 la *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation*<sup>6</sup> visant l'évaluation des SGEE selon quatre dimensions de la qualité soit : la qualité de l'aménagement des lieux ; la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants ; la qualité des pratiques d'observation des enfants et de planification ; et la qualité des interactions entre le personnel du SGEE (personnes éducatrices et gestionnaires) et les parents. Cette évaluation serait menée « grâce à des instruments de mesure reconnus scientifiquement et axés spécifiquement sur la qualité éducative » (MF, 2019b, p. 3), en cohérence avec le document de référence *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a) comme stipulé dans la brochure destinée aux SGEE participants (MF, 2019). Cette mesure fait notamment appel à différents instruments d'évaluation quantitatifs d'orientation positiviste tels que des grilles d'évaluation ainsi que des questionnaires.

Cette mesure étant à l'heure actuelle uniquement utilisée avec les modes de garde en installation tels que les CPE et les garderies, les SGEMF ne sont pas encore soumis à cette évaluation, bien que selon toute vraisemblance, ils le seront dans un avenir prochain. En effet, dans différentes communications du MF, il est mentionné que « des travaux d'analyse se poursuivent en vue de déterminer les paramètres de la démarche qui tiendront compte de leur particularité et, dans le cas du milieu familial, du rôle des bureaux coordonnateurs de la garde éducative en milieu familial » (MF, 2024b, p. 13). Plus récemment encore, le Québec a adopté la loi 143 qui vise à améliorer la

---

<sup>4</sup> L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques mentionne que plus de 66 % des pays et des juridictions conduisent désormais des évaluations externes des curriculums implémentés (OCDE, 2021).

<sup>5</sup> Article 5.1 de la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, s-4.1.1.

<sup>6</sup> Mesure visant d'abord l'évaluation des groupes âgés entre 3 et 5 ans (2019), puis dans un deuxième temps, les groupes âgés entre 0 et 5 ans (2023).

qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des SGEE (Gouvernement du Québec, 2017).

Ainsi, au Québec, la qualité des services éducatifs est une préoccupation centrale à l'amélioration des SGEE et constitue un levier à la fois didactique, politique et économique pour les décideurs et ceux qui soutiennent leurs réflexions. Ainsi, les SGEE québécois n'échappent pas à cette tension entre le souhaitable normalisé pour soutenir le développement des enfants, la reconnaissance du caractère d'unicité des enfants et la diversité des pratiques et des milieux (MFA, 2007). D'ailleurs, la promotion de l'adoption d'un programme éducatif fait partie des incitatifs visant à accroître et à uniformiser la qualité éducative en SGEE régis. Le MF suggère même un programme éducatif spécifique, soit *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a).

Au Québec, chaque SGEE régi doit se doter d'un programme éducatif qui est adapté à l'âge des enfants ainsi qu'à la durée des services qui lui sont offerts. Depuis le 8 juin 2019, ce programme éducatif doit contenir des éléments essentiels décrits dans le chapitre 1.2 du *Règlement sur les services de garde éducatifs* (s-4.1.1). Les SGEE régis sont libres d'adopter un programme éducatif de leur choix tant que celui-ci répond aux exigences et s'inscrit dans les critères énoncés dans ce chapitre<sup>7</sup>. Toutefois, le MF met à la disposition des SGEE son programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a). C'est notamment le programme le plus couramment utilisé dans les services de garde régis au Québec en plus d'être le programme présenté dans le cadre de la formation initiale du personnel éducateur (attestation d'études collégiales [AEC] en Technique d'Éducation à l'Enfance [TEE], le diplôme d'études collégiales [DEC] en TEE, le certificat ou le baccalauréat universitaire spécialisé en petite enfance, etc.). Ce programme éducatif « constitue un outil de travail consensuel pour le personnel éducateur et les RSGE. Il leur permet d'enrichir, de façon continue, leur pratique éducative et ainsi de soutenir le développement harmonieux des

---

<sup>7</sup> Par exemple, le programme éducatif adopté doit impérativement favoriser des interactions positives, un climat positif et le sentiment de sécurité affective et physique chez les enfants. Les expériences offertes aux enfants doivent être proposées tant à l'intérieur qu'à l'extérieur et l'horaire doit être adapté à leur rythme. Une planification flexible laissant une grande place au jeu libre, à l'exploration, à l'initiative et à la curiosité est souhaitée. Aussi, le programme adopté doit soutenir le jeu actif, limiter les activités sédentaires et promouvoir de saines habitudes de vie. Enfin, dans une perspective de développement global et intégré, les situations offertes aux enfants doivent soutenir les apprentissages à travers différents domaines de développement.

jeunes enfants » et « intègre les dernières avancées de la recherche sur le développement des jeunes enfants et sur l'intervention auprès d'eux » (MF, 2019 a, p. 2).

Dans cet esprit, la dernière version du programme *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a) élaborée en continuité avec sa version précédente (MFA, 2007) reprend et bonifie les fondements théoriques et les principes de base déjà mis de l'avant dans sa version antérieure. Le programme éducatif des SGEE québécois propose quatre principes de base soit : l'enfant apprend par le jeu ; chaque enfant est unique ; le développement de l'enfant est un processus global et intégré ; et le partenariat entre le SGEE et les parents est essentiel. Il suggère également aux éducatrices et aux RSGE d'adopter un rôle de guide afin de soutenir le jeu des enfants et de s'assurer que les activités proposées sont variées et adaptées à son niveau de développement. En outre, il est du ressort du personnel éducateur (incluant les RSGE) de faire preuve de flexibilité, de s'assurer que l'aménagement et le matériel sont sécuritaires et répondent aux besoins des enfants, tant sur le plan développemental que pour leur bien-être. Ce dernier propose aussi de voir le processus de l'intervention éducative en tant que cycle continu de quatre étapes, soit l'observation, la planification ou l'organisation, la mise en place d'une action éducative et la réflexion-rétroaction.

Le Québec se trouve ainsi à naviguer entre plusieurs contradictions quant à ses préoccupations envers l'éducation à la petite enfance. Devant les coupures gouvernementales, le réaménagement du régime des frais de garde universels et la tendance à soutenir les SGEE en installations privées, plusieurs chercheurs contestent ces choix et mettent en relief l'inégalité de la qualité des services éducatifs, notamment la piètre performance des SGEE privés ou non régis (Bigras et al., 2015 ; Couturier et Hurteau, 2016 ; Fortin et al., 2013).

## 1.2 Pratiques éducatives distinctes fondées sur des bases différentes

Les SGEMF possèdent des singularités et des différences structurelles importantes à considérer (Doherty, 2015 ; Dowsett et al., 2008 ; Kontos et al., 1995). En effet, la garde en milieu familial se distingue des autres modes de garde sur le plan de ses pratiques éducatives ainsi que concernant l'environnement dans lequel les services sont offerts. Leur statut de travailleuses autonomes, leurs formations et les nombreuses tâches supplémentaires (p. ex., cuisine, ménage, gestion financière, aménagement et entretien des locaux) auxquelles elles sont quotidiennement confrontées ne sont

que quelques éléments qui en font des travailleuses dont les tâches sont uniques (Auger, 2007 ; Hamel, 2014). En effet, travaillant à leur compte, les RSGE doivent composer avec leur salaire afin de fournir des services (espace, matériel, équipement, nourriture, etc.) et investir leur temps pour soutenir les enfants dans leur développement et la réalisation de leur potentiel en appliquant le programme éducatif des SGEE québécois : *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a) ou encore un autre programme éducatif de leur choix. De surcroît, celles-ci doivent répondre aux besoins développementaux des enfants (cognitifs, physiologiques, émotionnels) en plus de préparer des repas et des collations, entretenir les locaux, désinfecter le matériel éducatif, le mobilier et les différents espaces accessibles aux enfants, veiller au remplacement du matériel désuet ou encore investir dans du nouveau matériel utilitaire (mobilier, accessoires, produits sanitaires, etc.) ou pédagogique<sup>8</sup>. Au surplus de leurs tâches éducatives et connexes, les RSGE doivent également administrer le SGEMF selon leurs propres exigences en tant que propriétaires d'entreprises, en fonction des demandes de leurs clients (les familles), mais aussi, encadrées par les bureaux coordonnateurs (BC), elles doivent respecter les normes et la réglementation du MF (remplir les ententes de services, remplir et acheminer les fiches d'assiduité, facturer les parents pour la partie non subventionnée, respecter l'obligation de suivre la formation continue, faire la mise à jour du dossier de l'enfant, etc.) (MF, 2016).

### 1.2.1 La particularité des conditions de travail en service de garde éducatif en milieu familial

Il est à noter que les conditions de travail, les pratiques éducatives ou encore les tâches des RSGE et celles des éducatrices diffèrent sur plusieurs aspects. Occupant à la fois les fonctions de gestionnaire, de cuisinière, de préposée à l'entretien et d'éducatrice, ces RSGE reçoivent en moyenne 6,2 enfants par jour pour une durée moyenne de 9,9 heures (MF, 2016). Le ratio maximal d'enfants permis pour une RSGE seule est de 6 enfants pour un adulte (6:1), alors que si elle se fait soutenir par une assistante son ratio s'élève alors à 9 enfants pour deux adultes (9:2) (MFA, 2012). De surcroît, conformément à l'article 81.1 de la loi sur les services éducatifs à l'enfance, les RSGE

---

<sup>8</sup> Dans les pays scandinaves, les *familiebarnehager* et les RSGE profitent d'un soutien sur le plan de certaines formes de matériel par le biais du bureau coordonnateur. Par exemple, en Norvège, l'accessibilité est complète dans la mesure où la loi prévoit une place par enfant. L'État subventionne tous les SGEE afin d'exercer un contrôle sur les prix et de réduire la contribution parentale dans une orientation universaliste. Enfin, l'État pourvoit également aux familles à plus faible revenu (Croisetière 2006 ; Croisetière 2012 ; Haug et al., 2013).

ont aussi l'obligation d'être présentes un minimum de 80 % des périodes d'ouverture de leur SGEMF. Ainsi, même si une RSGE (la moyenne des SGEMF offrant 10 heures consécutives d'ouverture par jour, 5 jours par semaine)<sup>9</sup> fait appel aux services d'une assistante, elle doit tout de même œuvrer dans son SGEMF un minimum de 40 h par semaine sur une moyenne de près de 50 h d'ouverture selon la loi en vigueur. Il va sans dire que si la RSGE ne retient pas les services d'une assistante, sa semaine de travail en présence des enfants s'étend souvent sur 50h, ce qui est largement plus que leurs homonymes en installations ou même la population québécoise en vertu des normes du travail en vigueur<sup>10</sup>. De plus, certaines tâches notamment en lien avec la planification (repas et activités) et la désinfection du matériel éducatif requièrent pour plusieurs RSGE du temps de travail supplémentaire à l'extérieur des heures ouvrables du SGEMF (D'Amours, 2015). Sans compter que lorsque celles-ci ont le soutien d'une assistante, ces dernières doivent aussi gérer du personnel. Ainsi, il n'est pas rare que les RSGE déclarent passer 60 h sur des tâches en lien avec leur SGEMF (Hamel, 2014), en comparaison avec leurs homologues en installations qui ont souvent des horaires de 4 jours sur 5 et/ou qui font l'ouverture ou la fermeture, mais rarement les deux et qui bénéficient de davantage de jours de congé payés annuellement (D'Amours, 2015). Qui plus est, la nature multiâge des SGEMF fait en sorte que, contrairement à la garde régulière dans la plupart des CPE ou en installations<sup>11</sup>, les RSGE suivent le développement d'un groupe d'enfants hétérogène, et ce, à travers les années. En effet, les enfants peuvent fréquenter leur SGEMF pendant plusieurs années et demeurent toujours dans un seul et même groupe consolidant ainsi la relation éducatrice-enfant, mais aussi la relation éducatrice-parents tout en préservant une continuité auprès des enfants, ce qui revêt une grande importance pour soutenir la qualité des SGEE (Barbarin et al., 2006 ; Bonnabesse et Blanc, 2013 ; Kuhn, 2001 ; Thollon-

---

<sup>9</sup> Selon le dernier rapport du ministère de la Famille (MF, 2023b), 75 % d'entre elles offrent des services de garde sur une période de 10 heures par jour, soit 50 heures par semaine. De plus, selon les dernières données, l'ensemble des SGEMF du Québec est ouvert une moyenne de 9,9 heures par jour.

<sup>10</sup> Selon la Commission des normes de l'équité de la santé et sécurité au travail (CNESST) la semaine normale de travail est fixée à 40 heures pour la majorité des travailleurs au Québec. Une personne effectuant davantage d'heures de travail doit généralement être rémunérée en temps supplémentaire (taux et demi.). Néanmoins, à cette norme est exemptée 4 types de travailleurs : les gardiens qui surveillent une propriété pour le compte d'une entreprise de gardiennage (44 h), les travailleurs d'une exploitation forestière ou une scierie (47 h), les travailleurs qui sont dans un endroit isolé ou sur le territoire de la Baie-James (55 h) et les gardiens qui ne travaillent pas pour le compte d'une entreprise de gardiennage (60 h). <https://www.cnesst.gouv.qc.ca/fr/conditions-travail/horaire-travail/semaine-normale-travail>

<sup>11</sup> Quoique ce type de regroupement tant à gagner en popularité dans les services de garde en installation.

Behar et al., 2005). Conséquemment, quantitativement, ces RSGE cumulent plus de temps auprès des mêmes enfants<sup>12</sup> pendant leur petite enfance et la durée de leur influence s'établissant sur plusieurs années auprès de ces derniers s'en trouve accrue comparativement aux autres types de SGEE reconnus.

D'autres facteurs pouvant influencer les pratiques éducatives en SGEMF sont aussi à considérer pour comprendre la singularité du rôle de RSGE. En effet, celle-ci entretient des liens complexes avec les parents. Elle collabore avec eux et les soutient pour le bien de leurs enfants. Par ailleurs, ce soutien peut souvent aller au-delà de celui offert dans les SGEE en installation. Les RSGE assurant généralement à la fois l'accueil et le départ des enfants, et ce, chaque jour ouvrable, il est possible que ces contacts fréquents renforcent les liens entre la RSGE et les parents, les rendant plus proximaux, voire amicaux. En effet, plusieurs chercheurs ont démontré que les RSGE jouaient un rôle important de soutien auprès des familles (Blasberg, et al., 2019 ; Hooper, 2023 ; Melvin, 2022), notamment les familles vulnérables (Ang et al., 2017). Néanmoins, il apparaît que les parents ont eux aussi une influence notable sur les services offerts chez les RSGE, dont la flexibilité des heures de garde, la nature des repas et concernant certains soins, de même que sur les pratiques éducatives des RSGE. Étant liée économiquement à la fois aux parents et au MF, la RSGE doit en quelque sorte satisfaire aux deux parties puisque son salaire ou la pérennité de son entreprise est tributaire de la satisfaction des parents, contrairement aux éducatrices en CPE ou en installations privées dont le salaire ne provient pas directement des parents, mais bien de leur employeur (garderie ou CPE). Ainsi, lorsqu'un parent insatisfait retire son enfant d'une installation, l'éducatrice titulaire du groupe n'en subit généralement pas les contrecoups financiers. Dans le cas de la RSGE, tout départ a un effet économique immédiat (suppression temporaire d'un *per diem* jusqu'au remplacement de l'enfant) et sur le plan pratique, lui occasionne un surplus de travail (p. ex., visites de nouveaux parents, rencontres, signature de documents, accueil et intégration du nouvel enfant n'ayant pas forcément le même âge, etc.). En effet, alors que l'importance du lien entre parents et éducatrices pour assurer la qualité des services éducatifs est indéniable, cette relation avec les RSGE s'établit sur deux pôles, c'est-à-dire que le parent est investi d'un double

---

<sup>12</sup> Celles-ci pouvant accueillir des enfants dès leur naissance, jusqu'à l'âge de cinq ans selon le ratio permis (deux poupons de moins de 18 mois pour un total de six enfants pour une RSGE seule et quatre si elle est assistée sur un total de neuf enfants).

rôle ; celui de parent utilisateur et celui de client occasionnant une relation économique entre les parents et la RSGE dont le salaire est directement tributaire (ententes de services de garde subventionnés et contributions parentales<sup>13</sup>). Il apparaît alors plausible que le type de repas (végétarien, halal, aliments biologiques, etc.), le temps et les horaires des sorties extérieures (pour les horaires atypiques par exemple), le matériel choisit (en fonction de modes ou des pédagogies prisées par la clientèle visée) ou même les pratiques éducatives des RSGE se voient aussi influencées par les attentes et les valeurs parentales (Lehrer et al., 2015).

### 1.2.2 Le développement professionnel des responsables de services de garde éducatifs en milieu familial : des conditions de perfectionnement singulières

Les exigences en matière de formation, de même que l'uniformité de ces dernières, se distinguent des formations suivies par leurs homonymes en installations. En ce qui concerne les pratiques éducatives, de même que les rudiments de la gestion des SGEMF, une formation de 45 heures proposant un survol de quatre axes (la santé et la sécurité ; le rôle de la RSGE ; le développement de l'enfant ; le programme éducatif), pouvant être offerte en ligne comme en classe, combinée à une formation en premiers soins ainsi qu'à une formation de base sur l'hygiène et la salubrité des aliments (MAPAQ), suffisent pour combler les exigences initiales en formation pour obtenir une accréditation par un BC (MF, 2023b). Par ailleurs, cette formation est majoritairement offerte par des organismes de formation à l'extérieur du circuit collégial ou universitaire.

Ainsi, malgré le lot de tâches et la multiplication des habiletés nécessaires pour les accomplir, l'enquête de Drouin et ses collaborateurs (2004) montrait que 82 % des enfants fréquentant un SGEMF évoluaient dans un groupe supervisé par une RSGE qui ne possède aucun diplôme relié à la garde, à l'éducation ou au développement de l'enfant. De plus, 61 % de l'ensemble des enfants qui fréquentaient un SGEMF étaient sous la responsabilité d'une RSGE possédant un niveau de scolarité secondaire, voire primaire (Drouin et al., 2004). La formation initiale obligatoire de 45 heures ainsi que la formation continue deviennent alors pour plusieurs RSGE les seuls outils de

---

<sup>13</sup> Au Québec, en 2024, le salaire de la RSGE est divisé en deux provenances soit un per diem provenant du MF déterminé par l'âge des enfants (enfant de moins de 18 mois ou enfant de 18 mois à leur entrée à la maternelle soit 5 ans) et une portion assumée par les parents qui correspond à 9,10 \$ par enfant, par jour. Voir le site du ministère de la Famille pour davantage d'information : [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Entente-services-garde-subventionnes\\_2024\\_FR.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Entente-services-garde-subventionnes_2024_FR.pdf)

développement professionnel pour assurer des services de qualité. De plus, comme certains le mentionnent (Bigras et al., 2015 ; Hughes-Belding et al., 2012), l'absence de soutien, d'entraînement par les pairs et le relatif isolement dans lequel les RSGE travaillent font en sorte que les formations de perfectionnement et les activités ponctuelles où elles peuvent échanger ensemble dans un contexte favorisant le partage sont souvent les seules occasions leur permettant un certain développement professionnel.

De surcroît, depuis 2014, à la suite de l'adoption de l'article 59 du *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (s-4.1.1, r.2) dans le but d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts dans les SGEMF, plus de 15 000 RSGE reconnues doivent désormais se soumettre annuellement à l'obligation de suivre un minimum de 6 heures de formation de perfectionnement annuellement. Or, pour l'heure, ces diverses formations offertes ne sont pas régies par l'État et sont inégales en matière de contenu et d'enseignement même si certaines d'entre elles ont fait l'objet d'une évaluation afin d'en démontrer la qualité pour soutenir le transfert des apprentissages des RSGE (Bigras et al., 2015 ; Dion et al., 2013).

### 1.2.3 Les responsables de services de garde éducatifs en milieu familial: des praticiennes en marge

Dans le cadre de ce champ de recherche alternatif, le cas des SGEMF est particulièrement intéressant pour explorer les pratiques éducatives dites de qualité au Québec. Comme nous l'avons souligné, les fondements ou les motivations soutenant les pratiques priorisées par les RSGE sont majoritairement associés à des éléments en lien avec l'image que se font ces dernières des pratiques éducatives dites de qualité. Celles-ci émergent en marge d'une formation spécialisée et, par conséquent, s'affranchissent des théories positivistes sur la qualité des pratiques éducatives pour puiser dans leurs propres valeurs et perceptions de même que dans celles véhiculées dans leur entourage (Rivalland, 2007). En outre, la durée limitée de la formation requise pour être une RSGE reconnue pour opérer un SGEMF nous permet de supposer que leurs interventions éducatives sont associées à leurs valeurs, à leurs points de vue, à leurs expériences, à leurs cultures familiales ou ethnoreligieuses ainsi qu'à d'autres éléments acquis dans le cadre d'un parcours personnel et professionnel non scolaire. L'éventail des différences possibles en lien avec les points de vue qui soutiennent les pratiques éducatives en SGEMF nous apparaît alors comme un terreau fertile pour

étendre et bonifier le concept de qualité au moyen d'une approche plus contextualisée qui sied davantage aux particularités du milieu des SGEMF.

#### 1.2.4 Les points de vue de responsables de services de garde éducatifs en milieu familial comme point de départ pour comprendre les pratiques éducatives en service de garde éducatif en milieu familial

Bon nombre de recherches abordent différents contextes au moyen des notions de points de vue, de croyances et d'attitudes pour expliquer le choix de certaines pratiques en SGEE (Doherty, 2015 ; Forry et al., 2013 ; Mooney et Munton, 1998 ; Susman-Stillman et al., 2013). Certains chercheurs ont démontré un parallèle éloquent entre ces conceptions, les attitudes ou les pratiques éducatives en découlant, et la qualité des services éducatifs desservis (Doherty, 2015 ; Fauth et al., 2011 ; Fishbein et Ajzen, 2005). Dans cette perspective, une étude réalisée par Proulx et ses collaborateurs (2000) s'est plutôt penchée sur les représentations des RSGE quant aux familles défavorisées. Les résultats préliminaires de l'étude ont permis d'identifier certaines difficultés vécues par les RSGE dans leurs relations avec les familles en situation de vulnérabilité (p. ex. difficultés au niveau de la communication avec le parent, le fait qu'elles ne partagent pas certaines valeurs éducatives, qu'elles sont parfois témoins de négligence parentale, etc.), rappelant que les perceptions, les valeurs et les attitudes influencent les pratiques communicationnelles et relationnelles, comme elles peuvent façonner ou influencer les pratiques éducatives de ces mêmes RSGE.

Notre recherche s'inscrit en continuité avec les travaux de Doherty (2015) et Fauth et ses collègues (2011) qui ont identifié les points de vue et les croyances (*beliefs*) quant à la qualité dans les SGEMF, la manière dont s'arrime cette qualité et comment les prestataires de SGEMF peuvent la soutenir ou l'accroître. L'étude de Doherty (2015), menée dans le Canada anglais, a montré que plusieurs éducatrices en SGEMF partageaient des visions similaires au sujet des pratiques éducatives de qualité dans leurs SGEMF. Cette étude constitue une amorce pour mieux comprendre la relation entre les points de vue de la RSGE et la qualité éducative dont elle se doit d'être porteuse. De plus, les travaux de Doherty (2015) visaient un deuxième objectif, soit celui de comparer la vision canadienne des SGEMF avec celle anglaise à partir des travaux de Fauth et ses collègues (2011), de même qu'à la lumière des critères de qualité en vue de l'accréditation développés par le *National Association for Family Child Care* (NAFCC) (2013). Les conclusions de l'étude de Doherty montrent plusieurs similitudes en ce qui concerne la perception des pratiques éducatives

et des comportements entourant la qualité des SGEMF. Que ce soit pour les RSGE canadiennes ou encore leur équivalent en Angleterre, les *childminders* :

La concordance des points de vue des prestataires canadiens et anglais et les normes de qualité d'accréditation élaborées aux États-Unis par l'Association for Family Child Care (2003) [...] suggèrent que les points de vue des prestataires canadiens seraient probablement partagés par les prestataires de nombreux autres pays anglo-saxons (Doherty, 2015, p. 5).

Les travaux de Fauth et ses collègues (2011) s'inscrivent dans la même trajectoire. Cette étude effectuée auprès de l'équivalent des RSGE en Angleterre, les *childminders*, s'est étalée sur 18 mois. Elle regroupe différentes données, dont un sondage réalisé auprès de 581 *childminders*, des entretiens et des observations effectuées auprès de 25 *childminders* en plus d'entretiens menés avec une vingtaine de parents usagers. Les résultats obtenus s'arriment autour de différentes thématiques, notamment les points de vue entourant l'offre de soin et l'apprentissage, la structure particulière d'une journée typique en SGEMF ainsi que la diversité des pratiques éducatives des *childminders*.

Néanmoins, à notre connaissance, bien que plusieurs autres recherches portant sur ce sujet aient vu le jour dans d'autres pays (Ang et Tabu, 2018 ; Hooper et al., 2021 ; Melvin, 2022 ; Papatheodorou et Luff, 2023), aucun chercheur à ce jour ne s'est penché sur les points de vue concernant la qualité des services éducatifs en SGEMF au Québec ou dans des pays francophones. Par conséquent, les points de vue des RSGE (ce qu'elles croient et valorisent) et les attitudes ou les expériences sur lesquelles reposent leurs pratiques éducatives nous sont encore inconnus.

### 1.3 Le concept de qualité au prisme des cultures des responsables de services de garde éducatifs en milieu familial montréalaises

Le contexte multiethnique urbain de la région de Montréal<sup>14</sup> et la forte présence de RSGE et d'assistantes en SGEE issues de l'immigration récente complexifient l'homogénéité du groupe

---

<sup>14</sup> « Selon le Recensement de 2021, 576 125 personnes, c'est-à-dire 33,4 % de la population, étaient nées à l'étranger (immigrants), 1 017 320 (59,0 %) étaient nées au Canada (non-immigrants) et 129 780 (7,5 %) étaient des résidents non permanents». Statistique Canada

<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/Page.cfm?lang=F&topic=9&dguid=2021A00052466023>

quant à leurs façons de se représenter la qualité en matière de SGEE. Le fondement même de leurs pratiques éducatives se basant en outre sur des critères leur étant culturellement partagés échappant généralement à une formation spécialisée locale, il appert qu'étudier ce domaine peut nous en apprendre beaucoup sur les croyances culturelles qui soutiennent leurs pratiques éducatives. Si l'on se base sur cette prémisse, il est clair que les chercheurs doivent alors, non seulement connaître les points de vue des RSGE au regard du concept de qualité éducative, mais aussi être en mesure d'en comprendre les différentes déclinaisons. Ces recherches permettront ultérieurement de supporter les RSGE dans une co-construction des savoirs relatifs à leurs pratiques éducatives afin de les concilier avec l'atteinte des objectifs du MF tout en respectant le contexte singulier des SGEMF et les pratiques éducatives y étant associées.

Par ailleurs, il existe plusieurs visions du rôle de l'éducatrice et de la façon ou des façons de soutenir les enfants au quotidien. La notion même de l'enfance est évolutive dans le temps et selon les cultures (Ariès, 1960 ; Cunningham 1998). L'enfance elle-même a plusieurs visages, comme le rapportent Dahlberg et ses collègues (2012) en soulignant que « l'enfance est une construction sociale [...] qui est toujours contextualisée en relation avec le temps, le lieu et la culture et varie en fonction de la classe, du genre et d'autres conditions socioéconomiques » (p. 101). Par conséquent, « il n'existe pas d'enfance naturelle ou universelle » (p. 101), mais bien une pluralité d'enfances et d'enfants et conséquemment une pluralité de formes de « pédagogie » au sens large du terme. À ce sujet, la version précédente du programme éducatif des SGEE québécois, *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007), soulignait que ce dernier « devrait également stimuler la création d'outils d'intervention et de formation, en plus d'inspirer l'élaboration d'un programme éducatif et d'un programme d'activités propres à chaque SGEE et basés sur les croyances et les convictions de chacun » (MFA, 2007, p. 71). L'angle original de notre recherche se situe au carrefour des connaissances scientifiques et des savoirs pratiques et culturellement ancrés. Nous proposons de dégager le sens qu'accordent les RSGE à la qualité des SGEE et faire émerger leurs points de vue à travers leur propos afin de permettre à ces femmes de se faire entendre, et non pas dans le but d'évaluer ou de porter un jugement sur les éléments entourant leur perception ou leur compréhension de la qualité des SGEE. De cette façon, mieux comprendre la perspective des RSGE sur ce que représente offrir de bons services dans le cadre d'un SGEMF, peut servir d'assise pour

---

mieux comprendre ce que représente la qualité des SGEE pour ces personnes. De plus, cette recherche contribue à actualiser cette définition qui, sans rompre tout à fait avec la qualité des services éducatifs, s'en éloigne pour évoluer dans une autre perspective comme nous le verrons plus loin. Prendre enfin en considération la nature polysémique de la qualité des SGEE à travers les propos des RSGE nous permet vraisemblablement d'en bonifier la définition, de mieux comprendre les pratiques en SGEMF et de soutenir leur évolution dans le respect de leur singularité.

Ainsi, la « qualité » des SGEE est un concept plus fluide qu'il n'y paraît, dont la construction se base sur des schèmes personnels et collectifs en lien avec des objectifs et la priorisation de valeurs et de croyances qui ont l'effet d'en mettre d'autres à l'écart (Dahlberg et al., 1999 ; Logan et al., 2012b ; Tobin, 2005b ; Urban, 2015). Elle ne manque pas de se construire dans une logique politique. Alors que certains critères sont valorisés et priorisés, d'autres pouvant être tout aussi valables se voient écartés pour des raisons dites objectives. Vandebroek (2021) s'exprime notamment sur la question en conclusion d'un ouvrage sur la recherche en éducation. Il dit : « la communauté de chercheurs en éducation à la petite enfance serait mieux servie si nous arrêtons de prétendre que les données sont neutres et si, au contraire nous en discutons comme des choix idéologiques » (p. 703).

Enfin, cette exploration aura comme retombée éventuelle de bonifier la définition du concept de qualité des services éducatifs afin de permettre le mariage éventuel de la qualité positiviste et une pratique réfléchie qui vise les pratiques éducatives les plus appropriées pour les enfants 0-5 ans d'ici, dans une optique inclusive des pratiques en SGEMF. Enfin, malgré la relative nouveauté du champ de recherche concernant la qualité éducative, les données les plus récentes au sujet des RSGE remontent à plus de dix ans, un nouveau regard sur la qualité des SGEMF contribue donc à actualiser ces connaissances.

#### 1.4 Pertinence scientifique et sociale

Les RSGE et les pratiques éducatives en SGEMF au Québec semblent méconnues tant sur le plan théorique qu'empirique. En effet, les SGEMF québécois, les RSGE et les pratiques éducatives qu'elles mettent en œuvre sont peu investigués par les chercheurs et jouissent d'un espace limité

dans les ouvrages théoriques francophones québécois (Auger, 2007 ; Miron et Lacharité, 2003 ; woodman, 2023). Ainsi, un peu plus de 11 000 RSGE veillent à l'éducation précoce de près du tiers des enfants (un peu plus de 30 %) en SGEE subventionnés (MF, 2018) au Québec, le réseau des SGEMF obtient toutefois peu d'attention et les plus grands informateurs concernant ce type de SGEE se résument à des compilations statistiques ou remontent à plus de 10 ans (Coutu et al., 1999 ; Doherty et al., 2006 ; Doherty et al., 2000 ; Proulx et al., 2000 ; MF, 2018). Par ailleurs, dans un livre visant à dresser un portrait historique des SGEE québécois, seules quelques occurrences disséminées dans l'ouvrage tracent un portrait flou de l'action et la participation des SGEMF dans le secteur de la petite enfance (Lalonde-Graton, 2002). Woodman (2023) fait ressortir dans un article critique sur l'état des connaissances concernant les SGEMF au Canada que ceux-ci font face à deux défis épistémologiques de taille. Elle nomme que la première difficulté réside dans le fait que « les services de garde en milieu familial sont souvent perçus et traités de la même manière que les grandes garderies, ce qui [selon Cortes et Hallam (2016)] entraîne que la perspective des [RSGE] en SGEMF est souvent négligée » (p. 223, traduction libre). Puis, comme le souligne Woodman (2023) en reprenant Figueroa et Wiley (2016), les SGEMF sont fréquemment exclus des recherches en petite enfance. Alors que Figueroa et Wiley (2016) expliquent cette absence par le fait qu'inclure ce type de SGEE implique, entre autres, des défis logistiques supplémentaires pour les chercheurs. Woodman (2023) affirme, quant à elle, que ce manque d'attention vient possiblement des croyances de ceux-ci : soit le fait que les RSGE seraient pareilles à d'autres (notamment leurs homonymes en installations) ou encore de la perception commune que les programmes en SGEMF auraient moins de valeur sur le plan professionnel que ceux en installation.

De surcroît, la présente recherche se positionne en continuité avec d'autres recherches investiguant ou évaluant divers points de vue quant à la qualité des services éducatifs en SGEMF au Canada et au Québec ainsi qu'à l'échelle internationale. À l'instar des travaux de Katz (1992), plusieurs chercheurs se sont intéressés aux points de vue des parents (Barbarin et al., 2006 ; Bigras, 2010a ; Da Silva et Wise, 2006 ; Grammatikopoulos et al., 2012 ; Rentzou et Sakellariou, 2013), des éducatrices en installation (Brownlee et al., 2009 ; Cottle et Alexander, 2012 ; Hegde et Cassidy, 2009 ; Ikegami et Agbenyega, 2014), du personnel de direction (Brownlee et al., 2009 ; Hébert, 2016) et des enfants (Einarsdottir, 2005 ; Hallam et al., 2009 ; Kragh-Müller et Isbell, 2011 ; Sheridan et Samuelsson, 2001 ; Wiltz et Klein, 2001). Toutefois, selon plusieurs chercheurs, peu

de recherches se sont penchées sur les perceptions ou les points de vue des RSGE (Davis et al., 2012 ; Doherty, 2015 ; Hooper et al., 2021 ; Melvin, 2022 ; Rosenthal et al., 2009 ; Woodman, 2023) ; et aucune spécifiquement au Québec en ce qui concerne la qualité des SGEE. Ainsi, tout comme l'affirment Hébert (2016), nous croyons qu'à l'image des directrices générales des CPE qui « sont au cœur d'une organisation complexe aux défis variés [et qui] doivent assumer de multiples tâches, à divers niveaux » (Hébert, 2016, p. 1), les RSGE occupent une position clé dans l'organisation de leurs SGEMF et sont d'importants vecteurs de la qualité en SGEE. Selon cette approche, mieux comprendre leurs points de vue à l'égard d'offrir des services de qualité dans le contexte d'opération d'un SGEMF est une première étape essentielle pour reconnaître la façon dont elles se représentent la qualité des SGEE en SGEMF afin de mieux les soutenir et d'amorcer des changements contextualisés au niveau des pratiques éducatives. Nous joignons ainsi Laurier (2015) et Proulx et ses collaborateurs (2000), et postulons que les études associées aux pratiques éducatives en SGEMF permettraient d'alimenter la réflexion autour de la compréhension de la qualité des SGEE. Notre réflexion concerne les éléments mêmes de la conceptualisation de la qualité en tant que facteur d'influence sur l'efficacité des mesures éducatives destinées à la cohérence des pratiques en fonction du programme éducatif des SGEE québécois et de développement professionnel des RSGE. De plus, cette étude pourrait également être un vecteur identitaire d'une profession méconnue qui touche pourtant près du tiers des enfants québécois (MF, 2015).

Alors que peu de recherches au Québec et au Canada concernent les éléments liés à la qualité des SGEE en SGEMF, une seule aborde la vision des RSGE quant à la qualité en SGEMF (Doherty, 2015) dans le Canada anglais. Qui plus est, une seule aborde les points de vue des RSGE québécoises (Lemay et al., 2023), et plus précisément celles de Montréal où le portrait multiculturel des SGEMF est manifeste, alors que la forte présence de RSGE issue de l'immigration récente (ISQ, 2024) diversifie l'éventail des possibles représentations et, par conséquent, des pratiques éducatives. Notre recherche comble donc partiellement une absence d'étude sur la qualité des SGEMF du Québec. Les écrits de D'Amours (2015) soutiennent la pertinence de notre démarche : l'« imbrication de la trajectoire professionnelle et de la situation familiale apparaît sous un angle bien différent lorsqu'on cible les RSGE issues de l'immigration, que leurs caractéristiques distinguent des RSGE « de souche » et qui, de ce fait, sont porteuses de représentations et

d'aspirations particulières » (D'Amours, 2015, p. 168). De ce fait, il nous paraît essentiel d'explorer les points de vue qui sous-tendent le concept de la qualité pour supporter la recherche associée aux pratiques en SGEMF. En effet, la perspective et les points de vue des RSGE sont peu exploités dans la recherche avec les praticiennes œuvrant en milieu familial au niveau international et rares sont celles qui concernent les RSGE en contexte francophone (Asselin, 2008 ; Hamel, 2014). De plus, les travaux de Doherty (2015) insistent sur cette distinction en soulignant que la vision des RSGE canadiennes est probablement la même que celle dans d'autres pays anglo-saxons, laissant la réalité francophone du Canada de côté.

Le Québec, province officiellement unilingue francophone<sup>15</sup>, se définit pour plusieurs comme une société ou une nation distincte. Le discours du Premier ministre du Québec Robert Bourassa suite à l'échec de l'Accord du Lac Meech, le 22 juin 1990<sup>16</sup> ainsi que la motion déposée par le Premier ministre du Canada Stephen Harper concernant la nation québécoise, le 22 novembre 2006<sup>17</sup> en témoignent. La question de la langue, de la culture et de l'histoire québécoise appuie l'hypothèse que le Québec soit une province à laquelle certaines conclusions canadiennes et américaines sont inapplicables ou du moins valent d'être reproduites localement pour vérifier leur validité en contexte francophone et allophone francophile. Rappelons que le Québec est aussi le seul système offrant des SGEMF à la fois publics et régis en Amérique du Nord, ce qui en fait un microcosme d'autant plus intéressant à explorer. De plus, le contexte montréalais fait émerger une variable sensible d'importance, soit la forte diversité ethnique des RSGE, puisque selon la dernière publication où il en est fait mention (MF, 2022) 53,5 % des RSGE montréalaises s'adressent aux enfants exclusivement en français. Notre recherche prend alors une place au sein de la société québécoise en donnant une voix aux RSGE montréalaises. Dans le cadre de cette étude, une grande considération sera accordée à la façon dont les RSGE font sens de leurs pratiques dans une perspective de qualité. En effet, la différence au niveau de l'éducation familiale, l'éducation générale, les expériences et la vision même de l'enfance et de la petite enfance (Paquette et al.,

---

<sup>15</sup> Conformément à l'article 1<sup>er</sup> de la Charte de la langue française.

<sup>16</sup> Consulter le Journal des débats de l'Assemblée nationale pour en savoir plus sur cet événement : <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/assemblee-nationale/34-1/journal-debats/19900622/63259.html>

<sup>17</sup> Voir la résolution de l'Assemblée nationale du Québec : <https://www.sqrc.gouv.qc.ca/relations-canadiennes/positions-historiques/motions/2006-11-30-resolution-nation.pdf>

2016) influencent les points de vue sur la qualité des services éducatifs et les pratiques éducatives qu'elles adoptent afin d'offrir ce qu'elles considèrent comme de bons services.

#### 1.4.1 Questions de recherche

En résumé, cette problématique fait état du caractère singulier de la profession des RSGE et du contexte particulier dans lequel elles travaillent, incluant la nature spécifique des interactions qu'elles entretiennent avec les parents (Ang et Tabu, 2018 ; Doherty, 2015 ; Hooper et al., 2021 ; Melvin, 2022). Elle fait également ressortir des divergences au niveau des tâches et des conditions de travail des RSGE en comparaison avec leurs homonymes en installation. Par ailleurs, ces facteurs qui font des SGEMF des milieux ne s'apparentant guère aux autres modes de garde conjugués à la très mince proportion de recherches et de données récentes à leur sujet et avec ce qui motive leurs pratiques éducatives et leurs choix éducatifs, soulignent la pertinence de répondre à la question de recherche suivante : Comment les responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial (RSGE) construisent-elles le sens de la qualité offerte dans leur service de garde éducatif en milieu familial (SGEMF) ?

Nos résultats permettront de connaître les points de vue des RSGE, d'approfondir notre connaissance de ces travailleuses œuvrant quotidiennement à façonner l'éducation de plus de 70 000 enfants au Québec (MF, 2024a) et ainsi combler une lacune sur le plan des écrits scientifiques concernant les SGEE. Ils permettront également de mieux se représenter le caractère polysémique de ce concept clé afin de s'assurer que les mesures d'amélioration de la qualité des SGEMF correspondent avec la vision que s'en font les principales actrices de la qualité éducative : les RSGE.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre nous permet de poser les assises conceptuelles sur lesquelles repose la présente recherche. Nous aborderons principalement le concept de qualité au sein des SGEE ainsi que ce qui influence les conceptions et les pratiques éducatives constitutives de cette qualité en SGEE. Dans les prochaines sections, il sera question d'exposer les deux paradigmes qui caractérisent la recherche dans le domaine de la qualité des SGEE soit : le paradigme positiviste et le paradigme postmoderne dans lequel s'inscrit le mouvement critique reconceptualiste. Alors que nous passerons brièvement sur les éléments liés à l'approche positiviste la plus connue dans le domaine de la recherche, nous nous attarderons davantage à l'approche critique reconceptualiste de la qualité des SGEE qui sied à notre objectif de recherche.

#### 2.1 Le concept de qualité éducative

Depuis les trente dernières années, la qualité éducative fait l'objet d'une attention particulière dans le domaine de l'éducation et plus spécifiquement dans le domaine l'éducation à la petite enfance (Bigras et al., 2012). Dalli et ses collègues (2011) identifient trois vagues dans la recherche autour des SGEE: les retombées ou les dangers entourant la garde extrafamiliale ; les variables qui influencent le développement des enfants et comment les contrôler afin d'offrir une plus grande qualité des services éducatifs ; et enfin, les perspectives écologiques de la qualité.

La croissance de la fréquentation des services de garde extraparentaux et le recours à la garde non parentale pour des enfants de plus en plus jeunes font naître une préoccupation empirique autour des retombées, positives ou négatives, des modes de garde extrafamiliaux (Bigras et Japel, 2007). La notion de qualité éducative se développe en réaction aux travaux de Belsky (1979) et des opposants à la garde des enfants hors du milieu familial. Ceux-ci soutenaient que les retombées des SGEE étaient possiblement nocives pour le développement des enfants, surtout en ce qui concerne l'attachement, ou constituaient à tout le moins un risque pour ceux-ci (Barglow et al., 1987), plus encore, pour les enfants issus de milieux défavorisés (Baydar et Brooks-Gunn, 1991). Alors que les résultats des recherches sont contradictoires à l'époque, la plupart des études montrent que ce n'est pas tant la fréquentation de services de garde extrafamiliaux qui influence le développement

des enfants, mais plutôt la qualité des services éducatifs desservis à travers les différents modes de garde proposés (Burchinal et Cryer, 2003).

Les années 80-90 sont ensuite témoin d'importants changements paradigmatiques dans la recherche sur les impacts de la fréquentation de la garde extrafamiliale. La question n'est donc plus celle de savoir s'il est profitable pour les enfants d'âge préscolaire de fréquenter un SGEE, mais bien quels sont les caractéristiques ou les aspects de la qualité des SGEE qui influencent le développement des enfants. Depuis, de nombreux chercheurs s'intéressent aux facteurs influençant la qualité des SGEE (Doherty et al., 2006 ; Forry et al., 2013 ; Hughes-Belding et al., 2012 ; Tremblay, 2002) et plusieurs recensions des écrits témoignent de l'importance de cette qualité pour évaluer les résultats liés aux effets sur le développement de l'enfant de la fréquentation des SGEE extrafamiliaux (McCartney et Phillips, 2006 ; Phillips et Howes, 1987). Alors que le recours à la garde extrafamiliale était contesté, les variables liées à la qualité des SGEE viennent appuyer le fait que les enfants évoluant dans des SGEE de qualité obtiennent de meilleurs scores que ceux sous une garde maternelle ou encore ceux de milieux de SGEE offrant une piètre qualité éducative (Bigras et al., 2012 ; Burger, 2010).

### 2.1.1 Le concept de qualité des services éducatifs : une « rivière tressée »

Alors que la question de la qualité éducative est exploitée dans les écrits scientifiques propres à l'éducation à la petite enfance, sa conceptualisation ou encore sa reconceptualisation est multiple et ne fait guère consensus. Dalli et ses collègues (2011) proposent que les écrits scientifiques autour de la qualité éducative se divisent en deux pôles: soit un courant s'intéressant davantage aux relations entre les variables de la qualité des SGEE et aux retombées possibles de ces dernières sur le développement des enfants (issu de la deuxième vague) et un courant philosophique interrogeant les sens mêmes de la qualité (issu de la troisième vague). Dans cette veine, Logan et ses collaborateurs (2012) proposent à leur tour une classification qui repose sur le continuum de Dalli et al. (2011) pour catégoriser les écrits en petite enfance. D'emblée, Logan et ses collègues (2012) suggèrent de représenter la recherche scientifique concernant la qualité des services éducatifs à l'image d'une rivière tressée<sup>18</sup>. Ainsi, selon ces chercheurs, les écrits scientifiques en petite

---

<sup>18</sup> Une rivière tressée est un cours d'eau constitué d'une multitude de petites rivières dynamiques, qui coulent en parallèle et qui se forment, se fusionnent et se séparent continuellement.

enfance, les débats politiques et l'attention portée à la qualité des services éducatifs se fondent et se divisent en différents courants au gré du temps. Selon eux, le plus important courant est incontestablement celui qui lie la qualité des services éducatifs en petite enfance aux retombées économiques et sociales. Le second courant identifié concerne les aspects (variables de la qualité) et les outils pour mesurer ces variables. Le troisième concerne les études s'intéressant à la perspective des différents acteurs (incluant les enfants, les parents, le personnel éducateur et les gestionnaires) du modèle écologique des SGEE. Le quatrième et le cinquième courant abordé s'attardent à la contextualisation des politiques en matière d'éducation à la petite enfance d'un angle historique en Australie. Le sixième courant retenu par Logan et ses collègues (2012) cible les études qui s'intéressent d'un point de vue critique à l'utilisation de la qualité comme politique ou comme pratique objective. Le dernier courant concerne quant à lui les écrits interrogeant la nature contextuelle de la qualité. Ainsi, sept courants formant autant de rivières se joignent et se disjoignent au gré du temps et des études produites.

Parmi ces courants, seuls quatre de ceux-ci seront discutés dans le cadre de notre recherche, puisque trois d'entre eux concernent peu notre propos ou, alors, portent exclusivement sur les SGEE en Australie. Ainsi, à l'instar de la catégorisation de Logan et ses collaborateurs (2012), nous aborderons d'abord les études s'intéressant aux caractéristiques et aux mesures de la qualité, notamment à l'aide d'outils de mesure critériés pour illustrer le paradigme positiviste et quantitatif, puis nous attarderons sur les études critiquant l'utilisation de la qualité en tant que visée politique ou pour modeler les pratiques, de même que ceux qui mettent en relief la nature contextuelle de la qualité. Enfin, conformément à nos choix méthodologiques, nous présenterons plus spécifiquement les études abordant les points de vue de divers acteurs de l'écosystème des SGEE (les enfants, les éducatrices, les parents et les gestionnaires de SGEE). Ces études seront présentées pour mieux comprendre la démarche dans le cadre de cette recherche, de même que notre posture épistémologique.

## 2.2 Approche positiviste de la qualité éducative

L'approche positiviste en sciences de l'éducation réfère à un courant de recherche qui considère que les méthodes pédagogiques peuvent être déterminées de manière scientifique. Ainsi, les recherches positivistes s'intéressent à la «prédiction de résultats à partir de variables et

d'hypothèses dans une perspective de causes à effets avec des données quantitatives»(Plante et al., 2021, p. 30).

### 2.2.1 Composantes de la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance

Du point de vue des chercheurs, un relatif consensus existe en ce qui concerne les composantes ou les catégories de variables associées à la qualité éducative. En effet, la plupart des chercheurs s'entendent sur le fait que deux catégories regroupent la plupart des facteurs influençant la qualité des services éducatifs : les facteurs entourant les processus et ceux en lien avec les structures (Bigras, 2010b ; Bigras et Japel, 2007 ; Bigras et al., 2012 ; Doherty et al., 2006 ; Dowsett et al., 2008 ; Goelman et al., 2006 ; Howes et al., 2008). Les premiers, soit les facteurs associés aux processus réfèrent à « l'expérience quotidienne offerte en service éducatif en cohérence avec le programme éducatif en place, et inclut les interactions entre le personnel éducateur et les enfants, le programme d'activités, la capacité à organiser un environnement physique et social adapté aux enfants et les relations entre le personnel éducateur et les parents » (Bigras et Gagné, 2016, p. 8). Les seconds, soit les variables entourant la dimension structurelle de la qualité en SGEE, quant à eux, concernent les éléments règlementés, tels que le ratio éducateur-enfants, les divers règlements régissant les milieux de garde et leur personnel : la formation, la rémunération du personnel et les conditions de travail du personnel (Bigras et al., 2020). La qualité et les composantes lui étant associées deviennent pour les chercheurs inscrits dans l'approche positiviste des objets à mesurer au moyen d'échelles et de critères normalisés. Pour plusieurs, ces mesures se basent sur des constats dits empiriques ou théoriques concernant les pratiques développementales appropriées ou les « bonnes pratiques » éducatives, de même que les variables clés pour assurer de bons niveaux de qualité des services éducatifs. Toutefois, ces différents critères, tout comme le concept même de la qualité, ne sont pas neutres (Dahlberg et al., 1999 ; Dahlberg et al., 2007 ; Markovà, 2007 ; Urban, 2015). Ils portent une marque explicite qui teinte l'ensemble des critères des différentes échelles utilisées, plus précisément l'influence de la psychologie du développement, qui sera présentée dans la section 2.2.3.

### 2.2.2 Qualité des orientations pédagogiques

Depuis peu, une nouvelle dimension de la qualité en SGEE se développe et s'ajoute aux deux premières dans les écrits scientifiques : la qualité des orientations pédagogiques. Cette dimension

prend d'abord forme dans les écrits de Anders (2015) et elle est reprise et bonifiée par différents chercheurs. Selon Anders (2015), la qualité des orientations réfère aux convictions pédagogiques des éducatrices ou des RSGE et le sens qu'elles accordent à leur rôle professionnel, leurs valeurs éducatives, leurs croyances, leurs attitudes et ce qu'elles privilégient (domaines éducatifs, objectifs, etc.). Plus tard, Reyhing et Perren (2023) proposent d'y ajouter l'identité professionnelle. Bigras et ses collègues (2024) y consacrent un chapitre dans un ouvrage au sujet de la construction de sens de la qualité éducative. Bigras et ses collègues (2024) situent la qualité des orientations au cœur des processus proximaux. Ainsi, selon les écrits recensés par ces chercheurs, la qualité des orientations et notamment les orientations pédagogiques du personnel éducateur pourraient influencer la manière dont les éducatrices ou les RSGE construisent leurs pratiques éducatives et le sens qu'elles y accordent ainsi que leur identité professionnelle (Bigras et al., 2024). Ainsi, « la conceptualisation de la qualité éducative doit tenir compte de ces orientations pédagogiques puisque ces dernières pourraient à la fois influencer les pratiques éducatives, mais aussi intervenir dans la relation entre certaines composantes de la qualité structurelle, telles que la formation initiale et continue et d'autres de la qualité éducative, dont la qualité des interactions adulte-enfant » (Bigras et al., 2025, p.211). Des chercheurs ont aussi proposé que les orientations pédagogiques (Anders, 2015) et ses diverses composantes (valeurs éducatives, croyances pédagogiques, vision de l'enfant, attitudes et identité professionnelle) affecteraient aussi la qualité des processus dont la qualité des interactions (Bigras et al., 2020 ; Paquette et al., 2022). Comme la qualité des orientations aurait selon plusieurs chercheurs un impact direct sur l'expérience et le bien-être des enfants (Jeon et al., 2018), cette nouvelle dimension de la qualité (dans notre cas les points de vue des RSGE) devrait alors « recevoir la même attention que la qualité structurelle et la qualité des processus » (Blackburne, 2021, p. 51, traduction libre) de la part de la recherche.

### 2.2.3 Psychologie du développement et pratiques développementales appropriées

Rares sont les praticiennes dans le domaine de la petite enfance œuvrant dans l'ignorance des différentes théories développementales. Fortement enracinées dans plusieurs outils visant à définir autant la qualité des pratiques éducatives offertes que celles entourant les pratiques de développement appropriées, les théories développementalistes modulent à la fois les pratiques et le curriculum offerts aux jeunes enfants en SGEE. Les théories développementalistes, notamment celle de Piaget qui jouit pour certains d'un statut élevé, profitent d'une telle popularité qu'elles sont

souvent interprétées comme des vérités scientifiques soutenant le bon développement des enfants en contexte de milieu éducatif (Walsh, 2005). Enchâssées dans ce que Damon (2006) appelle les trois grands systèmes du XX<sup>e</sup> siècle (théorie piagétienne, psychanalyse et théorie de l'apprentissage), ces théories développementales contribuent à universaliser le développement des enfants en dépit du contexte dans lequel ils évoluent (le temps, la culture, le contexte sociopolitique et les caractéristiques personnelles). Celles-ci dépeignent un cheminement dans lequel tout un chacun, avec une certaine souplesse, doit passer, de même que les stratégies pédagogiques qui soutiennent ce même développement. C'est dans cette perspective que l'enfant et l'enfance sont vues davantage comme un fait universel qui respecte des stades de développement et doivent atteindre des objectifs relativement semblables (la question de la maturité scolaire<sup>19</sup> faisant elle-même l'objet de critique) (Evans, 2016 ; Salazar Pérez et Cahill, 2016). Ces objectifs seront abordés plus loin lorsque nous traiterons de l'approche contextuelle.

La psychologie du développement de même que les théories développementales, bien que prisées dans le corpus de formation en petite enfance, ne suffisent pas pour soutenir la pratique au quotidien (Walsh, 2005). En effet, selon Walsh (2005), certaines théories du développement les plus connues et utilisées comme celles de Piaget et de Vygotsky démontrent des faiblesses notables (Gelman et Baillargeon, 1983). Toutefois, notre projet ne vise pas à se positionner quant à la valeur des pratiques appropriées, mais tout comme les travaux de Dahlberg et ses collaborateurs (1999), Urban (2015) et The Red House Children's Center (2016), nous rappellerons le piège que représente ces pratiques appropriées au sens où elles impliquent que d'autres pratiques ou encore d'autres visions de qualité alternatives soient jugées comme inférieures ou encore, comme Jones et ses collègues (2016) le soulignent, « soi [en] t au mieux ignorées et au pire démonisées » (p. 1) réduisant considérablement la diversification et la reconnaissance des pratiques ne s'inscrivant pas dans la vision psychodéveloppementale de la qualité.

#### 2.2.4 Échelles de mesure et facteurs d'évaluation

Aujourd'hui, plusieurs échelles existent pour évaluer et mesurer la qualité de certaines dimensions spécifiques ainsi que la qualité globale des services éducatifs en fonction de différentes variables.

---

<sup>19</sup> Traduction libre de *school readiness*.

En outre, l'échelle *Early Childhood Environmental Rating Scale* (ECERS) (Harms et Clifford, 1980) et ses dérivés de même que ses adaptations culturelles (p. ex. Gahwaji, 2008 ; Kärby et Giota, 1994 ; Limlingan, 2011 ; Sylva et al., 2006), incluant celle adaptée aux SGEMF, sont fréquemment utilisées à travers les enquêtes de grandes envergures à compter des années 80. Par la suite, d'autres échelles de mesure de la qualité voient le jour, notamment le *Caregiver Interaction Scale* (CIS ; Arnett, 1986) ainsi que l'*Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE ; NICHD Early Child Care Research Network, 1996). Puis, dans les années 2000, un outil visant à mesurer directement la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants voit le jour. S'inspirant des travaux menés grâce à l'ORCE, Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta et al., 2008) reprend les items associés à la qualité des interactions de cet outil, pour les bonifier et en faire un outil optimisé pour mesurer spécifiquement cet aspect de la qualité. Depuis, le CLASS et ses diverses versions (p. ex. infant, toddler, Pre-K) est utilisé dans diverses études d'envergure, et ce, partout dans le monde (Lemay et al., 2017)<sup>20</sup>. L'influence de ces multiples outils tant au niveau de l'évaluation de différents facteurs liés à la qualité éducative que l'orientation du choix de ces facteurs se ressent encore aujourd'hui dans de nombreuses études ciblant les enfants d'âge préscolaire dans le monde entier (Bigras et al., 2017). L'impact de ces études est tel que leur utilisation amène graduellement une normalisation des pratiques et une standardisation des services éducatifs (Dahlberg et al., 2012). Ces échelles qui gagnent en popularité (ECERS, ECERS-R, CLASS [Pre-K, Toddler et Infant], etc.) dominent actuellement la méthodologie d'une kyrielle d'études uniformisant les différents milieux et les pratiques, orientant ainsi les objectifs et le travail du personnel éducateur. Par ailleurs, s'inscrivant dans cette tendance mondiale (Maxwell, 2022), au Québec, depuis 2019, le CLASS en version préscolaire (Pianta et al., 2008/2016) ainsi que les *Échelles d'observation de la Qualité Éducative* (EOQE) (Bourgon et al., 2013 a, b) sont notamment utilisées dans le cadre de la *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation* (Groupes d'enfants de 0 à 5 ans) et (Groupes d'enfants de 3 à 5 ans). Zheng et Yu (2023) dans une recension des écrits scientifiques portant sur les écrits publiés en anglais entre 2002 et 2022 entourant la qualité des SGEE en SGEMF (caractéristiques, instruments de mesure utilisés et mesures d'amélioration proposée), relève quant à eux quatre échelles de mesure utilisées pour évaluer la

---

<sup>20</sup> Voir la recension dans Lemay et al., 2017.

qualité des SGEE en SGEMF : le *Family Day Care Rating Scale* (FDCRS) (Harms et al., 1989), le *Caregiver Interaction Scale* (CIS) (Arnett, 1986), le *Observation Record Form for Care Environment* (ORCE) (Vandell, 1996), et le *Child Care Home Inventories* (Bradley et al., 2003). Or plusieurs chercheurs allèguent que ces échelles ne peuvent mesurer la qualité des SGEE de manière holistique. En effet des chercheurs (Goodson et Layzer, 2010 ; Paulsell et al., 2010 ; Tonyan, 2017 ; Tonyan et al., 2017) suggèrent que la qualité des SGEMF touche bien plus que ce que ces échelles mesurent (Blasberg et al., 2019).

### 2.3 Approche critique reconceptualiste ou vision postmoderne de la qualité

Encore aujourd'hui, la conceptualisation de la qualité fait l'objet d'une attention particulière de la part de plusieurs chercheurs (Evans, 2016 ; Jones et al., 2016 ; Layland et Smith, 2015 ; Moss, 2016). Par exemple, l'étude de Layland et Smith (2015) visait à explorer la façon dont différents acteurs gravitant autour de SGEMF néozélandais se représentaient la qualité en SGEMF. Afin de faire ressortir une diversité de points de vue sur la question, ces chercheurs ont mené quatre entretiens de groupe auprès de divers acteurs incluant l'équivalent des RSGE en Nouvelle-Zélande. La nature relationnelle (entre la RSGE et les parents, entre les RSGE et les enfants, entre les différents enfants dans le SGEMF et entre le SGEMF et sa communauté) serait ressortie par tous les niveaux de participants comme une composante importante de la qualité en SGEMF.

Conséquemment, quelques études abordant la qualité éducative en SGEE reconnaissent la nature problématique de sa conceptualisation (Caublot et Blicharski, 2013 ; Hall, 2003 ; Siraj-Blatchford et Wong, 1999 ; Tremblay, 2002), et ce, même au sein d'études empiriques se positionnant dans une approche positiviste (Drouin et al., 2004 ; La Paro, Thomason et al., 2012).

Par exemple, Moss (1994) note que le concept de qualité éducative est problématique, par le fait qu'il recèle deux sens ou applications lui étant propres ; un qui réfère à sa fonction analytique et descriptive des phénomènes et facteurs y étant liés, et l'autre faisant référence à sa nature évaluative. Ainsi, l'origine même de la définition du concept de la qualité suscite une réflexion dans le domaine de la recherche en éducation. Alors que nombre d'échelles mesurent et quantifient cette « qualité », la standardisation, la normalisation et l'unification des SGEE et des pratiques éducatives inquiètent certains membres de la communauté scientifique (Dahlberg et al., 2012 ;

Urban, 2015). La nature hégémonique du courant dominant de la qualité éducative soulève nombre de questionnements (Tobin, 2005 ; Tobin et al., 1989) puisque, sans véritable définition objective et consensuelle, une kyrielle d'études, d'articles et de livres supportent les « bonnes » pratiques et dominant le paysage de la petite enfance en orientant les choix des différents acteurs. Rappelons que plusieurs chercheurs associent ces « bonnes pratiques » au concept de pratiques développementales appropriées (*Developmentally appropriate practice*) (Bredekamp et Copple, 1997), soit des pratiques jugées positives en fonction des théories de la psychologie du développement (Bredekamp et Copple, 1987). Ainsi, Dahlberg et ses collaborateurs (2012) voit avec l'ère de la qualité « un parfait complément de la société de contrôle, [soit] le contrôle de la qualité menant au contrôle par la qualité » (p. 23).

L'approche critique postmoderne se définit comme une contestation du courant dominant de l'approche empirique de la qualité (Dahlberg et al., 2007) et de la place que prend cette dernière au sein des politiques locales, nationales et internationales, notamment l'évaluation de la qualité qui en découle. Blasberg et ses collègues (2019) rapportent qu'un nombre grandissant d'études révèlent que les SGEMF possèdent des caractéristiques qui se distinguent d'autres types de services de garde (Forry et al., 2013 ; Hooper et al., 2023 ; Lipscomb et al., 2016 ; Porter et al., 2010 ; Susman-Stillman et Banghart, 2011 ; Tonyan, 2017) et ceux-ci ne peuvent donc pas être évalués ou leurs pratiques peuvent difficilement être mesurées avec des outils fondamentalement construits pour des SGEE en installations. La qualité éducative est vue par les reconceptualistes comme un concept socialement construit et polysémique qui répond à des valeurs subjectives en fonction de buts particuliers (Duncan et al., 2004 ; Rosenthal, 2003).

Ainsi, depuis les années 1990, un nombre croissant de chercheurs s'intéressent à la reconceptualisation de la qualité et à son rapport étroit avec les théories développementales auxquelles elle est associée. Tobin (2005), comme Rosenthal (2003), a relevé de nombreuses disparités entre les pratiques développementales appropriées et une multitude de contextes où l'application de pratiques soutenues par la théorie de la psychologie du développement et l'évaluation de ces dernières ne peuvent témoigner de l'appréciation de la qualité éducative. D'autres chercheurs comme Hooper et ses collègues (2021) ont également tenté de définir ce que représentait la qualité des SGEE en SGEMF auprès de 28 RSGE impliquées dans un programme volontaire d'évaluation et d'amélioration de la qualité des SGEE. Leurs conclusions et les thèmes

ressortis lors des différents entretiens de groupe menés sont très similaires aux résultats obtenus par d'autres études précédemment publiées (Ceglowski, 2004 ; Doherty, 2015). Parmi ceux-ci, des thèmes comme l'importance ou l'omniprésence du jeu libre, le rapport et le soutien à la famille, la flexibilité des pratiques et de l'organisation du SGEMF, le recours aux activités quotidiennes, la notion de voisinage (communauté et quartier vu comme une ressource) et le SGEMF vu comme un lieu de pratique singulier, ne sont que quelques thèmes qui reviennent dans les différentes études. Par ailleurs, Hooper et ses collègues (2021) font ressortir que différentes composantes de la qualité relevées par les RSGE participants à la recherche étaient justement proposées en relation avec les services de garde en installation. Ainsi, en dépit du fait qu'aucun rapport à la comparaison ne fut suggéré lors des entretiens de groupe, les participantes auraient fait ressortir que « les caractéristiques personnelles et la qualité du prestataire de SGEMF sont indissociables de la qualité du programme qui y est offert » (Hooper et al., 2021, p. 89, traduction libre) serait un facteur qui différencierait la qualité en SGEMF de celle offerte en installations. Par ailleurs, les participantes de cette étude ont défini ces caractéristiques selon différents aspects, dont trois dimensions de la RSGE elle-même qui influenceraient, selon elles, la qualité retrouvée dans le cadre du programme offert en SGEMF : l'attitude de la RSGE, le développement professionnel et l'adhérence aux standards professionnels.

Dans cette mouvance critique, plusieurs chercheurs se positionnent en marge de la qualité éducative proposée par l'approche positiviste. Pour mieux illustrer cette mouvance reconceptualiste, nous aborderons dans les prochaines sections les études critiques mettant en relief la nature sociopolitique et culturelle de la qualité, celles faisant la promotion de l'approche contextuelle et au moyen des perspectives de différents acteurs en lien avec l'écosystème des SGEE, puis nous brosserons un bref portrait de la notion de « faire sens », élément charnière entre les deux concepts abordés dans ce chapitre.

### 2.3.1 La qualité comme construit sociopolitique et culturel

Fidèle au courant critique postmoderne de la qualité éducative, Tobin (2005), par le biais de l'approche anthropologique, met en relief le caractère construit du concept de qualité. Empruntant à LeVine (1977) son concept de *japanese problem* concernant la question de l'ethnocentrisme occidental, Tobin (2005) relève que la perspective américaine de la notion de qualité éducative fait

face à un problème japonais. Il met en exergue, par le biais de ses travaux anthropologiques antérieurs (Tobin et al., 1989), les différences en matière de pratiques tant au niveau des facteurs liés à la qualité des processus que ceux issus de la dimension structurelle de la qualité au sein de trois cultures : la culture japonaise, chinoise et américaine. Il met en lumière les particularités, en particulier celles liées au ratio éducateur-enfants et à la taille des groupes, qui rompent avec la perception et la prescription de la qualité nord-américaine. En rupture avec ses contemporains, la démonstration de Tobin illustre l'absence de consensus quant à la notion de qualité que colportent certains critères pourtant largement étudiés et acceptés comme influant sur la qualité des services éducatifs (La Paro et al., 2012).

De fait, le problème japonais qu'aborde Tobin, à l'instar des constats de LeVine (1977), reflète la vision positiviste occidentale en opposition avec le contexte sociopolitique et culturel de la qualité des services éducatifs :

Les écoles maternelles japonaises – les hoikuen (garderies) et les yochien (écoles maternelles/jardins d'enfants) enfreignent presque toutes les normes de qualité de l'Association nationale pour l'éducation de la petite enfance (NAEYC) [...] les ratios, la taille des classes, la non-intervention dans les bagarres et d'autres facteurs des pratiques éducatives japonaises. Ces pratiques de la petite enfance devraient produire des enfants qui quittent l'école maternelle avec des déficits sur le plan social, linguistique, émotionnel et cognitif. Toutefois, de toute évidence, les enfants japonais aiment leurs écoles maternelles, et ils semblent passer en première année au moins aussi prêts à réussir que les enfants américains (Tobin, 2005, p. 422).

En ce sens, il conteste le relativisme culturel selon lequel les croyances et les pratiques d'une culture ne peuvent être évaluées à partir de critères propres à une autre culture (Tobin, 2005). Or, Tobin comme plusieurs autres chercheurs (Dahlberg et al., 2007 ; Farquhar, 1999 ; Rosenthal, 2003 ; Woodhead, 1998), suggère que les standards et les indicateurs de qualité, tels qu'évalués dans les diverses échelles d'évaluation, répondent davantage à des croyances et à des valeurs culturelles qu'ils ne découlent de constats objectifs supportés par la recherche empirique (Tobin, 2005).

Tobin s'attarde aussi à la notion de progressisme qui est selon lui nuisible puisqu'elle implique que les standards, les indicateurs et les pratiques de toute nouvelle génération sont forcément meilleurs que ceux qui les précèdent :

Les normes contemporaines de qualité dans l'éducation à la petite enfance sont moins le résultat du progrès scientifique que le reflet des préoccupations et des valeurs contemporaines. Les normes de qualité des époques antérieures n'étaient pas pires, mais simplement différentes. Croire le contraire, c'est souffrir du progressisme, de la croyance injustifiée selon laquelle les normes et les pratiques de chaque génération sont meilleures que celles des précédentes (Tobin, 2005, p. 427).

Cela témoigne de la nécessité de la recherche complémentaire au discours de la qualité pour s'assurer que les pratiques éducatives offertes au sein de la petite enfance soient cohérentes avec les valeurs et le contexte social et culturel dans lequel il s'inscrit, sans pour autant tenir pour acquis que nouveauté rime forcément avec progrès.

L'approche anthropologique relève alors les impairs du projet positiviste de la recherche d'universalité du concept de qualité éducative :

Les croyances japonaises et françaises concernant l'éducation de la petite enfance remettent en question les normes de qualité américaines, car elles suggèrent que ces normes ne sont pas universelles ou indépendantes de la culture, mais qu'elles reflètent plutôt les valeurs et les préoccupations de personnes particulières à une époque et dans un lieu particulier (Tobin, 2005, p. 426).

Ainsi, l'approche anthropologique soulève des questions similaires quant au rapport entre le local et l'universel et plus encore par rapport au problème que suscite l'application décontextualisée des standards et des indicateurs de qualité dominants.

### 2.3.2 Des services de qualité : une question de points de vue et de contextes

La critique postmoderne met en relief le fait que la qualité soit le produit d'un construit empirique. Celui-ci est fondé sur des valeurs subjectives qui répondent à des besoins et à des buts propres à la société, au groupe et aux individus qui y font référence. Conséquemment, plusieurs chercheurs ont mis de l'avant l'importance d'aborder la qualité en fonction d'une multitude de points de vue ou de perspectives pour générer une discussion entre les différents acteurs, soit tous ceux qui œuvrent ou influencent de près ou de loin le secteur des SGEE, afin d'améliorer les SGEE pour répondre à de véritables besoins contextualisés.

Les points de vue sur la qualité pourraient fluctuer en fonction du contexte et de la culture où elle est étudiée. Il semble qu'outre ces considérations géographiques, politiques, sociales, culturelles et historiques, la question du point de vue de chaque individu soit un facteur dominant pour expliquer le rapport entre les différents acteurs et leurs points de vue de ce qu'est la qualité en SGEE. Ainsi, le rôle occupé dans le système, la distance proximale avec la qualité et les besoins, les préoccupations et les intérêts dominants façonnent les points de vue adoptés quant au sens que prennent la qualité éducative et les bonnes pratiques s'y rapportant (Bigras et al., 2010).

Internationalement, de plus en plus de chercheurs en éducation à la petite enfance s'intéressent aux points de vue de différents acteurs et à la comparaison ceux-ci avec la vision dominante de la qualité et des conséquences positives et négatives en découlant (Cantin et al., 2010 ; Ceglowski et Bacigalupa, 2002 ; Cottle et Alexander, 2012 ; Da Silva et Wise, 2006 ; Doherty, 2015 ; Hallam et al., 2009 ; Harrist et al., 2007 ; Hegde et Cassidy, 2009 ; Jalongo et al., 2004 ; Mooney et Munton, 1998 ; Rentzou et Sakellariou, 2013 ; Sheridan et Samuelsson, 2001 ; Viviani, 2016). L'amélioration de la qualité des SGEE concerne de nombreux protagonistes dans le milieu de la petite enfance. Le constat s'avère que le point de vue de la qualité qui domine les écrits n'est pas unanimement partagé par l'ensemble des acteurs concernés dans les milieux des SGEE (Cottle et Alexander, 2012 ; Hall, 2003 ; Tanner et al., 2006). La qualité, plus spécifiquement les facteurs retenus pour son évaluation, est un construit empirique. Cette construction tend à représenter la vision positiviste et occidentale des chercheurs qui échafaudent, investiguent et testent le concept de qualité dans le domaine de la petite enfance (Bigras et al., 2017). À la lumière des travaux s'intéressant à la conceptualisation de la qualité dans le domaine des SGEE (Dahlberg et al., 1999 ; Farquhar, 1999), l'importance de la nature polysémique du concept de qualité, c'est-à-dire que celle-ci peut présenter plusieurs significations ou sens en fonction de l'individu, le groupe ou la culture qui l'appréhende, fait naître la nécessité de comprendre par le biais de multiples points de vue ce que dénote et ce que connote le terme « qualité » dans le contexte des SGEE. Or, quelques chercheurs se sont penchés sur les points de vue sur de la qualité de différents acteurs concernés par les politiques, les pratiques et les aménagements en SGEE. Ainsi, depuis 1990, on a vu poindre un intérêt pour la multiplication des points de vue (Ceglowski et Bacigalupa, 2002 ; Katz, 1992 ; Sheridan, 2007) et plusieurs études s'intéressant aux points de vue de l'ensemble des acteurs du milieu : les parents (Ceglowski et Bacigalupa, 2002 ; Lehrer et al., 2015 ; Rentzou et Sakellariou,

2013), les éducatrices (Rentzou, 2012), les RSGE (Ang et Tabu, 2018 ; Doherty, 2015 ; Hooper et al., 2021 ; Melvin, 2022 ; Papatheodorou et Luff, 2023), les directeurs et les coordonnateurs de différents services (Hébert, 2016), voire les enfants (Ceglowski et Bacigalupa, 2007 ; Einarsdottir, 2005 ; Merewether, 2015).

Les points de vue des éducatrices et des RSGE sont de plus en plus documentés et les chercheurs reconnaissent davantage la pertinence de questionner les premiers agents auprès des enfants, soit les éducatrices à la petite enfance (Alexander, 2010 ; Ang et Tabu, 2018 ; Berthelsen et Brownlee, 2007 ; Cottle et Alexander, 2012, 2014 ; Melvin, 2022 ; Rentzou, 2012). Dans le cas des RSGE, quelques recherches pertinentes montrent la richesse des informations obtenues par le biais de leurs perspectives. Néanmoins, comme le soulignent plusieurs chercheurs, le défi reste grand et le corpus de recherche autour des SGEMF demeure plutôt mince (Blasberg et al., 2019 ; Tonyan et al., 2017 ; Woodman, 2023 ; Zheng et Yu, 2023).

### 2.3.3 Le « meaning-making » en réponse au concept de qualité

La critique de la définition du concept de la notion de qualité en éducation, et plus spécifiquement en petite enfance, fait apparaître un nouveau discours : celui du « faire sens » (Dahlberg et Moss, 2007). L'essence du terme qualité, soit la volonté de satisfaire aux normes et standards et de présenter une certaine homogénéité des biens et des services qu'elle caractérise, soit une uniformisation de ces derniers, représente pour plusieurs chercheurs une véritable impasse dans l'entreprise de l'intégration des préoccupations postmodernes liées à l'éducation de la petite enfance (Dahlberg et al., 2007 ; Moss, 2016 ; Rosenthal, 2003). La qualité, élément et concept subjectif dont l'absence de neutralité se ressent à travers les divers critères d'évaluation, échelles et méthodes d'évaluation choisies pour la mesurer, laisse peu de latitude à l'incertitude, la singularité et l'ambivalence proposée et reconnue par la postmodernité (Dahlberg et Moss, 2007). Ainsi, en opposition avec le discours dominant de la qualité, une nouvelle perspective pour apprécier, consolider et améliorer les pratiques prend son essor, soit le discours du « faire sens ».

Il nous semble que cette façon de comprendre appelle un discours différent, situé dans le projet de la postmodernité, à l'aise avec la diversité, la complexité, la subjectivité et les perspectives multiples et qui, en tant qu'élément d'une pratique émancipatrice, nous permet d'agir en tant qu'agent apte à produire le sens plutôt que le refléter (Lather, 1991, p. 37, citée dans Dahlberg et al., 2012).

Le discours du « faire sens » prend appui sur l'ensemble des spécificités d'un milieu, tout en étant particulièrement sensible à la vision des différents protagonistes concernés de même qu'à l'historique de chaque milieu. Ainsi, l'évaluation par le biais des outils de mesure de la qualité est remplacée par l'« approfondissement de la compréhension de l'institution de la petite enfance et de ses projets » (Dahlberg et al., 2012, p. 177) grâce au discours des différents protagonistes concernés. La notion d'évaluation devient alors un processus démocratique qui appelle au dialogue afin de mieux comprendre les différentes interprétations et les jugements de valeurs en lien avec les pratiques dans le domaine de la petite enfance (Dahlberg et Moss, 2007). Le discours du « faire sens » appelle en outre la responsabilisation des différents acteurs œuvrant de près ou de loin auprès des SGEE (Dahlberg et Moss, 2007). Ce discours mène ainsi à un changement au niveau des pratiques éducatives et de l'évaluation de ces dernières dans le respect du contexte où il prend place.

Le discours du « faire sens » est ainsi ancré dans le réel polysémique. C'est selon nous, la perspective sur la qualité éducative en fonction des croyances, du vécu et de l'ensemble des facteurs liés au contexte des protagonistes concernés dans une perspective locale et contextualisée dans le temps.

Conséquemment, le discours de la qualité est un discours empirique majoritairement soutenu par la sphère universitaire et scientifique, alors que le discours que propose le « faire sens » est relativement peu investi par la recherche. Il est davantage intuitif et concerne l'éducatrice ou la RSGE dans ses orientations, ses croyances, ses valeurs et ses visions et en fonction de sa réalité. Il n'objective pas les croyances, mais permet l'expression de celles-ci et explicite les jugements de valeur y étant liés. Ainsi, comme la RSGE au Québec est en général moins scolarisée qu'une éducatrice en CPE (Bigras et al., 2009 ; Drouin et al., 2004 ; Manningham, 2009), nous suggérons que sa connaissance empirique et scolaire de la qualité pourrait s'en trouver relativement limitée. De surcroît, son statut de travailleuse autonome, limitant ses contacts avec d'autres éducatrices et RSGE, pourrait freiner le développement d'une vision de la qualité qui sied aux évaluations dont elle fait l'objet. Il est alors possible que son point de vue de ce que représente une offre de services de qualité dans un cadre de SGEMF ne soit pas basé sur les pratiques développementales appropriées s'appuyant sur le paradigme positiviste qui lui est soutenu à son tour par la psychologie du développement. Ses expériences de vie et la construction de son identité professionnelle en

marge des formations scolaires ainsi que l'isolement et l'autonomie professionnels, dont elle fait l'objet, suggèrent que ses pratiques éducatives pourraient être surtout fondées sur ses croyances, ses valeurs, son vécu et finalement sa vision personnelle de ce que signifie offrir des services éducatifs de qualité en SGEE.

En somme, cette recherche se propose de répondre à l'objectif suivant : à travers des entretiens semi-dirigés, dégager le sens qu'accordent les RSGE à la qualité éducative en SGEMF. C'est par le biais de l'atteinte de cet objectif, qu'un premier tour d'horizon concernant les points de vue des RSGE au regard de la qualité des SGEE pourra être établi.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Les bases conceptuelles de notre recherche ayant été jetées, le présent chapitre aborde les considérations méthodologiques qui permettent d'atteindre les objectifs de cette étude. L'objectif de notre recherche étant de dégager le sens que les RSGE accordent à la qualité éducative en SGEMF, et ainsi explorer les points de vue des RSGE quant à la qualité des SGEE dans les SGEMF, un choix méthodologique judicieux et cohérent avec notre démarche s'impose. Ainsi, nous débuterons en exposant brièvement le devis de la recherche. À cet égard, nous situerons notre projet dans le cadre d'une recherche qualitative interprétative, celle-ci s'intéressant à dégager « des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 195-196). Par la suite, nous nous attarderons sur l'approche interprétative exploratoire qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche. Puis, sera exposée la description des milieux de recrutement et des participantes. Ensuite, les différentes étapes liées à l'opérationnalisation et au déroulement de l'étude, au processus de la collecte de données ainsi qu'à l'analyse des données seront explicitées. Enfin, les considérations éthiques et les limites seront présentées.

#### 3.1 Devis de recherche et approche méthodologique

Inscrite dans le courant interprétatif et plus précisément dans la recherche qualitative/interprétative comme mentionné plus haut, notre question de recherche : Comment les responsables de services de garde en milieu familial (RSGE) construisent-elles le sens de la qualité de leurs services de garde éducatifs en milieu familial (SGEMF)? s'intéresse à dégager le sens que les RSGE accordent à différents éléments entourant la qualité éducative en SGEMF ou à « mieux comprendre le sens qu'une [RSGE] donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2018, p. 192). En ce sens, nous souhaitons faire émerger les points de vue d'une population particulière dans un contexte local et spécifique. Notre projet s'inscrit dans une démarche qualitative exploratoire modérément inductive (Savoie-

Zajc, 2018). En effet, certains thèmes étant préalablement définis, du moins partiellement dû à notre choix de questions, peuvent être teintés par notre expérience et par les écrits scientifiques à l'échelle internationale s'intéressant aux points de vue des RSGE préalablement consultés. Aussi, comme nous l'avons exposé précédemment, peu d'écrits adressent la question des points de vue du personnel éducateur (Bigras et al., 2024) ou à l'expérience des RSGE à Montréal et encore moins, s'intéressent à leurs points de vue sur la qualité des SGEE en SGEMF. Celles-ci sont souvent exclues des données recueillies dans le cadre de recherches en contexte de SGEE (Figuroa et Wiley, 2016 ; Woodman, 2023), alors qu'elles sont une importante part du système régi des SGEE du Québec. Conséquemment, il nous paraît primordial de ne pas se restreindre à des catégories prédéterminées et à s'ouvrir à toutes nouvelles avenues proposées au terme de nos questions ouvertes. Nous avons alors réservé une place prépondérante aux thèmes émergents. Dans cette perspective, nous avons recouru à une approche interprétative exploratoire pour faire sens des propos des RSGE afin de créer un éventuel pont entre leurs points de vue et les résultats obtenus par d'autres recherches.

### 3.1.1 Instrument méthodologique privilégié

Afin de répondre à notre question de recherche et d'atteindre notre objectif de recherche, l'entretien semi-dirigé a été privilégié comme méthode de collecte des données. En effet, comme cette recherche s'intéresse à la complexité des pratiques de RSGE et à la singularité des SGEMF par le biais des points de vue de RSGE et que nous souhaitons que les résultats de celles-ci soient cohérents et ancrés dans la réalité des participantes et non pas dans notre vision de leur réalité, nous avons choisi un véhicule de connaissance dynamique qui prend comme fondement les propos des RSGE, notamment leurs points de vue sur la qualité en SGEMF comme nouvel objet de savoir.

Par ailleurs, comme l'explique Savoie-Zajc (2009), l'entretien semi-dirigé permet au « participant de la recherche [...] de décrire de façon détaillée et nuancée son expérience, son savoir, son expertise » (p. 342). C'est donc un outil privilégié pour accéder une compréhension individualisée du contenu discursif des participantes.

## 3.2 Le déroulement de l'étude

La prochaine section explique le processus de recrutement des participantes à cette étude et la collecte de données sur laquelle nos résultats se fondent.

### 3.2.1 Le processus de recrutement des participants

Initialement, nous avons opté pour effectuer un recrutement aléatoire par le biais des bureaux coordonnateurs (BC) régissant les SGEMF sur le territoire montréalais selon les trois critères de sélection suivants : 1) opérer depuis au moins deux ans un SGEMF reconnu sur le territoire montréalais, 2) ne détenir aucune formation ou qualification en petite enfance outre les 45 heures obligatoires exigées et 3) être capable de s'exprimer en français. Nous avons prévu faire parvenir une invitation au RSGE du territoire montréalais par le biais de leur BC respectif. Or, compte tenu de la pandémie de la COVID-19 et de la multiplication des communications reçues autant par les BC que par les RSGE elles-mêmes, l'invitation à participer à notre recherche fut probablement diluée à travers le flot d'informations associé aux mesures sanitaires et réglementations ou recommandations de la santé publique mises en place. Très peu de réponses furent obtenues à partir de ce canal de recrutement. Ainsi, nous avons dû réviser et diversifier notre méthode de recrutement initiale. En ce sens, en mai 2020, six BC sur l'île de Montréal ont d'abord été contactés par téléphone, puis ont reçu une invitation (voir Annexe A) à transmettre notre lettre de recrutement à leur RSGE. Cette invitation sollicitait les participantes intéressées à participer à notre étude à communiquer par courriel ou par téléphone avec la chercheuse. Une première communication téléphonique, avec une dizaine de RSGE était alors établie afin de vérifier l'admissibilité de chacune des participantes qui, pour la plupart, détenaient une attestation collégiale en techniques d'éducation à l'enfance (AEC en TEE) ou encore un diplôme d'éducation collégiale en technique d'éducation à l'enfance (DEC en TEE) ou une technique en service de garde. Ainsi, une seule RSGE répondait à nos critères de sélection. En juillet et en août 2020, une autre invitation a aussi été transmise par le biais de communications courriel via les deux centrales syndicales associées aux RSGE œuvrant sur le territoire montréalais permettant de joindre huit nouvelles participantes potentielles, dont deux satisfaisaient aux exigences d'absence de qualification et d'usage de la langue française. Enfin, en décembre 2020, afin de bonifier notre échantillon, une dernière invitation à participer à la recherche a aussi été diffusée sur le web par le biais du réseau social Facebook sur différents groupes d'intérêts regroupant les RSGE du Québec. Néanmoins, seules

huit RSGE provenant d'autres régions du Québec, donc ne convenant pas à nos critères de sélection, ont répondu à l'appel mettant fin à notre processus de recrutement. Ainsi, l'ensemble de ce processus aura permis de recruter trois participantes. Étant donné la nature qualitative et exploratoire de l'étude et les données collectées à travers les entretiens semi-dirigés, trois participantes représentent un nombre suffisant afin de répondre aux objectifs du projet.

Les trois participantes satisfaisant à nos critères ont été recontactées à partir du mois de juin 2020 afin d'obtenir leur consentement écrit (voir Annexe B) et veiller à répondre à leurs interrogations. À la suite d'un accord verbal entre les participantes et la chercheuse, les participantes ont signé un formulaire de consentement qu'elles ont fait parvenir en version numérique à la chercheuse par courriel. Une date de rencontre a ensuite été proposée afin de mener l'entretien semi-dirigé par le biais d'une plateforme de communication virtuelle afin que les RSGE puissent répondre aux questions de l'entretien sécuritairement (compte tenu des mesures sanitaires associées à la gestion de la pandémie de la Covid-19) dans le confort de leur foyer, à l'heure et au moment qui leur convenait.

### 3.2.2 Instrument de collecte de données

En cohérence avec notre objectif de recherche, soit de dégager le sens qu'accordent les RSGE à la qualité éducative en SGEMF, le recours à l'entretien semi-dirigé s'est imposé comme méthode de collecte de données. Ainsi, nos données proviennent principalement d'entretiens semi-dirigés avec les candidates retenues et ont été complétées par les réflexions personnelles de la chercheuse lors des entretiens et tout au long de l'analyse par le biais de différentes notes en marge du verbatim constituant l'équivalent d'un journal de bord comme recommandé par plusieurs chercheurs (Baribeau, 2005 ; Laverty, 2003 ; Savoie-Zajc, 2018).

De fait, largement utilisé dans le cas des recherches qualitatives, l'entretien semi-dirigé ainsi que les questionnements, les réflexions et les commentaires de la chercheuse constituent les principales sources de nos données. Ces données sont un matériel riche pour brosser un portrait des points de vue (King et al., 2018) des RSGE quant à ce que constitue un bon SGEMF et dégager le sens qu'elles y accordent. Le recours à l'entretien semi-dirigé permet notamment d'accéder à « des contenus discursifs, eux-mêmes constitués d'opinions, de croyances, d'idées et d'attitudes [...] de

l'objet social étudié» (Moliner et Guimelli, 2015, p. 38). Comme cette étude est à la fois exploratoire et interprétative, l'entretien est un outil cohérent et une technique courante qui permet de faire émerger du sens en laissant la liberté aux participantes d'exprimer le contenu d'analyse selon leur interprétation de la réalité (Gaudreau, 2011). Le fait de privilégier l'entretien semi-dirigé (semi-structuré) permet d'explorer un thème tout en allouant à d'autres thèmes d'émerger. Dans le but d'éviter d'altérer ou de contaminer les données, les entretiens médiatisés ont d'abord été consignés sous forme d'un enregistrement audio et vidéo afin de conserver le discours en entier, de même que les intonations ponctuant ce dernier tout en limitant les distractions de la prise de notes. Les entretiens ont été transcrits de façon détaillée sous forme de verbatims écrits pour être annotés et synthétisés dans des cartes heuristiques<sup>21</sup> par la suite. Selon Mongin et Garcia (2017), le recours à ces cartes heuristiques facilite l'analyse, permet d'explorer diverses possibilités tout en réduisant les idées reçues pour allouer le développement de nouvelles idées, voire de nouveaux cadres conceptuels.

Le canevas de l'entretien semi-dirigé proposé (voir Annexe C) dans le cadre de ce projet se décline en dix questions ouvertes, suivi d'une question visant à ajuster ou à bonifier le canevas au besoin entre les différentes participantes. Ainsi, les premières questions visaient à brosser un portrait des motivations de la RSGE à participer à l'étude et lui permettre de révéler son parcours personnel et/ou professionnel l'ayant mené à opérer un SGEMF. D'autres questions veillaient à esquisser une journée type chez chacune des participantes et leur permettre de discuter de leurs pratiques quotidiennes en SGEMF ou d'exposer en quelque sorte le récit de leur quotidien. Par la suite, d'autres éléments étaient soulevés, notamment ce qu'elles valorisent, ce qu'elles souhaitent ou les lacunes en SGEMF, en plus des qualités personnelles et professionnelles que devrait posséder une RSGE (incluant celles qu'elles se reconnaissent) pour offrir un service de qualité en SGEMF. L'entretien se conclut sur deux questions ayant pour objectifs d'évoquer tout autre élément ayant pu nous échapper lors de la construction des questions initiales, semblant pertinents pour les RSGE et nous permettant de mieux comprendre leurs points de vue en ce qui concerne le fait d'offrir un

---

<sup>21</sup> Les cartes heuristiques, aussi appelées cartes mentales ou mind maps, allouent la représentation visuelle des liens et des relations existants entre les concepts (ou les thèmes, en ce qui nous concerne). À l'aide d'arborescences ou de dessins, elles permettent de représenter les schémas de pensée et d'explorer les liens effectués par la personne (apprenant ou chercheur), en plus d'offrir la possibilité de hiérarchiser l'information sur un sujet précis ou, dans notre cas, d'appréhender des données dans leur ensemble.

bon SGEMF. Enfin, l'entretien prenait fin sur les commentaires et les suggestions des participantes quant à l'entretien lui-même dans une perspective d'amélioration continue. La durée des entretiens menés s'est étendue entre 42 et 58 minutes pour une durée moyenne de 48 minutes. Nous avons choisi de ne divulguer ni le titre de notre projet, induisant le concept de qualité des services éducatifs, ni les questions d'entretiens au préalable à nos participantes. En ce sens, nous voulions éviter que le discours ne soit biaisé. Nous souhaitions obtenir les points de vue personnels de la RSGE participante et non pas une réponse qui aurait pu être contaminée par d'autres visions (possiblement issus de personnes ne vivant pas la réalité de la RSGE) ou encore par un tiers qui vit partiellement l'expérience de la RSGE (un conjoint ou une assistante par exemple) avec lesquelles la RSGE aurait pu partager les questions au préalable. Il est également à noter que pour limiter l'orientation du discours ou éviter d'induire une position, des concepts ou d'autres biais au discours des participantes, à aucun moment le recours au concept de qualité des services éducatifs ne fut évoqué dans les différentes questions ou à travers les réorientations ou les questions de relance.

Par ailleurs, l'entretien semi-dirigé étant d'abord une forme de communication, il était primordial de prendre en compte certaines dimensions de cette communication pour mener à bien l'entretien. À l'instar de Boutin (2011) qui suggère que le chercheur ayant recours à l'entretien semi-dirigé doit être attentif à la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé de même qu'aux dimensions non verbales de l'entretien, nous avons opté pour établir d'abord un contact chaleureux avec les participantes. Ce premier contact visait dans un premier temps à vérifier si la participante répondait à nos critères de sélection et s'assurer de son consentement éclairé, puis établir le meilleur moment pour mener l'entretien. Conséquemment, lors de cette première communication téléphonique, un soin particulier a été mis sur la création d'une ambiance empreinte de réciprocité où l'ouverture domine le discours. Ainsi, un niveau de langage empreint de politesse, mais relativement familier a été utilisé. Ayant déjà été RSGE elle-même, la chercheuse a bien établi ses liens avec le projet, soit la pertinence de faire connaître les points de vue des RSGE. Nous avons toutefois omis de révéler quelques informations que ce soit en lien avec la qualité des SGEE, ainsi que la nature exacte de l'expérience de la chercheuse (expérience professionnelle d'assistante de recherche dans le domaine de la qualité des services éducatifs et évaluatrice des SGEE dans le cadre de la *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la*

*qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation*<sup>22</sup> du ministère de la Famille) afin de ne pas biaiser les réponses des participantes et de réduire, par le fait même, les effets d'une certaine désirabilité sociale.

À l'instar de Van der Maren (2004), nous nous sommes assurés que différentes conditions et considérations avaient été prises en compte. Tout d'abord, nous avons opté pour des entretiens via la plateforme de communication *ZOOM* pour des raisons sanitaires étant donné que notre collecte de données avait lieu pendant la période associée à la pandémie de la COVID-19 et aux restrictions sanitaires imposées, soit entre le juin 2020 et février 2021. Néanmoins, ce choix circonstanciel s'est avéré très utile étant donné que l'entretien avait lieu dans la résidence même de la participante qui, rappelons-le, est aussi son milieu de pratique et notamment un espace en partie ou en totalité aménagé pour offrir les services éducatifs de son SGEMF. Ainsi, cet espace familial permet aux participantes d'être plus à l'aise, tout en pouvant agir comme déclencheur, puisque nombre d'objets peuvent aussi rappeler certaines de leurs pratiques ou leur réalité. Cela leur a aussi permis de déterminer le moment idéal de l'entretien, soit pour l'ensemble des participantes pendant la période de la sieste des enfants, sur leur temps de travail.

### 3.3 Population à l'étude et pertinence des critères d'inclusion des participantes

Comme discuté dans le chapitre 2, la vision du monde des RSGE, principales locutrices de leur propre réalité et du contexte dans lequel elles évoluent, et plus précisément leurs points de vue concernant la qualité dans le cadre des SGEMF constituent le matériau principal sur lequel le projet de recherche repose. La démarche scientifique proposée dans le cadre de ce projet est donc celle d'une perspective scientifique de l'intérieur (*inside perspective*) (Katz, 1992) en ce qu'elle concerne l'expérience du personnel éducateur qui offre les services éducatifs : les RSGE. De ce fait, les données recueillies au cours des entretiens réalisés sont considérées comme des éléments formant une réalité polymorphe où chaque voix à une valeur.

---

<sup>22</sup> <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-gardereries/qualite-educative/Pages/evaluation-amelioration-qualite.aspx>

Conséquemment, à l’instar de Savoie-Zajc (2007), cette étude veut adopter une :

démarche « scientifiquement valide » [qui] se veut être cohérente, non seulement au plan épistémologique, mais également aux plans théorique et technique. Les choix effectués sont justifiés, clairs, ils sont marqués par un esprit ouvert plutôt que partisan. Ils sont guidés non pas par un aveuglement méthodologique, mais par une intention de dégager une compréhension riche et originale de l’objet d’étude (Savoie-Zajc, 2007, p. 100).

Sur le plan géographique, la région administrative de Montréal a été retenue en raison de la concentration des SGEMF régis sur le territoire et dans une moindre mesure son caractère multiculturel. En effet, près de 15 % des places offertes en SGEMF dans l’ensemble du Québec se retrouvent dans la région de Montréal, ce qui fait de cette région la seconde en importance en ce qui concerne le nombre de places, précédé de près par la Montérégie. Toutefois, en milieu urbain, elle constitue la plus importante région en nombre de places comme en nombre de SGEMF, comptant 1467 SGEMF sur son territoire (MF, 2023a).

Étant donné que la présente recherche s’intéresse aux points de vue des RSGE, nous avons opté pour réduire au minimum le bruit dans nos données, soit l’influence d’un parcours de formation axé sur la petite enfance. Nous avons donc choisi de cibler les RSGE n’ayant aucune formation spécifique à la petite enfance reconnue par le MF autre que les 45 heures requises pour obtenir une accréditation du BC. Ainsi, occuper la fonction de responsable d’un SGEMF sur le territoire montréalais et l’absence de formation spécialisée en petite enfance représentent les principaux critères d’inclusion de cette recherche. Il est entendu que pour l’opérationnalisation de l’analyse, comme la chercheuse principale est francophone et que le canevas d’entretien est également construit en français, seules les RSGE francophones, bilingues ou allophones pouvant s’exprimer en français ont été sélectionnées. Enfin, le fait d’opérer un SGEMF depuis au moins deux ans nous permet de consigner une expérience appréciable avec l’éducation à la petite enfance dans le contexte particulier des SGEMF.

### 3.3.1 Données sociodémographiques des participantes retenues

Profi sociodémographique de *Sarah* (nom fictif)

Au moment de l'entretien semi-dirigé, *Sarah* réside au Québec depuis plus de 21 ans. Immigrante de 53 ans d'origine algérienne, elle occupait un poste de directrice dans une école privée avant son départ pour le Canada<sup>23</sup>. En 2003, elle s'installe à Montréal avec sa famille et obtient un permis de neuf places pour son SGEMF qu'elle démarre en 2006. Locataire d'un logement, après un an et demi d'opération, elle déménage dans un nouveau logement qui abrite son SGEMF depuis. Deux de ses quatre enfants, alors en bas âge, ont fait partie du SGEMF<sup>24</sup> de *Sarah*. De plus, celle-ci rapporte qu'elle bénéficiait du soutien d'une assistante, en plus de l'implication soutenue de son mari pour effectuer différentes tâches au sein de son SGEMF. Enfin, reconnue par le BC de son secteur, celle-ci, à ses débuts, a occupé pendant quelques mois un poste au sein du conseil exécutif de son BC.

#### Profi sociodémographique de *Judith* (nom fictif)

*Judith* est une Québécoise d'origine, âgée de 53 ans au moment de l'entretien. Elle raconte que son parcours l'a mené à occuper le poste d'éducatrice spécialisée dans différents CPE, elle a été assistante dans un SGEMF et elle a été éducatrice au sein de la Société pour les Enfants Handicapés du Québec avant d'ouvrir son propre SGEMF en 2004. Locataire jusqu'en 2016, elle achète l'immeuble abritant le SGEMF et devient propriétaire. Ainsi, son SGEMF n'a jamais été relocalisé. Ses enfants ont fréquenté le SGEMF, néanmoins à l'âge de trois ans sa fille aurait été inscrite dans un SGEMF voisin afin de lui permettre d'obtenir le per diem d'un enfant supplémentaire puisque, rappelons-le, les enfants des RSGE ne peuvent occuper une place subventionnée dans leur SGEMF, bien que la présence de ceux-ci soit comptabilisée dans le ratio maximal d'enfants. Ainsi, sur le plan économique, conserver son enfant dans son SGEMF n'est pas un choix rentable, mais personnel. Elle a eu un permis de neuf places et a fait appel aux services de deux assistantes depuis l'ouverture de son SGEMF. Six enfants y étaient inscrits au moment de l'entretien, puisqu'elle ne souhaitait plus être assistée, étant en processus de fermeture de son SGEMF (fin de l'été 2021).

---

<sup>23</sup> La formation de Sarah est par ailleurs tellement spécifique que nous avons opté pour ne pas la détailler ici afin de préserver son anonymat.

<sup>24</sup> Notons ici que les RSGE n'obtiennent aucun per diem pour l'inscription de leur propre enfant lorsqu'il est accueilli dans leur propre SGEMF, et ce, même lorsque celui-ci satisfait au critère d'âge des enfants en SGEMF (0-5 ans), bien que celui-ci compte dans le ratio et ce jusqu'à ses dix ans, sauf lors de certaines périodes définies (en matinée avant de quitter pour l'école, pendant la période du dîner et au retour de l'école).

Elle a occupé divers postes au sein du conseil administratif de BC de son secteur. Elle s'est aussi activement impliquée dans le comité consultatif du BC et, pendant près de sept années, elle a également occupé un poste<sup>25</sup> pour le compte du syndicat représentant son secteur d'activités.

#### Profi sociodémographique de *Meriem* (nom fictif)

*Meriem*, dans la cinquantaine, détient un baccalauréat en sociologie. Elle travaille dans le domaine des SGEMF depuis près de vingt ans. Mère de trois enfants (aujourd'hui tous âgés de plus de dix-huit ans), elle est magrébine d'origine, installée depuis plus de vingt ans au Québec. Quelques mois avant d'ouvrir son propre SGEMF, elle a débuté comme assistante pour une RSGE. Des circonstances particulières ont fait en sorte qu'elle se retrouve à gérer le SGEMF d'une autre RSGE seule pendant plus de trois semaines. Une fois ce défi relevé, *Meriem* raconte avoir décidé d'ouvrir son propre SGEMF chez elle avec le soutien de son conjoint et de sa famille. Pendant son parcours, elle a été ponctuellement soutenue par diff rentes assistantes pour avoir un ratio de neuf enfants, puis a été seule également dans son SGEMF. Étant en fin de parcours dans le domaine des SGEE, elle songe à se réorienter professionnellement dans les prochains mois pour une question de condition physique et révèle être aussi à la recherche de nouveaux défis.

Par ailleurs, bien que ce nombre de participantes soit restreint, nous avons tout de même réuni diverses conditions qui nous paraissent avoir un impact sur l'expérience vécue des RSGE et notamment sur leurs points de vue. Ainsi, outre le fait qu'une de nos participantes soit Québécoise d'origine et que deux proviennent de l'immigration, une d'entre elles s'occupe également de ses propres enfants dans son SGEMF, deux d'entre elles travaillent constamment ou ponctuellement avec des assistantes (ont donc eu un groupe de neuf enfants) alors qu'une participante est seule pour six enfants. De plus, alors qu'une participante affirme tenir un diplôme d'études connexe à l'éducation ou aux enfants, mais non lié directement à la petite enfance, les deux autres indiquent avoir obtenu des formations et acquis une expérience n'ayant aucun lien avec la petite enfance, avant d'occuper le poste de RSGE. De plus, les motivations rapportées par nos participantes pour occuper le poste de RSGE sont diverses, allant d'intentionnelles, à conjoncturelles en passant par

---

<sup>25</sup>Par souci de préserver la confidentialité de la participante, certaines précisions ont été omises intentionnellement.

accidentelles. Plus précisément, alors qu'une participante a sciemment choisi d'occuper le rôle de RSGE, les deux autres ont plutôt opté pour ce type de profession en fonction de situations familiales vécues (p. ex. une absence de places en SGEE pour leur enfant) ou encore pour répondre à un besoin (intégrer le marché du travail, remplacement d'une RSGE pour une période prolongée). Enfin, alors que deux participantes affirment être en mi-parcours ou davantage en fin de carrière, une révèle qu'elle se prépare à fermer son SGEMF pour se diriger vers de nouveaux défis.

### 3.4 Méthode d'analyse de contenu

Dans cette section nous exposerons la méthode d'analyse des entretiens, tant à partir des notes et des commentaires tirés lors des entretiens, que des verbatims, des tableaux d'analyse et des cartes heuristiques esquissées à partir des données dans le cadre de notre projet. Ainsi, voici les étapes concernant le processus d'analyse des données collectées.

#### 3.4.1 Traitement et analyse des données

Afin de procéder à l'analyse des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des participantes, nous avons eu recours à la méthode d'analyse thématique selon l'approche inductive modérée<sup>26</sup>. Nous justifions ce choix puisque comme Braun et Clarke (2006) le mentionne, cette méthodologie « offre une approche accessible et théoriquement flexible pour analyser des données. » (p. 77). Par ailleurs, conformément à ce que Braun et Clarke (2006) proposent, cette analyse a été conduite en six étapes : familiarisation avec les données ; l'élaboration du codage initial ; la recherche de thèmes ; la révision de ceux-ci ; la définition et l'identification des thèmes ; et la production du rapport d'analyse.

---

<sup>26</sup> Savoie-Zajc (2018) présente trois positions d'analyse en recherche qualitative/interprétative, la première étant inductive, la seconde inductive modérée et la dernière inductive délibératoire. La première fait référence à la construction de catégorie d'analyse à partir du discours, du matériel des participants, la seconde suppose de reconnaître que les catégories sont influencées par le cadre théorique de la recherche notamment en ce qui concerne la définition opérationnelle des concepts étudiés, la dernière suggère que l'élaboration du schéma (entretiens, question de départ, etc.) de la collecte de données est effectuée à partir du cadre théorique. Ainsi, les catégories sont définies au préalable, bien que de nouvelles catégories puissent émerger.

#### 3.4.1.1 Familiarisation avec le corpus de données

Effectuer une analyse thématique suppose de se familiariser avec le corpus de données recueillies. C'est donc en amont de l'analyse que les vidéos des entretiens ont été visionnés et reVISIONNÉS afin d'avoir une idée globale de l'entretien et que les verbatims ont été rédigés, accompagnés de diverses notes et de commentaires. Le processus de transcription a entièrement été réalisé par la chercheure, afin d'éviter des erreurs de transcription, des omissions et pour mieux se familiariser avec le corpus de données (Riessman, 1993). Cela aura également permis d'appréhender le discours dans sa globalité comme dans ses composantes particulières. Bird (2005) affirme que la transcription des données est une phase clé dans le cadre de la méthodologie qualitative interprétative. Par ailleurs, la transcription du discours fut intégrale pour chacune des participantes. Ainsi, le niveau de langage et les erreurs de syntaxe et la ponctuation orale ont été soigneusement conservés lors de la réalisation des verbatims des entretiens (Braun et Clarke, 2006).

#### 3.4.1.2 Génération du codage initial et recherche de thèmes

Le verbatim des paroles des RSGE ayant été rédigé par la chercheure (comptant différents commentaires, des réflexions spontanées et des informations complémentaires), une première étape de codage fut réalisée. Celle-ci prit forme en fonction des unités de sens contenu dans le discours. Conséquemment, chaque phrase fut analysée indépendamment pour en faire ressortir un thème et celui-ci fut consigné en marge pour être ensuite synthétisé en fonction de la question à laquelle ce thème était associé. Différentes catégories, non hiérarchisées ont de ce fait émergé du discours des participantes dans la perspective d'une analyse verticale. À cette étape un premier recoupement des thèmes esquissés a été réalisé, une carte heuristique a d'ailleurs été dressée pour chacun des entretiens pour avoir une vue d'ensemble sur le contenu de chaque entretien (voir Annexes D, E et F).

#### 3.4.1.3 Révision des thèmes initiaux et identification des champs thématiques de l'analyse

À la suite de l'étape initiale du codage, des thèmes émergents ont été identifiés puis consignés dans des cartes heuristiques. Un travail de synthèse et une nouvelle lecture du corpus de données dans une perspective d'analyse horizontale ont permis de dégager des thèmes englobant d'autres éléments ou des champs thématiques et de restructurer les données en fonction des thèmes auxquels ils se rapportent. Afin de mener cette deuxième analyse, des tableaux faisant ressortir le sens des

différentes unités du discours des participantes pour dégager les éléments retenus, les catégories ou les thèmes pertinents à notre projet furent esquissés pour chacune des participantes en fonction des questions de l'entretien en conformité avec une analyse verticale. Puis, une fois l'ensemble des tableaux complété, un tableau synthèse des thèmes abordés dans chacun des entretiens a permis de dresser une liste de thèmes plus généraux tout en permettant d'identifier les éléments principaux ressortis dans chacun des entretiens pour une même question, bien que nous ayons également tenu compte des questions de relance effectuées en temps opportuns. Cette étape nous a alors permis de voir si des thèmes se recoupaient ou des informations résonnaient d'un discours à un autre ou qu'au contraire les participantes exposaient des points de vue distincts quant aux questions posées dans une perspective d'analyse horizontale. Ainsi, nous avons répertorié les thèmes similaires en plus de l'apparente fréquence de certains thèmes transversaux. Ainsi, trois champs thématiques ont été répertoriés. La conception de cartes heuristiques à partir de ces données a par la suite aidé à structurer et à alimenter la discussion de nos résultats en plus de suggérer des liens effectués par les participantes, qui dénotent une relation dynamique entre certains thèmes ou éléments dégagés. À cette étape, le nombre d'occurrences de ces thèmes à travers chacun des entretiens de même que dans l'ensemble du corpus de données et l'importance qui y est accordée par les participantes ont confirmé les thèmes de notre analyse, quoique certains d'entre eux ont été raffiné jusqu'aux derniers moments de l'analyse dans un processus interprétatif et itératif.

#### 3.4.1.4 Production du rapport d'analyse

Au-delà de la description, l'analyse vise à donner vie aux corpus de données, le rendre intelligible et en dégager le sens. Dans le cadre de ce projet qui souhaite donner une voix au RSGE par rapport à leurs points de vue, l'interprétation de ces données est en quelque sorte le récit des participantes quant à la construction de sens autour du fait d'offrir des services éducatifs de qualité en contexte de SGEMF. Bien entendu, l'orientation de cette analyse est principalement balisée par notre question de recherche, laquelle doit demeurer cohérente avec les résultats présentés. Néanmoins, nous ne nous sommes pas restreints à cette question en cours d'analyse, faisant ressortir des éléments en lien avec des préoccupations pertinentes qui méritent d'être adressées. Par ailleurs, les thèmes ressortis dans le cadre de cette analyse ne sont en rien associés aux questions de l'entretien encadrant les propos des participantes, ainsi nous avons évité le piège des thématiques liées

directement aux thèmes des questions, ce qui limite l'interprétation des données pour ne les rapporter que sur le plan descriptif.

### 3.5 Considérations éthiques

La présente recherche ne vise pas à se positionner en faveur ou en défaveur des SGEMF ou encore des RSGE quant à leurs points de vue sur la qualité en SGEMF. Elle ne cherche pas à broser un portrait représentatif ou statistique de la communauté des RSGE québécoise, ni même celle de l'île de Montréal, mais tente plutôt de mieux comprendre le sens qu'accordent ces RSGE à la qualité des SGEE. Ainsi, s'intéressant à des humains (adultes), certaines règles de conduite doivent impérativement être suivies pour mener à bien une recherche. Cette recherche a donc respecté l'ensemble des normes éthiques associées à la recherche en sciences sociales et les différentes considérations dans le cadre de recherches impliquant des êtres humains. Par ailleurs, à cet égard, notre projet de recherche a obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) en mai 2020 et la chercheuse principale a également suivi la formation obligatoire des Trois Conseils<sup>27</sup> : Éthique de la recherche avec des êtres humains (ÉPTC2).

D'abord, nous nous sommes assurés que conformément à la description de Savoie-Zajc (2018) que « les personnes [participantes] se sentent respectées, écoutées et valorisées » (p. 193). Puis, le consentement libre et éclairé des participantes a été obtenu sans obligation ou contrainte. La participation des RSGE était volontaire. La préservation de l'anonymat de chacune des participantes et l'approche respectueuse de la chercheuse limitent grandement les possibles préjudices vécus dans le cadre de cette recherche.

Aussi, comme la chercheuse est également évaluatrice des services éducatifs dans le cadre de la *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation - Groupes d'enfants de 0 à 5 ans* chapeauté par le MF, en plus d'avoir anciennement impliquée dans l'opération d'un SGEMF, différents biais étaient à prévoir. Ainsi, un souci particulier a été porté afin de contrôler les biais possiblement induits autant par le contact

---

<sup>27</sup> Le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et l'Institut de recherche en santé du Canada (IRSC).

avec les écrits scientifiques que les démarches d'évaluation systématisées ou le vécu en SGEMF. Ainsi, bien que le rôle d'évaluatrice des SGEE de la chercheuse figurait dans certains documents, notamment dans la lettre de recrutement, il ne fut pas mentionné au moment des différents contacts avec les participantes afin d'éviter d'influencer les données recueillies. Toutefois, sur le plan éthique, ayant une triple position, soit celle de chercheuse, d'ancienne RSGE et d'actuelle évaluatrice de la qualité en SGEE en installations, il était important de demeurer transparente avec les participantes, autant que possible avant l'entretien (sans biaiser les résultats) et pleinement après l'entretien. Ainsi, avant les entretiens, certains éléments pouvant biaiser les données ont été omis auprès des participantes. Néanmoins, nos motivations ont été bien explicitées, sans aucune omission, une fois l'ensemble des entretiens menés. Il a été d'ailleurs été rappelé aux participantes qu'elles pouvaient encore se retirer si elles le souhaitaient, ce qu'aucune d'elles n'a fait.

### 3.5.1 Biais des participantes, de la chercheuse et du matériau de recherche

Bien que nous ayons tenté au mieux de circonscrire différents pièges ou biais lors du processus d'analyse des données, il demeure que certaines lacunes sont présentes. À cet effet, nous avons répertorié différents biais soit ceux des participantes, ceux de la chercheuse, de même que ceux associés au matériau utilisé (le langage) et à la méthode utilisée.

Toute recherche induit des biais, lesquels doivent être au mieux éliminés, limités ou à tout le moins identifiés. Comme cette recherche interroge directement des êtres humains possédant des motivations propres, la valeur des informations divulguées lors des entretiens semi-dirigés s'en trouve possiblement compromise puisqu'il est possible que les participantes soient soumises à la désirabilité sociale. En effet, comme le rapporte à propos Savoie-Zajc, (2018) un « répondant peut, à l'occasion, être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur et ainsi tenir des propos idéalisés de sa réalité » (Savoie Zajc, 2018, p.201). La désirabilité sociale est définie par Frenette (1999) comme un construit hypothétique pouvant parfois contaminer ou biaiser les résultats de recherches en éducation. Ainsi, pour ce chercheur « il est reconnu que cet artéfact est susceptible d'apparaître lorsque des personnes sont invitées à répondre à des questionnaires portant sur leurs [points de vue] » (p. 9). La désirabilité sociale est une tendance à se montrer sous le jour le plus favorable (Hathaway et Kinley, 1986) et d'avoir la « tendance à donner un profil exagérément « valorisant » de soi-même » (Congard et al., 2012). En ce sens, nous ne pouvons

ignorer que le concept de qualité des SGEE, tel que présenté dans le cadre d'évaluation (*Grandir en qualité 2003* [Drouin et al., 2004] et *2014* [Gingras et al., 2015]) ou encore lors de rencontres destinées au RSGE, de même que les éléments y étant associés, constitue un sujet sensible pour les RSGE. Celles-ci pourraient donc se sentir jugées quant à cet aspect. Ainsi, afin de réduire les biais de désirabilité sociale, nous avons d'abord retiré le terme qualité de nos questions de recherche pour privilégier différents synonymes et tenter d'établir un climat de confiance, favorable à l'ouverture et à l'authenticité, en cohérence avec notre paradigme de recherche. Conséquemment, nous avons mis de l'avant l'importance d'obtenir leur voix, le fait que toutes réponses dans le cadre de cette recherche étaient de bonnes réponses puisque c'est de leur expérience ou de leurs points de vue qu'il est question dans le présent projet de recherche. Nous avons choisi également d'adopter un niveau de langage plus familier, limitant la distance culturelle entre la chercheuse et les participantes.

Aussi, dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, il importe de s'assurer d'un recul nécessaire afin de percevoir l'objet d'étude à partir du regard des participantes et non pas sous la lentille personnelle et professionnelle de la chercheuse. Il est alors plausible que, malgré un souci constant de limiter la présence d'expérience et d'apprentissages acquis, le filtre de la chercheuse ait pu être brouillé. En effet, son expérience au contact des RSGE comme à celui d'outils de mesure de diverses dimensions de la qualité des SGEE critériés typiquement positivistes, sa connaissance académique de différentes approches ou programmes éducatifs reconnus, sans compter les nombreuses lectures effectuées au sujet de la qualité et de thèmes ou de préoccupations connexes associés à celle-ci, ont pu teinter les résultats obtenus de même que la discussion autour de ceux-ci.

Selon Savoie-Zajc (2018), une autre limite de l'entretien repose sur la nature même du matériau verbal qui constitue le cœur de la collecte de données. En effet, « pour exprimer ses points de vue, la personne utilise un filtre puissant qui est celui du langage. Le chercheur, pour comprendre les propos, filtre aussi les discours, par ses connaissances théoriques préalables sur le sujet ou ses attentes par rapport aux propos de l'autre » (p. 201). Comme l'ensemble du corpus de données constitue le langage de l'autre à l'exception des notes de réflexion de la chercheuse qui est plutôt un langage intériorisé, le corpus de données revêt ici une limite à la présente étude. Notons qu'outre la lentille habituelle du langage, deux des trois participantes dont les propos sont rapportés

dans le cadre de cette étude proviennent d'un autre pays et le français n'est pas leur langue maternelle. Nous avons d'ailleurs dû interpréter certains passages en contexte lors de l'étape du codage.

## CHAPITRE 4

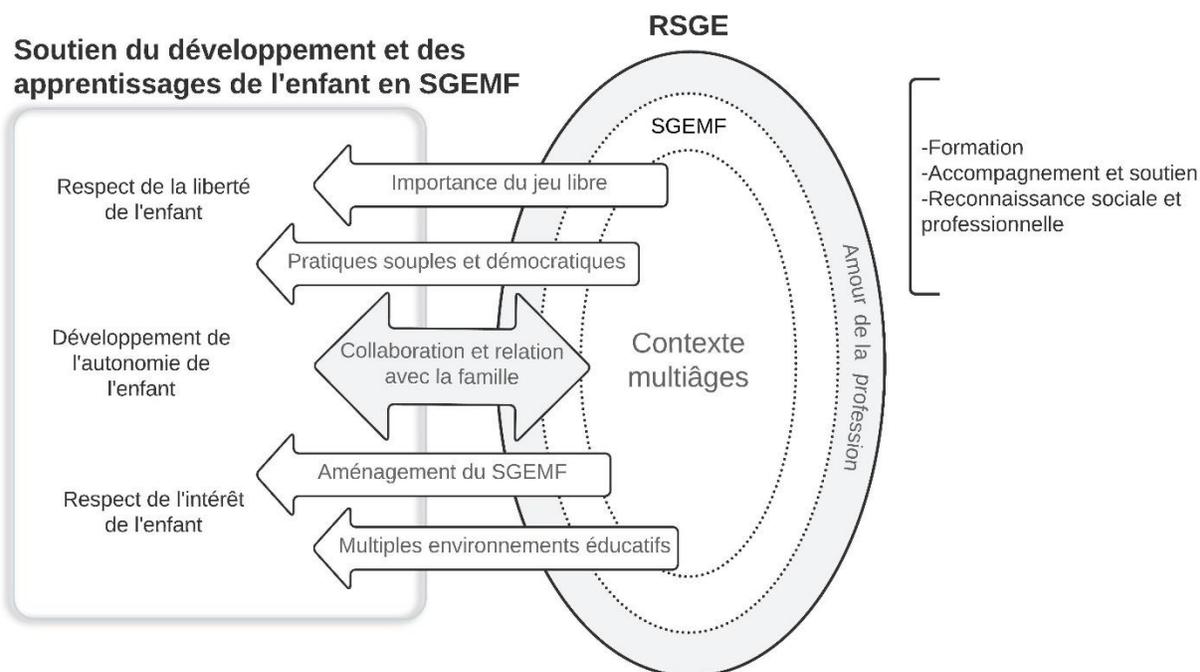
### RÉSULTATS ET DISCUSSION

#### 4.1 Résultats

Dans la présente section, nous proposons d'exposer notre interprétation des données recueillies auprès des participantes interrogées. Alors que certains éléments dominent le discours de plusieurs participantes, d'autres semblent absents ou encore revêtir une moindre importance dans le discours d'autres participantes. Dans les prochaines pages, nous tenterons de dégager, à la lueur des données recueillies plus haut, quelques éléments nous permettant d'illustrer ces différents points de vue soupçonnés d'influencer l'adoption et le développement de pratiques éducatives en SGEMF. Ainsi, nous présenterons les résultats visant à répondre à notre question de recherche soit : comment les responsables de services de garde en milieu familial (RSGE) construisent-elles le sens de la qualité de leurs services de garde éducatifs en milieu familial (SGEMF)? Puis, nous les articulerons en fonction de notre objectif de recherche pour en faire une discussion à la lumière des écrits scientifiques recensés, de même qu'à la lueur du programme éducatif des SGEE québécois : *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a).

Les données recueillies au moyen de l'entretien semi-dirigé ont d'abord fait l'objet d'une analyse thématique. Notre analyse a permis de classer les données en trois grands champs thématiques: 1) le soutien du développement et des apprentissages des enfants en SGEMF ; 2) la RSGE, son SGEMF et ses pratiques éducatives; et 3) la formation, l'accompagnement et la reconnaissance sociale et professionnelle. Bien que certains des thèmes chevauchent plus d'un champ thématique, nous considérons que cette façon de diviser les résultats aidera le lecteur à mieux comprendre les façons dont les RSGE construisent le sens de la qualité éducative. Les données recueillies sont successivement présentées selon les thèmes retenus (voir Figure 1).

Figure 1



#### 4.1.1 Le soutien du développement et des apprentissages des enfants en service de garde éducatif en milieu familial

Nous avons identifié trois thèmes au sujet de la façon dont elles se représentent le soutien du développement des enfants qui fréquentent leurs services : 1) respecter la liberté et suivre les intérêts des enfants ; 2) soutenir l'autonomie et l'apprentissage actif chez les enfants ; et 3) privilégier l'apprentissage par le jeu et l'omniprésence du jeu libre en SGEMF.

##### 4.1.1.1 Respecter la liberté des enfants et suivre leurs intérêts

La liberté de l'enfant, sa place en tant que maître de ses apprentissages et le respect de ses intérêts est au centre du discours de l'ensemble des participantes. Offrir un cadre souple où l'enfant est libre de suivre ses intérêts ou de faire ce qui lui convient revient régulièrement à travers leurs propos. L'importance de cette liberté est énoncée avec éloquence par cette participante, qui fait référence à son vécu personnel lorsqu'elle explique ce que serait le SGEMF de rêve :

Quand les enfants viennent chez moi, c'est eux qui choisissent ce qu'ils veulent faire. Moi, je me rappelle, je n'ai jamais été en service de garde de ma vie et je me disais, j'ai vécu quand même une bonne enfance et je faisais plus ou moins tout ce que je voulais

et je jouais à ce que je voulais, quand je voulais. Oui c'est sûr qu'il y avait des moments où j'avais des choses qu'il fallait absolument que je fasse, mais j'étais libre. C'est ce que je veux que les enfants vivent, qu'ils soient capables d'être libres. (*Judith*)

Une autre participante explique que, bien que des activités encadrées ou encore des journées thématiques figurent à son calendrier d'activités, celles-ci demeurent des propositions et les enfants peuvent ne pas y participer s'ils le souhaitent :

Je les laisse choisir ce qu'ils aiment faire, même s'il y a une journée thème et qu'on fait une activité en particulier, cette journée-là. Je les laisse. Libres à eux de la faire. Bien souvent, c'est à partir de ce qu'eux [proposent] ou les jeux qu'ils font que je vais sortir des choses [ou du matériel] en conséquence. (*Judith*)

Par ailleurs, la fin de cet extrait s'apparente aux propos d'une autre participante :

La plupart du temps moi je ne planifie pas. Honnêtement, je vais y aller avec l'intérêt des enfants. [...] Et ça marche très bien cette idée-là. Je la trouve vraiment très bien. Parce que parfois, nous, en tant que responsable on planifie ce qu'on veut nous, et parfois l'enfant il n'est pas intéressé et bien on va passer une journée, je vous le dis, qui n'est pas idéale ! (rire) [...] Puis y aller avec les intérêts de l'enfant pour que ce soit positif. Parce que parfois, comme je vous ai dit au début, si on ne respecte pas l'intérêt de l'enfant, on ne fait rien. Parce que l'enfant, il n'absorbe pas, il ne va pas accepter ce qu'on fait (*Sarah*).

Dans ces derniers extraits, le curriculum émergent et l'apprentissage actif ressortent. Elles nomment que respecter l'intérêt de l'enfant favorise son apprentissage et influence sur sa motivation et par extension augmente son niveau d'engagement, limitant l'apprentissage passif pour faire place à l'exploration et l'apprentissage actif. Dans la même veine, *Judith* évoque l'importance de suivre le rythme de l'enfant et sa motivation à faire ou ne pas faire une activité en expliquant que, dans le cadre de ses pratiques, la planification de la journée se fait souvent au jour le jour en fonction des besoins des enfants, des intérêts ou des questionnements spontanés des enfants « si l'enfant a besoin de plus de temps pour l'activité ou que ça ne lui tente pas de faire l'activité avec le groupe, il n'est pas obligé. Il peut faire autre chose ».

Les trois participantes mettent en relief la notion de choix des enfants au sein de leurs pratiques typiques. Une participante questionnée sur sa journée type en SGEMF affirme que les enfants choisissent eux-mêmes les activités qui seront à l'horaire durant le mois à l'aide de petites affiches

(pictogrammes). Selon la participante *Judith* : « C'est eux (les enfants) qui choisissent ce qu'on va faire dans le mois ». Elle évoque également la présence d'une « boîte à chansons » permettant aux enfants de participer au choix de chansons effectués. Celle-ci relève que lorsque la température ou le contexte est moins favorable, les enfants conçoivent eux-mêmes un parcours moteur intérieur dans la maison à partir du matériel qu'elle leur propose.

*Judith* évoque également l'importance de laisser l'enfant effectuer des choix en lui proposant du matériel stimulant qui lui ait permis d'utiliser librement. L'enfant est alors vu comme un être créatif capable de générer des idées à partir de son environnement, sans nécessiter le soutien de l'adulte, dans la mesure où les restrictions lui étant adressées sont limitées où il dispose de l'espace pour laisser libre cours à son imagination :

Les jeux sont là, vous pouvez les déplacer, vous pouvez les mélanger et vous pouvez faire ce que vous voulez avec. Bien souvent, ils vont aller dans un coin avec des choses qui n'ont absolument pas rapport. C'est quoi ton jeu ? [...] Ça me raconte des histoires que je n'aurais jamais pensé possibles avec les jouets qu'il y avait. Mais, c'est ce qu'ils ont décidé de faire. [...] Ce sont les enfants qui sont capables de se trouver des choses, laisser libre à leur imagination et de pouvoir bouger comme ils veulent, quand ils veulent. (*Judith*)

Elle aborde aussi de façon critique la scolarisation de la petite enfance :

C'est ça la petite enfance, tu vis, tu vis ta petite vie d'enfant en jouant, pas en ayant tes petits cartables en avant de toi. Bon aujourd'hui, c'est ça qu'on fait... Avec ton crayon, tu vas faire ci, tu vas faire ça. (*Judith*)

Le thème de l'approche centrée sur l'enfant et ses intérêts revient dans les écrits scientifiques caractérisant ou conceptualisant les SGEMF et dans le discours des RSGE (Ang et al., 2017 ; Melvin, 2022). De façon plus large, la dichotomisation des approches dites « de développement global, » « centrée sur l'enfant, » ou de « pédagogie sociale » et les approches « scolarisantes » représentent un débat qui perdure dans les écrits scientifiques en lien avec les SGEE de tout type, depuis longtemps (Einarsdottir et al., 2015). En effet, alors que certains auteurs se positionnent aux deux extrêmes de ce continuum, d'autres sont davantage partagés et perçoivent que ces approches ne sont pas forcément incompatibles (Lehrer et al., 2024). Par ailleurs, selon l'OCDE (2001, 2006), les SGEE devraient mettre l'accent sur le développement global et le bien-être des enfants, au

lieu de miser étroitement sur les apprentissages en littératie et en numératie. Les RSGE participants à notre étude semblent en accord avec cette vision, qui est prônée par le programme éducatif des SGEE au Québec qui insiste sur le fait « qu’il appartient à l’enfant lui-même de donner la direction de ses apprentissages » (MF, 2019 a, p. 79). De surcroît, diverses études appuient l’adoption de ce type de pratiques plus démocratiques (Lachapelle et al., 2021; Nesbitt et al., 2023 ; Besnard et al., 2017). En effet, selon plusieurs, les prestataires de SGEE qui préconiseraient des pratiques orientées par une approche centrée sur l’enfant seraient plus attentives, démontreraient davantage de sensibilité et offrirait plus de soutien sur le plan émotionnel en plus d’un environnement stimulant que les éducatrices adoptant une approche plus autoritaire (Clarke-Stewart et al., 2002 ; Hughes-Belding et al., 2012 ; NICHD Early Child Care Research Network, 1996, 2000). Le programme éducatif du MF, *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a), en fait un de ces principaux fondements théoriques. Il stipule notamment que l’adoption d’une approche démocratique « amène, d’une part, l’enfant à se sentir respecté et encadré, ce qui lui permet d’établir des relations affectives privilégiées avec les adultes [...], d’autre part, [favorise] l’autonomie, l’apprentissage actif et la confiance en soi ainsi que la capacité de l’enfant à établir des relations harmonieuses avec ses pairs » (MF, 2019a, p. 24).

#### 4.1.1.2 L’autonomie et la participation active des enfants en service de garde éducatif en milieu familial

Dans la même veine, le thème de l’autonomie, le faire-seul et la participation active des enfants au sein des activités du SGEMF ressort des propos des participantes.

La valorisation de l’autonomie de l’enfant traverse le discours de la plupart des participantes et semble implicite pour d’autres. Par ailleurs, chez toutes les RSGE participantes, le faire seul et faire par soi-même dépassent le choix d’activités ou de matériel et s’étend notamment à la responsabilisation de l’enfant et à son rôle actif dans le cadre des différents moments en SGEMF. Certaines RSGE parlent d’aide du jour, d’autres des routines (habillage, repas, sieste, etc.) durant lesquelles les enfants participent activement à la mise en place ou la réalisation de celles-ci, de moments où les enfants se voient confiés certaines tâches ou, comme abordé plus tôt, du fait que ceux-ci choisissent et rangent le matériel par eux-mêmes. Les participantes mentionnent que ce cheminement continue graduellement et que celles-ci fournissent du soutien à différents niveaux pour favoriser l’autonomie des enfants au quotidien. Ainsi, que ce soit par la présence d’images,

de mobilier ou d'aménagement ou par le biais du soutien direct des RSGE, les enfants sont appelés à faire leurs actions ou leurs tâches par eux-mêmes dans le but de développer leurs capacités et, pour certaines, d'alléger les tâches de la RSGE. La participante *Sarah* révèle que pour elle « travail [er] l'autonomie [...], c'est la base ». De surcroît, lorsqu'invitées à décrire ce qu'est une journée type dans leur SGEMF, les RSGE participantes mentionnent différents moments clés où cette autonomie est manifeste ou encore encouragée. De nombreux exemples sont évoqués. Ainsi, *Meriem* et *Sarah* relèvent l'accueil et le déshabillage des enfants. Cette dernière fait aussi ressortir l'aménagement du matériel pendant certaines périodes de jeux, la mise en place des matelas en vue de la période de sieste et le rangement de celui-ci par la suite. Puis, la participante *Judith* mentionne que les enfants peuvent aider lors des repas ou de la préparation des collations. Il semble alors qu'offrir des responsabilités aux enfants et des occasions de faire seul serait une pratique valorisée par les RSGE participantes. Par ailleurs, *Meriem* mentionne que lorsque des tâches sont à accomplir elle « embarque avec les enfants, si on a quelque chose à préparer pour le dîner on le fait ensemble ».

Ce thème se retrouve sous diverses formes dans plusieurs études sur la qualité des SGEMF. Ainsi, que ce soit amener l'enfant à faire seul à travers les routines, partager des tâches ménagères pour responsabiliser les enfants et faire émerger de nouvelles habiletés à travers des activités quotidiennes et concrètes (p. ex. plier des vêtements, préparer une collation), les occasions semblent multiples pour amener les enfants à développer diverses habiletés ou attitudes (Hooper et al., 2021) et le thème de l'autonomie en SGEMF transcende nombre d'études en petite enfance (Doherty, 2015 ; Melvin, 2022). Dans notre étude, l'enfant est vu comme un être capable, qui est un acteur à part entière dans son groupe de SGEMF à l'image du membre de la famille. Il est donc appelé à aider et à se responsabiliser (à divers degrés en fonction de son âge). Ces résultats s'alignent avec ceux obtenus dans le cadre de la recherche de Melvin (2022), menée auprès de 169 RSGE à travers trois états américains. En effet, celle-ci rapporte que selon plusieurs participantes un des grands avantages que procuraient les SGEMF est la quantité d'activités concrètes (parmi ces activités, les participantes relèvent le fait d'aider au jardin comme planter, arroser, cueillir ou encore de cuisiner, de faire de la pâtisserie, etc.) permettant d'acquérir un apprentissage. C'est notamment dans cette perspective que d'autres RSGE parlent également d'une participation au SGEMF comme à la maison. Ces résultats sont cohérents avec une autre étude américaine ayant

fait ressortir que parmi les facteurs de qualité les plus fréquemment mentionnés par les RSGE, ressortait surtout le recours aux pratiques soutenant l'apprentissage actif des enfants à travers des activités quotidiennes concrètes offrant de nombreux choix (Hooper et al., 2021).

Le programme éducatif des SGEE québécois offre d'ailleurs une place de choix aux pratiques soutenant le développement de « l'autonomie fonctionnelle de l'enfant (habiletés à se nourrir et à s'habiller, apprentissage de la propreté, etc.) ainsi qu'à l'acquisition de saines habitudes de vie » (MF, 2019 a, p. 20). Il rappelle également que le fait d'offrir des responsabilités aux enfants et de partager différentes tâches aide à développer des comportements et des attitudes en société et soutenir « l'organisation de la vie en collectivité de SGEE<sup>28</sup> ».

#### 4.1.1.3 L'apprentissage par le jeu et l'omniprésence du jeu libre en service de garde éducatif en milieu familial

La liberté évoquée dans leurs réponses concerne, notamment la liberté de choix d'activités, de participation, de mouvements ou de créativité. Mais elle s'arrime principalement autour de la notion du jeu libre qui fait l'objet d'un thème ayant émergé des entretiens. Aussi, il est rare que les participantes abordent les activités dirigées lorsqu'elles parlent de leurs pratiques. Ces activités qu'elles nomment dirigées, fixes ou spécifiquement organisées semblent davantage réservées aux journées où les sorties extérieures sont écourtées ou absentes et semble représenter une proportion minimale du programme d'activité offert aux enfants. De plus, ces activités (dirigées ou libres) sont arrimées autour d'un principe qui domine les entretiens de nos participantes, soit le fait que l'enfant apprend par le jeu. Ainsi, les activités proposées en SGEMF, selon nos participantes, doivent respecter les intérêts de l'enfant, son rythme et lui permettre de ne pas être limité dans sa créativité, notamment par un contrôle du matériel ou un encadrement peu flexible. Ce programme d'activités doit répondre en outre à ses besoins, mais vise l'acquisition d'apprentissages, de connaissances, d'habiletés et de compétences dans un contexte de jeu et non pas avec une approche scolarisante. Ainsi, le jeu libre accompagné et soutenu par l'aménagement et le matériel, semble en ce sens un contexte de choix en SGEMF. La participante *Judith* mentionne qu'elle « les laisse libres, à eux de faire [leurs choix] et bien souvent à partir de ce qu'ils font, [elle sort] des choses en conséquence».

---

<sup>28</sup> « Dans la traduction française du CLASS, l'expression « organisation de la classe » est employée plutôt qu'« organisation de la vie en collectivité » (MF, 2019 a, p. 20).

Elle donne l'exemple d'un jeu où les enfants faisant semblant de se marier : « je n'ai pas un bac de mariage, mais je vais sortir des choses en fonction des jeux qu'ils aiment et pour lesquels ils montrent de l'intérêt! ». Plus loin, elle affirme aussi les questionner sur les jeux qu'ils font, leur demander des précisions, et « embarquer avec eux » dans leur jeu. Elle mentionne que souvent elle fait des retours avec les enfants sur ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont fait tout au long de la journée.

Dans ce passage, la participante relève la présence de l'accompagnement dans le jeu. Elle mentionne avoir un rôle actif en s'assurant de mettre à disposition du matériel pour bonifier le jeu de l'enfant, le questionner et l'amener à réfléchir sur ce jeu dont il est l'initiateur. Dans l'esprit du programme éducatif des SGEE québécois, elle mentionne explicitement une des étapes suggérées pour encadrer le jeu libre soit l'étape du retour : « la période de réflexion ou d'évaluation qui suit le jeu en atelier libre [qui] permet à l'enfant de prendre conscience de ses apprentissages et de se questionner sur la façon dont s'est déroulée l'activité choisie » (MF, 2019 a, p. 36). Ainsi, le jeu libre décrit dans cet extrait n'est pas exempt d'intentionnalité pédagogique, c'est-à-dire que favoriser ce type de contexte éducatif est une action éducative en soi (MF, 2019a). Le respect des intérêts, des valeurs et des choix des enfants se conjugue à la notion d'accompagnement dans le jeu. Conséquemment, le concept de liberté de l'enfant (notamment le recours aux jeux libres) est omniprésent à travers deux des trois entretiens menés, bien qu'on le retrouve dans les réponses de chacune des RSGE participantes.

Dans un autre extrait, cette même participante déplore les conséquences vécues par rapport à cette liberté souhaitée en SGEMF lors de l'application des mesures sanitaires restrictives associées à la pandémie Covid-19. La participante *Sarah* nomme également que dû au fait qu'elle devait désinfecter chaque jour (parfois même plusieurs fois par jour) le matériel, chaque enfant était limité à faire l'usage de « bacs individuels [...] pour les jeux de table », les jouets et le matériel étaient alors disponibles en quantité restreinte. Par ailleurs, *Judith* indique que « c'était une tout autre organisation » et que bien malgré, elle était « obligée [à] dire non, on ne peut pas faire-ci. Non, on ne peut pas faire ça. C'est interdit de faire ci... », ce qu'elle n'appréciait pas de faire dans le cadre de ses pratiques. Pour elle le contrôle du matériel et la gestion de ce dernier en plus de tous les impératifs sanitaires, limitaient à son sens la qualité des services offerts en plus de multiplier les interdictions à l'égard des conduites des enfants s'éloignant de ce que représente la pratique en

SGEMF. Évidemment, par extension, ces restrictions limitaient les choix offerts, offraient moins d'occasions de partager ou encore de bonifier les jeux avec du matériel varié.

Enfin, l'importance du jeu libre s'exprime aussi dans le discours de chacune des participantes quant à la présence quotidienne des sorties extérieures. Ces sorties dans la cour extérieure des SGEMF, au parc ou dans le quartier, semblent prendre une place de choix dans la planification des situations offertes aux enfants en contexte de SGEMF. Selon les participantes, les sorties extérieures semblent essentielles, peu importe la saison. La participante *Meriem* affirme que « la sortie [extérieure] c'est de base ! On est dehors à 10 h -10 h 30, on ne se fixe pas, même si le parent arrive, il peut nous trouver dehors ».

La question du curriculum basé sur le jeu, voire les jeux libres, ressort également dans l'étude de Ang et Tabu (2018) portant sur le type d'activités et d'interactions offert dans cinq SGEE s'apparentant au SGEMF desservant des services pour les enfants âgés de quatre mois à quatre ans au Japon et en Angleterre. Ainsi, il appert que nos résultats s'alignent sur certains obtenus par Ang et Tabu (2018). En effet, ceux-ci identifient parmi leurs résultats la présence d'une pédagogie distincte qui varierait entre « l'organisation d'activités d'apprentissage, à l'organisation de sorties éducatives extérieures » (Ang et Tabu, 2018, p. 152, traduction libre). Certaines de leurs participantes rapportent effectuer une planification « soigneusement élaborée des activités quotidiennes et mensuelles qui respecte l'intérêt des enfants [...] remise à l'avance aux parents » (Ang et Tabu, 2018, p. 152, traduction libre), alors que d'autres, tout comme les participantes de notre étude, préfèrent une « approche plus flexible, une combinaison d'activités spontanées et de jeux libres guidés » (Ang et Tabu, 2018, p. 152, traduction libre) afin d'offrir aux enfants des occasions d'apprentissage. Nos résultats ne diffèrent pas de ceux obtenus par Hooper et ses collègues (2021) dans le cadre de leur recherche, ayant fait ressortir comme sous-thèmes l'apprentissage par le jeu et l'importance de l'apprentissage actif, de l'exploration et des occasions pour l'enfant de faire des choix. Toutefois, ces résultats semblent s'éloigner un peu de ceux obtenus par Doherty (2015) et Fauth et al., (2011), lesquels avaient fait ressortir que leurs participantes estimaient qu'un SGEMF de qualité offrait « une variété d'activités planifiées incluant des jeux symboliques, l'heure du conte et des jeux numériques conservant des périodes dédiées aux jeux libres » (Doherty, 2015, p.161, traduction libre).

Le programme éducatif des SGEE québécois énonce parmi les cinq principes de base qu'il met de l'avant le fait que l'enfant est l'acteur principal de son développement. Selon le programme, c'est lorsque l'enfant amorce ses propres jeux, qu'il est en mesure de faire des choix ou des suggestions, qui sont mis en œuvre au SGEMF et qu'il participe au processus décisionnel, qu'il peut développer optimalement « son plein potentiel » (MF, 2019 a, p. 63). Le programme éducatif des SGEE québécois parle d'une aptitude naturelle de l'enfant et d'une motivation intrinsèque pour se développer, et expose le développement de l'enfant en tant que démarche lui appartenant principalement sans limiter l'apport d'autres acteurs (famille, adultes qui l'entourent et enfants qu'il côtoie) dans cette dynamique. Pour le programme éducatif des SGEE québécois, l'apprentissage et principalement les pratiques éducatives doivent être centrées sur les initiatives de l'enfant, ses motivations, ses champs d'intérêt et se fait par le biais du jeu. Le programme éducatif des SGEE québécois stipule que c'est par le jeu que les enfants peuvent être :

sensibiliser [...] à l'intérêt et au plaisir de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, et cela à partir du jeu (dans le contexte du jeu symbolique, par exemple) et d'actions de la vie de tous les jours (préparation d'une recette ou d'un message) adaptés au niveau de développement de chaque enfant et du groupe d'enfants. De telles expériences d'éveil à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques contribuent à la compréhension de notions et de concepts variés significatifs, à partir d'éléments concrets » (MF, 2019 a, p. 31).

Par conséquent, dans ce programme éducatif « le jeu occupe une large portion du déroulement de la journée, puisqu'il est le moyen privilégié d'apprentissage des jeunes enfants. Le jeu amorcé par l'enfant constitue d'ailleurs un contexte de choix pour favoriser l'apprentissage actif » (MF 2019, p. 35), tout comme semblent le percevoir les RSGE ayant participé à notre étude.

#### 4.1.2 La responsable de service de garde éducatif en milieu familial, son service de garde éducatif en milieu familial et ses pratiques éducatives

En cohérence avec la façon dont elle se représente l'enfant, les pratiques rapportées par les RSGE visent à répondre aux besoins et aux intérêts de celui-ci et suivre leurs initiatives à travers l'ensemble de la journée afin de le soutenir dans son développement au sens large (développement du bonheur, de l'estime de soi, de la confiance en l'autre, de ses capacités motrices, cognitives, émotionnelles, etc.). Ainsi, les RSGE participantes semblent percevoir leur rôle en tant qu'accompagnatrices adoptant un style d'intervention démocratique et non pas une approche

autoritaire dans une perspective d'enseignement (transmission des savoirs). Ce champ thématique se déclinera en cinq thèmes: 1) les pratiques éducatives souples et démocratiques (incluant le rapport au temps en SGEMF) ; 2) l'aménagement de l'espace pour soutenir le développement de l'autonomie chez l'enfant ; 3) l'importance des familles et de la communauté au sein des pratiques en SGEMF ; 4) la beauté du multiâge ; et 5) l'amour des enfants et du métier.

#### 4.1.2.1 Des pratiques éducatives souples et démocratiques

Tout d'abord, les trois participantes font ressortir dans différents contextes les pratiques centrées sur l'enfant, la réponse à ses besoins et la souplesse des pratiques et du cadre offert en SGEMF. Alors que deux d'entre elles en mentionnent l'importance, ou en démontrent sa prédominance dans le cadre de leur SGEMF ou des SGEMF en général par rapport aux SGEE en installations, une autre en fait simplement mention dans le quotidien de son SGEMF sans y mettre d'emphase, condition semblant aller de soi en contexte de SGEMF.

Suivre le rythme et l'intérêt des enfants prend une place importante pour faire grandir les enfants et pour leur permettre d'acquérir des apprentissages, des habiletés et des compétences en SGEMF. L'absence de planification rigide, la planification des activités en collaboration avec les enfants et la grande place laissée aux périodes favorisant les jeux libres ressortent des propos des RSGE. La participante *Sarah* révèle lors de l'entretien qu'il est vrai qu'elle « planifie des activités, mais la plupart du temps vraiment [elle s'] inspire, le matin de l'arrivée de l'enfant ». Elle donne l'exemple d'une matinée où l'arrivée d'un enfant portant une feuille d'arbre ramassée au sol aurait inspiré la réalisation de bricolages construits à l'aide de feuilles mortes. Certaines de nos participantes parlent de la souplesse comme la capacité à s'adapter autant aux impondérables chez l'enfant (son humeur, son niveau d'énergie, ses champs d'intérêt ponctuels, ses capacités, ses défis), qu'aux facteurs environnementaux (niveau de bruit dans le SGEMF, météo, prolongement du temps de l'activité) et aux imprévus structurels (restrictions et mesures sanitaires associées à la gestion de la pandémie Covid-19).

En ce sens, elle relève sa capacité à faire preuve de souplesse et de flexibilité comme étant un élément générant le plus de fierté chez elle. Fière d'avoir pu s'ajuster au contexte particulier découlant des mesures sanitaires mises en place par la santé publique en raison de la pandémie

COVID-19, elle exprime aussi la capacité de s'ajuster elle-même en fonction de différentes situations. Par exemple, afin de permettre aux enfants de crier lorsqu'ils en ont besoin, elle aime mettre des bouchons par moments dans ses oreilles pour réduire l'impact du bruit sur elle pour ne pas avoir à leur demander de moduler le son de leur voix.

Ce cadre souple inclut un rapport au temps qui semble différer de celui habituellement adopté dans le cadre des SGEE en installations, lesquels doivent composer avec des impératifs de personnel attiré (p. ex. les pauses, les remplacements, l'horaire de travail), un grand nombre de groupes (p. ex. partage des installations, horaire fixe pour le fonctionnement des repas ou de la sieste) ou d'autres motifs systématisant la structure temporelle en SGEE. Nos participantes évoquent notamment ce rapport au temps comme un facteur pouvant être modifié selon les besoins des enfants et leurs intérêts. Ainsi, les moments structurés en SGEE en installation comme les collations, les repas ou les routines peuvent, selon les propos de nos trois participantes, être déplacés dans la journée pour répondre aux besoins du groupe ou d'un enfant. Par conséquent, il semble que le temps défini des routines instaurées en SGEMF et des repas suit davantage les besoins des enfants qu'ils entrent dans des cases horaires. Dans cette perspective, selon la participante *Meriem*, « ... les collations chez nous, ça n'a pas d'heure ! ».

Les périodes accordées aux activités, que celle-ci soit dirigée ou non, sont aussi définies en fonction du rythme et des besoins de l'enfant. Il y a peu de notions d'économie ou de pression du temps vécue dans les SGEMF. Si une période d'activité gagne à être allongée, elle l'est, si au contraire, celle-ci paraît trop longue, les RSGE participantes rapportent l'écourtée ou y mettre un terme et passe à autre chose.

Pour illustrer ce rapport au temps, une des participantes mentionne que selon le temps investi dans une activité éloignée du SGEMF, le groupe et elle-même profitent de l'occasion pour prendre leur repas dans un restaurant afin de jouir pleinement du temps d'activité. Le temps est aussi vu comme une limite à dépasser, notamment le temps consacré à chaque enfant. Une participante interrogée sur ce que serait un SGEMF de rêve répond d'emblée que dans cette optique, celui-ci permettrait un plus bas ratio RSGE-enfants afin d'avoir le temps de répondre à chacun des enfants, de les écouter et de leur répondre :

Parce qu'il y a le temps... Parce que lors des sorties [les enfants] posent beaucoup de questions. Est-ce que tu es capable de répondre à tout le monde et gérer le *timing* de chaque enfant? [Pour répondre] à leurs besoins? Ils sont assoiffés, ils sont curieux. Et puis ils veulent tout savoir en même temps! (*Meriem*)

La flexibilité et les pratiques souples sont des éléments associés au contexte spécifique des SGEMF (Hooper, 2019). Des pratiques souples s'arrimant autour des initiatives et de l'intérêt des enfants ont par ailleurs été relevées à travers les résultats obtenus par Ang et Tabu (2018). Du côté de Doherty (2015) et de Fauth (2011), les praticiennes en SGEMF participantes ont mentionné que des pratiques de qualité en SGEMF incluaient « le fait de répondre rapidement aux besoins des enfants et respecter leurs opinions et leurs préférences » (traduction libre, p. 160). Aussi, selon les résultats obtenus par Hooper et al. (2021), les RSGE sont d'avis « qu'il est important de faire preuve de flexibilité et d'offrir beaucoup de temps libres dans l'horaire [de SGEMF], mais qu'une structure devrait également être présente » (p. 87, traduction libre) s'alignant aussi avec les résultats obtenus par Melvin (2022).

La question du temps est aussi abordée à plusieurs endroits dans le programme éducatif des SGEE québécois qui stipule que « la gestion du temps, notamment, est centrale par rapport à la qualité de ces interactions. L'horaire de travail du personnel, des repas ou des changements d'éducatrice, entre autres, influence de manière positive ou négative la qualité de ces interactions » (MF, 2019 a, p. 33). Ce dernier invite les éducatrices comme les RSGE « à porter une attention toute particulière au déroulement de la journée afin de pouvoir l'ajuster avec souplesse au rythme des enfants ». (MF, 2019 a, p. 34). Il y est aussi explicité que cette souplesse et ce rapport au temps peut soutenir la créativité des enfants en plus de soutenir le développement de leur langage en leur offrant suffisamment de temps, sans amener d'empressement et en « leur laiss [ant] le temps nécessaire pour s'exprimer, dans le contexte d'interactions individuelles » (MF, 2019 a, p. 142).

#### 4.1.2.2 Un espace aménagé pour soutenir le développement de l'autonomie des enfants

Deux des trois participantes soulignent l'importance de mettre en place un aménagement qui non seulement offre une diversité de choix aux enfants (matériel varié), mais qui rend également accessible le matériel, tout en encourageant les enfants à l'utiliser ainsi qu'à explorer de nouvelles avenues. L'aménagement des lieux représente à la fois un moyen de rendre accessibles les jouets aux enfants pour leur permettre de les choisir, les manipuler sans l'aide de l'adulte et les ranger en

plus de favoriser le jeu libre chez les jeunes enfants et leur permettre d'enrichir leurs jeux de façon autonome et sans restriction. De surcroît, la participante *Sarah* mentionne qu'elle est ravie d'avoir effectué des changements en ce qui concerne l'accès au matériel tant pour les enfants que pour elle puisque cela lui aurait également facilité la tâche. Cette participante révèle qu'elle a suivi en ce sens différentes formations sur l'aménagement en SGEE et a fait beaucoup de recherches personnelles sur *Pinterest*, un moteur de recherche de découvertes visuelles, pour trouver des idées et des inspirations concernant l'aménagement de son SGEMF. Ainsi, elle dit avoir mis en place intentionnellement un aménagement qu'elle qualifie de « spécial » soit : « un coin de lecture qui attire (les enfants) avec un banc, avec des coussins et tout ça. ». De même qu'elle explique qu'afin de soutenir l'autonomie des enfants, elle met à leur disposition des bacs dont le contenu est identifié par des photos. Ceci leur permettant de le choisir, le manipuler et le ranger facilement, par eux-mêmes et sans son aide. Aussi, selon elle :

Choisir le matériel de qualité, un aménagement de qualité aussi, par exemple pour les jeux, il faut que ce soit accessible pour l'enfant, pour travailler son autonomie, respecter son choix de jeu. Multiplier aussi les jeux dans la salle de jeu dans le service de garde. Il faut que tu aies des jeux multiples, accessibles et de qualité aussi. Il faut aussi respecter le choix de l'enfant, respecter ses valeurs, respecter ses intérêts et l'accompagner dans ses intérêts aussi. [...] Si on a la qualité éducative, la vraie qualité éducative, l'enfant, il va grandir. Vraiment en contact avec le jeu, il va apprendre à faire le jeu. (*Sarah*)

Cette notion d'abondance et d'accessibilité résonne dans les propos de *Judith* qui affirme qu'il ne devrait pas y avoir de contrôle du matériel et que les enfants devraient y avoir accès librement et sans restriction.

L'aménagement des SGEMF diffère d'un SGEMF à l'autre et semble varié également en fonction du contexte économique de la RSGE. Aussi, contrairement à d'autres recherches, la question de préserver un aménagement qui rappelle la maison a peu été abordée par nos participantes dans le cadre de cette étude. Cependant, cette importance a été ressortie dans d'autres études alors que des RSGE mentionnaient l'importance de conserver un aménagement rappelant la « maison » (Ceglowski, 2004 ; Doherty, 2015) facilitant une « pédagogie du vécu » (traduction libre, Papatheodorou et Luff, 2023). D'autres études parlent également de « l'importance [pour certaines RSGE] d'avoir un espace dédié au SGEMF à l'intérieur de leur maison, bien que ce ne soit pas

absolument nécessaire » (Hooper et al., 2021, p. 87). Rappelant toutefois que leur maison est avant tout leur maison et qu'à l'extérieur du temps accordé aux services offerts dans le cadre du SGEMF, c'est leur espace de vie à eux ainsi qu'à leur famille (Melvin, 2022). En ce qui nous concerne, cette question d'espace partagé a peu été discutée par nos participantes qui pour la plupart, réservaient un espace spécifiquement dédié aux activités du SGEMF en marge de leurs espaces familiaux, bien que l'ensemble de la maison (cuisine, salon familial, etc.) puisse aussi être utilisé au besoin en fonction des activités proposées.

Différents éléments sont proposés dans la section qui concerne l'aménagement dans le cadre du programme éducatif des SGEE québécois *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a). On y retrouve le concept d'accessibilité du matériel, la possibilité de déplacer le matériel et l'utilisation libre de celui-ci. Plus précisément, les paroles de *Sarah*, une de nos participantes, rappellent l'aménagement sous forme d'aires d'activités préconisé par le programme éducatif, la notion de confort et de l'espace de vie des enfants que représente le SGEMF de même que l'importance que cet espace soit attrayant pour amener l'enfant à participer à ce type d'activité ou encore générer une motivation ou un intérêt chez lui. De plus, l'accessibilité du matériel au cœur de son propos et de celui de *Judith* s'aligne sur ce que recommande le programme éducatif des SGEE québécois. En effet, l'aménagement des lieux et du matériel évoqué permet à l'enfant de « le choisir, le manipuler et le ranger » (MF, 2019 a, p. 42).

#### 4.1.2.3 L'importance des familles et de la communauté au sein des pratiques en service de garde éducatif en milieu familial

Les RSGE font émerger un fort rapport communautaire à leur quartier, et plus encore avec les parents avec lesquels elles partagent des informations, créent des partenariats, collaborent et pour lesquels elles offrent également parfois différents types de soutien. Selon les RSGE participantes, les SGEMF s'inscrivent dans leur communauté tant pour répondre aux besoins de l'enfant que pour soutenir son développement, les RSGE doivent donc collaborer et composer avec l'entourage de l'enfant et tirer profit de l'environnement afin de lui fournir diverses occasions d'apprentissage que le milieu du SGEMF (la maison, voire la cour extérieure) ne peut lui procurer.

#### 4.1.2.3.1 Un service de garde éducatif en milieu familial, plusieurs environnements, une multitude d'occasions d'apprentissage

Le milieu de pratique de la RSGE, bien que principalement dans son domicile, semble pluriel dans certains de leurs propos. Ainsi, pour les RSGE participantes, la planification des activités offertes outrepassa les murs ou la cour extérieure du SGEMF. Les services du quartier du SGEMF, comme la bibliothèque, les parcs, les jardins communautaires sont vus comme des lieux offrant des occasions d'apprentissage et de socialisation pour les enfants. L'importance d'être à l'extérieur du SGEMF, que ce soit dans la cour extérieure du domicile ou à d'autres endroits dans le quartier est relevé par chacune d'entre elles. Une participante explicite davantage le rôle de ces sorties :

Ensuite on va souvent dehors [...], on joue au parc, on visite à peu près, on a 5 ou 6 différents beaux parcs dans le quartier, on visite les parcs avec d'autres responsables en milieu de garde. Pour que les enfants puissent vivre [l'expérience en] grand groupe, parce qu'en milieu familial, bien souvent ils ne vivent pas ça. Ça donne aussi aux plus petits de voir les plus grands jouer ensemble et ça donne aussi aux plus grands d'autres amis que les plus petits. Ce qui est très important aussi pour leur développement psychosocial. (*Judith*)

Par ailleurs, ce rôle est très important puisqu'elle considère que s'assurer « que les enfants soient au courant de ce qu'il y a dans leur quartier. Parce que parfois les parents n'ont pas le temps. Ils n'ont pas le temps d'aller au parc, pas le temps d'aller au jardin » est une partie de son travail. La participante *Sarah* fait une remarque similaire concernant les parents en parlant des sorties extérieures avec les enfants : « ce n'est pas parce qu'[e les parents] ne veulent pas le faire, c'est parce qu'ils n'ont pas le temps [...], il faut comprendre ça ». Aussi, en décrivant une journée type dans son SGEMF, la participante *Judith* fait la mention de sorties ou de balades dans le quartier ou encore pour aller à la bibliothèque municipale pour assister à l'heure du conte ou se choisir des livres. Elle note également que cette ouverture au monde permet de faire vivre des expériences concrètes aux enfants. Par exemple, lorsqu'elle parle des sorties avec les enfants au jardin communautaire, elle nomme que « c'est une bonne façon de les sensibiliser. Les fruits, les légumes, ça ne poussent pas au [supermarché]! ». Ainsi, à son sens, par le biais de l'expérience directe de l'enfant dans un espace communautaire, les enfants construisent leur vision du monde.

Il appert que le recours aux ressources du quartier caractérise pour plusieurs les pratiques en SGEMF. Nos résultats sont donc similaires à ceux obtenus par d'autres chercheurs (Ang et Tabu, 2018 ; Doherty, 2015 ; Layland et Smith, 2015).

Le programme éducatif des SGEE québécois met en relief ce type de partenariat comme élément soutenant la qualité des expériences vécues par les enfants. Le programme stipule qu'il est pertinent de favoriser « l'accès à un espace de jeu extérieur bien adapté, la possibilité de profiter des ressources du quartier ou de la communauté telles que la bibliothèque, le parc, la patinoire, ou même différentes entreprises susceptibles d'intéresser les enfants, comme une boulangerie, un marché public » (MF, 2019 a, p. 38). Par ailleurs, le programme éducatif des SGEE québécois invite les SGEE en installation comme les SGEMF à se questionner sur le type de liens avec des organismes et des ressources qui serait pertinent à établir pour soutenir le développement des enfants. Enfin, le programme éducatif des SGEE québécois stipule que ces liens avec la communauté peuvent également contribuer à développer un sentiment d'appartenance chez l'enfant. Enfin, selon l'approche écologique<sup>29</sup> prônée par le programme *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a), l'environnement de l'enfant est « composé de systèmes plus ou moins proches de lui, en lien les uns avec les autres. Il comprend son réseau familial proche et élargi, les services éducatifs qui l'accueillent, son voisinage, etc. Il inclut des systèmes plus éloignés de lui tels que les ressources offertes à son intention dans sa communauté, les croyances qui traversent la société en matière d'éducation et les politiques mises en œuvre pour les enfants et leur famille » (MF, 2019 a, p. 11).

#### 4.1.2.3.2 La relation avec l'enfant et sa famille

D'emblée, le contexte unique des SGEMF permettant à un enfant de fréquenter une même cellule d'individus (enfants et RSGE) tout au long de ses premières années est exposé par les participantes. Les enfants ne sont pas vus comme des enfants qui passeront l'année avec la RSGE mais bien, des personnes avec lesquelles elles tisseront des liens pendant plusieurs années. Les RSGE relèvent cette occasion comme un privilège qui peut rarement se vivre dans les SGEE en installation. Il n'est alors pas étonnant que ressorte la présence d'un fort lien unissant le SGEMF et l'enfant de

---

<sup>29</sup> Voir Bronfenbrenner 1979 pour plus de détails.

même que le SGEMF et la famille de l'enfant à travers les entretiens des participantes. Ainsi, les trois participantes évoquent la relation privilégiée qu'elles entretiennent auprès des parents. Elles mentionnent le fait que la relation qu'elles établissent avec les enfants, mais aussi avec leurs parents, persiste dans le temps, puisque la fréquentation de l'enfant s'établit souvent sur plusieurs années. De ce fait, un consensus semble se dégager des propos de l'ensemble des participantes alors que chacune d'elles mentionne l'importance de la collaboration avec les parents pendant l'entretien.

La relation entre la RSGE, les enfants et leurs parents s'étale donc sur la période de fréquentation de l'enfant au SGEMF, mais celle-ci perdure parfois au-delà de cette période. La participante *Judith* relève avec enthousiasme qu'elle a parfois l'occasion de « voir les petits jeunes du quartier, ceux qui sont venus dans [son] service de garde à quel point ils sont tellement bons ». Dans ce segment, elle affirme aussi qu'elle peut constater qu'ils utilisent encore les « outils (le bagage qu'ils ont accumulé avec elle). Selon elle, cette situation on ne la voit pas en SGEE en installations : « on ne voit pas ça dans... les grosses cabanes comme on peut dire ». Elle ajoute qu' :

en milieu familial on les voit nos petits bouts de choux grandir. Même encore, il y en a qui sont maintenant des adultes, parce que oui, je suis vieille comme ça (rire). Ils sont rendus des adultes et puis on les voit tellement bien. Je suis sûr et certaine que c'est grâce à toute la petite enfance, le petit cheminement qu'ils ont fait avant. (*Judith*)

*Judith* explique la nature ouverte de son SGEMF. Elle affirme que les parents n'ont pas à frapper à la porte pour entrer dans le SGEMF, elle leur rappelle que celui-ci « est comme chez [eux] » et qu'ils y ont « libre-accès ». Elle rapporte aussi qu'avant l'établissement des mesures sanitaires contraignant ce type de pratiques, si les parents le souhaitaient, ils pouvaient venir voir ce que les enfants faisaient au SGEMF. Selon ses propos, les parents étaient donc invités à entrer et à visiter le SGEMF à tous moments.

La participante *Sarah* questionnée sur ce que représente une bonne journée dans son SGEMF fait ressortir que le fait que « le parent aussi, [soit] très tranquille (ou rassuré) quand elle fait l'accueil de son enfant [et] le soir, » et qu'il la remercie est un exemple d'éléments influençant positivement sa journée en SGEMF. Dans un autre contexte, elle rapporte qu'elle a une très bonne communication avec les parents et qu'elle est toujours considérée comme « la deuxième maman

ou une amie [de la famille] » pour l'enfant. Elle dit avec beaucoup d'émotion qu'elle est reconnaissante « qu'ils [les parents] collaborent avec [elle], qu'ils sont là pour [elle] », évoquant une relation bidirectionnelle avec les parents. La participante *Meriem*, quant à elle, explique que dès le moment où celle-ci a envisagé la possibilité d'ouvrir son SGEMF, le fait qu'elle était « capable d'avoir des relations avec les parents » a influencé positivement son choix. En effet, après avoir temporairement géré un SGEMF alors qu'elle assistait une RSGE en voyage à l'étranger, celle-ci s'est dit qu'elle était aussi capable d'opérer un SGEMF chez elle. Empruntant le concept de premiers éducateurs au programme éducatif des SGEE québécois, *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a), elle nomme que selon elle, il est primordial que les parents, qui sont « les premiers éducateurs », lui fassent confiance et collaborent (participent) avec elle. Elle mentionne qu'« on [les parents et elle] est là pour s'entraider, se compléter ». La relation rapportée par certaines RSGE dépasse donc le lien client et prestataire de services éducatifs en SGEE, la RSGE et réciproquement la famille partagent un système de soutien mutuel et de partenariat.

À travers les propos des participantes, les enfants du SGEMF semblent aussi parfois faire partie de la famille de la RSGE, d'autant plus que deux participantes affirment que leur propre famille joue un rôle au sein du SGEMF et que les membres de celle-ci s'y impliquent activement auprès des enfants. Ainsi, la participante *Meriem* rapporte que « quand un enfant entre [dans le SGEMF] et qu'il cherche tes enfants et puis ton mari, ça te fait ton bonheur ! » Par ailleurs, cette même participante questionnée sur sa plus grande fierté dans le cadre de son SGEMF, répond spontanément que c'est la rétroaction que lui font les parents.

La relation et l'importance de la collaboration avec les parents sont certainement des thèmes fréquemment abordés dans les écrits scientifiques (Lehrer et al., 2015) et au sein des perceptions des divers acteurs (Ang et al., 2017 ; Papatheodorou et Luff, 2023) oeuvrant en SGEMF. Sans surprise, nos résultats vont donc de pair avec ceux obtenus par de nombreuses recherches (Ang et Tabu, 2018 ; Doherty, 2015 ; Fauth et al., 2011 ; Hooper et al., 2021 ; Melvin, 2022). En effet, au surplus d'associer le regroupement des enfants dans des groupes multiâge, en milieu familial, les SGEMF paraissent définis par l'importance accordée à la relation entre la RSGE et les parents (Ang et al., 2017, Ang et al., 2018 ; Hooper et al., 2021 ; Melvin, 2022). Conséquemment, la nécessité de mettre en place une relation de confiance et entretenir une bonne communication entre la famille et la RSGE semble primordiale (Doherty et al., 2000). D'autres études ont par ailleurs démontré

que les SGEMF représentaient des réseaux de soutien pour les familles que certaines RSGE voyaient même s'étendre leur rôle au-delà de répondre aux besoins des enfants, pour être une ressource pour les familles, ce que Blasberg et al. (2019) confirment en affirmant que « les relations entre les [RSGE] et les familles pourraient s'étendre au-delà de la relation de soins, et partage culturel » (p. 3, traduction libre). En outre, les résultats obtenus par Melvin (2022) et Hooper (2023) expriment ce rôle informel que se donne certaines RSGE et affirme que plutôt qu'offrir des références formelles vers des services, les prestataires de SGEMF ont parlé de soutenir les familles avec des conseils en matière de soins personnels, de l'argent, de la nourriture, des chaussures et des vêtements, des fournitures scolaires, des jouets et d'autres choses dont elles pourraient avoir besoin, notamment dans le contexte de la pandémie de Covid-19, mais aussi plus généralement.

Ces passages rappellent également l'approche centrée sur la famille du programme éducatif des SGEE québécois où il est question de l'importance d'établir des liens avec les parents, condition qui serait associée avec un indice de haut niveau de qualité. Ce dernier adopte parmi ses principes de base le fait que « le partenariat entre le SGEE ou la RSGE [et les parents] est essentiel au développement harmonieux de l'enfant » (MF, 2019 a, p. 64). Les SGEE ainsi que les SGEMF sont vus, non seulement comme des lieux d'accueil pour les enfants, mais également pour leur famille. Ce programme éducatif préconise d'établir une confiance mutuelle et une communication positive avec les parents. Le parent y est vu comme le spécialiste de son enfant et l'importance d'une communication bidirectionnelle afin d'obtenir de l'information importante quant aux meilleures façons d'agir auprès d'un enfant et assurer une continuité dans les soins qui lui sont offerts est mise en exergue. De surcroît, comme le sous-tendent certains propos des participantes, de même que ceux d'autres prestataires en SGEMF interrogées dans le cadre d'autres études (Hooper, 2023; Melvin, 2022), il semble que la relation établie dépasse parfois le niveau communicatif souhaité dans le cadre de cette approche pour entrer davantage dans la sphère personnelle (p. ex. le soutien psychologique, le soutien matériel, la redirection vers d'autres ressources, etc.). Le programme éducatif des SGEE québécois stipule aussi qu'une des pistes d'action proposée dans le cadre de l'approche centrée sur la famille concerne le fait de construire un réseau de soutien pour les familles afin de s'assurer que l'enfant et sa famille disposent d'un réseau social sur lequel compter. Les participantes de notre étude évoquent un lien affectif avec des

parents, en plus de présenter les lieux du SGEMF comme une extension du domicile des familles, le «comme chez-vous».

#### 4.1.2.4 La beauté du multiâge

Dans un premier temps, la plupart des RSGE interrogées mettent de l'avant le caractère multiâge de leur groupe et la richesse que cette forme de regroupement apporte. Aussi, bien que l'on voie ce type de regroupement gagner en popularité dans d'autres installations de SGEE (les CPE et les SGEE privés en installations), passant, par exemple de 6,8 % des installations de CPE en 2013 (MF, 2016) à 8,1 % en 2019 (MF, 2022), ce type de regroupement caractérise principalement la pratique de la garde en SGEMF selon les RSGE. Néanmoins, au-delà de définir leur réalité, le regroupement multiâge semble partie intégrante de leur perspective de la qualité des SGEMF. Certaines parlent de la « beauté du multiâge » ou font des parallèles entre ce type de regroupement et la cellule familiale. Toutefois, les trois participantes s'entendent pour affirmer que regrouper des enfants d'âges différents dans un groupe constitue un atout autant pour soutenir le développement des enfants ou répondre à leurs besoins que pour faciliter le fonctionnement en SGEMF.

Dans un extrait, une RSGE explique son parcours qui soutient son amour pour le multiâge :

C'est tellement beau, le multiâge, en petit groupe, des enfants de différents âges... C'est tellement sain pour le vieillissement des enfants, le développement des enfants que je n'y changerais plus rien maintenant. (*Judith*)

Une autre mentionne également que :

La beauté du milieu familial, c'est dans le multiâge, le multiâge c'est le sens de la famille (...) c'est la continuité de la famille. Le multiâge, ça donne à l'enfant un développement adéquat, équilibré. Parce que c'est vraiment travailler, ma sœur, mon frère, mon petit frère, ma grande sœur. C'est le partage entre eux, c'est partager la table entre eux comme à la maison. Jouer ensemble comme à la maison. (*Sarah*)

Par ailleurs, cette participante place explicitement cette réalité en contraste avec celle des CPE ou des garderies en installation. Elle nomme en outre que l'on n'appelle pas le SGEMF des : « Centre de la petite enfance. On ne [les] appelle pas installation. Ça c'est trop objectif. » De plus, celle-ci affirme que le SGEMF « c'est le contraire d'un CPE ou d'une installation où il y a des groupes

d'âge de quatre ans. On ne peut pas avoir [que] des [enfants âgés de] quatre ans à la maison, on ne peut pas avoir huit [enfants âgés de] trois ans, on ne peut pas avoir huit [enfants âgés de] deux ans, ce n'est pas vrai, la famille, c'est du multiâge ». De surcroît, selon les RSGE interviewées, la continuité du milieu familial avec le SGEMF passerait par le multiâge.

D'abord, à l'instar de nos participantes, il est reconnu que l'offre de SGEE à domicile en groupe multiâge définit typiquement les pratiques des RSGE (Hooper et al., 2021). Dans le cadre de l'étude de Hooper et ses collègues (2021) des RSGE avait fait ressortir comme thèmes associés à la qualité des services en SGEMF la présence « d'interactions et d'expériences avec des enfants d'autres âges » (p.84, traduction libre) et l'apport des enfants plus vieux sur les plus jeunes, de même que les bénéfices que tirent les plus âgés de ce type de regroupement. Doherty (2015) arrive à des résultats similaires avec ses entretiens de groupe menés dans le cadre de son étude qui identifient parmi les sept composantes faisant d'un SGEMF, un SGEE de qualité, le fait d'exploiter ce type de regroupement afin d'en tirer des occasions d'apprentissage.

#### 4.1.2.5 L'amour des enfants et du métier

Un autre des éléments qui émerge des entretiens menés dans le cadre de notre projet concerne la notion de vocation pour le métier de RSGE. Dans un extrait, la participante *Sarah* explique que l'amour des enfants et du métier doit prédominer chez la RSGE puisque celle-ci devra, selon elle, toujours offrir davantage aux enfants et aux familles que ce qu'elle reçoit.

Vraiment la bonne RSGE sait qu'elle ne prend pas ce qu'elle fait avec les enfants comme un travail. Sinon, elle ne peut pas tout donner, parce que si on le prend comme un travail, on va attendre aussi ce qu'on reçoit. Et ça, ça ne va pas marcher. Parce que si on reçoit peu, on va donner peu. (*Sarah*)

L'amour des enfants et du métier est un thème qui revient aussi à travers le discours de nos trois participantes. Interrogées sur ce que sont les caractéristiques d'une bonne RSGE, la majorité des participantes abondent dans le même sens en affirmant d'emblée qu'il faut choisir ce métier par amour. *Sarah* précise qu'« il faut aimer ce que tu fais dès le début. Il faut choisir ce métier-là par amour ». Elle ajoute en expliquant que bien que l'amour des enfants soit au cœur du métier, selon elle, il faut également « savoir comment travailler avec [eux], savoir comment les aimer ».

Au sujet de ses débuts dans le métier, la participante *Judith* affirme qu'en dépit de ses doutes « une semaine après [avoir commencé à travailler en petite enfance dans une installation], je me suis dit, je suis tombée en amour, carrément tombé en amour, j'ai vraiment manqué ma vocation quand j'ai fait mes études ! ».

Dans le cadre de cette relation avec le vocationnel, la question du travail à l'extérieur des heures d'ouverture du SGEMF émerge sans surprise. Les participantes relèvent le poids des tâches en dehors des heures offertes pour l'accueil des enfants et l'importance, pour la RSGE, du soutien de son conjoint ou de sa famille. Dans ces passages, *Judith* explique le débordement des tâches à l'extérieur du 50 heures d'ouverture de leur SGEMF<sup>30</sup> :

Sinon, c'est sûr qu'en milieu familial, il y a une surcharge de travail aussi, comptabilité, nourriture, le nettoyage, tout ça embarque... Ce n'est pas juste s'occuper des enfants. Il a une panoplie de tâches qui est connexe, que la majorité des gens ne voit pas ou ne pense pas. Ce n'est pas parce que je ferme mon SDG à 17 h 15 que j'ai automatiquement terminé de travailler. (*Judith*)

Ainsi, le caractère vocationnel de la profession traverse la majorité des entretiens. Lorsque l'ensemble des participantes sont questionnées sur les motivations à participer à l'entretien, le désir de reconnaissance du métier se dessine, de même que celui de faire rayonner de façon équitable le métier de RSGE parmi les autres professionnelles de la petite enfance.

Le thème de l'amour professionnel revient dans les propos d'une participante dans le cadre de l'étude de (Hooper et al., 2021). Elle mentionne : « je crois qu'il est important de bâtir une relation avec l'enfant, de le comprendre et de l'aimer, parce que tu peux avoir tous les jouets et tout, mais s'ils ne se sentent pas aimés, il n'y a rien » (p. 83). Une autre participante de cette étude rapporte, en s'attardant aux caractéristiques que devraient avoir les RSGE, que : « tout d'abord, tu dois aimer ce que tu fais, aimer les enfants [...] et non pas voir [le métier] comme un moyen d'obtenir un revenu » (p. 88, traduction libre) ce qui rappelle les propos de nos trois participantes. L'étude de (Melvin, 2022) obtient des résultats similaires qui « s'alignent sur d'autres études reconceptualistes qui proposent que le modèle culturel d'amour et d'affection est important pour de nombreuses

---

<sup>30</sup> Il est à noter que pour la presque totalité des salariés au Québec, la semaine normale de travail est de 40 heures.

RSGE» (Melvin, 2022, p. 240, traduction libre). Évidemment, l'affection et l'amour sont des thèmes qui sont aussi présents dans d'autres études portant sur les points de vue des RSGE sur ce que représente un SGEMF de qualité, qui se déclinent sous diverses formes. Pour les participantes de l'étude de Doherty (2015), la RSGE opérant un SGEMF de qualité est affectueuse et solidaire, elle est ouvertement affectueuse avec les enfants, se montre sensible et centrée sur les enfants (en groupe et individuellement). La question de l'importance d'une relation étroite avec l'enfant semble transcender les études (Hooper, 2023 ; Hooper et al., 2021 ; Doherty, 2015 ; Ang et al., 2017). Toutefois, il est à prendre en compte que des tensions au sein des écrits scientifiques existent quant à ce concept d'amour professionnel. Langford (2019) critique en ce sens l'idée que l'éducation à la petite enfance soit un métier réservé naturellement pour les femmes et le discours maternaliste menant à leur exploitation sous le couvert vocationnel. D'autres auteurs, quant à eux, mettent l'accent sur le fait de prendre soin et l'amour professionnel, critiquant à leur tour la question de la professionnalisation des pratiques en SGEE. Pour nos participantes, il s'avère que leurs points de vue s'approchent davantage de la perception de Page (2018), celles-ci accordant une importance à cet amour pour l'enfant, qualifiant leur métier avec des épithètes rappelant cette notion vocationnelle de l'offre de services ou de soins aux enfants en SGEMF.

Par ailleurs, le terme amour ne figure qu'une fois dans l'ensemble du programme éducatif des SGEE québécois et il est spécifiquement associé à l'amour entre l'enfant et ses parents. Toutefois, dans le cadre d'un passage citant Katz (2012) concernant le processus d'intervention éducative pour soutenir l'autorégulation, il y est stipulé que l'« enfant a besoin d'aimer et d'être aimé » (MF, 2019 a, p. 165). De plus, la question de l'importance du soutien affectif et notamment l'affection verbale et non verbale envers les enfants est évoquée. Les pratiques chaleureuses, sensibles ou des relations saines, des relations affectives significatives, des liens significatifs semblent remplacer la notion d'amour de l'enfant.

#### 4.1.3 Formation, accompagnement et reconnaissance sociale et professionnelle

En parallèle des deux grands champs thématiques précédemment explicités, nous avons identifié un dernier champ thématique regroupant trois thèmes : 1) la formation ; 2) l'accompagnement ; et 3) la reconnaissance sociale et professionnelle de la RSGE.

#### 4.1.3.1 Formation professionnelle ou profession vocationnelle

Lorsque questionnées au sujet de ce que « ça prend pour être une bonne RSGE » en termes de qualités personnelles et professionnelles, de compétences, de vécu ou d'autres éléments pertinents selon elles, plusieurs réponses des participantes convergent vers la question de vocation professionnelle, mais également vers la question de la formation et du perfectionnement. Ainsi pour la participante *Judith*, au-delà du diplôme en petite enfance, l'amour des enfants et le souci de leur bien-être sont la base. Puis, admettant que les connaissances associées à un diplôme sont évidemment un atout, celle-ci rappelle que bien qu'il soit nécessaire d'accumuler des connaissances pour certaines, pour d'autres « ça leur vient naturel [lement] ». En effet, selon deux d'entre elles, bien que la formation initiale de 45 h ne soit pas suffisante pour « justifier d'avoir un SGEMF », certaines ne l'auront pas, et ce, même en ayant suivi plusieurs cours ou formation. Selon cette participante, la profession de RSGE serait aussi vocationnelle « sois tu l'as ou tu ne l'as pas ». Par ailleurs, dans un autre passage, elle mentionne qu'elle a eu l'occasion de travailler avec des éducatrices avant d'opérer son SGEMF. Elle fait le parallèle entre le fait d'avoir développé ses compétences en situation d'emploi auprès d'autres collègues et avoir suivi une formation spécialisée en petite enfance:

J'ai eu la chance de travailler avec des éducatrices phénoménales à [...]. Alors, j'ai appris sur le tas, moi aussi, parce que je travaillais avec les enfants et une éducatrice. Travailler à deux, j'en ai appris beaucoup. C'est comme si j'avais un diplôme d'études collégiales en petite enfance, pendant que j'étais là. J'ai été là peut-être 10 ans. (*Judith*)

Dans ce segment, elle explique qu'en travaillant en équipe elle a beaucoup appris, peut-être autant que dans le cadre d'une formation spécialisée en petite enfance, faisant référence au DEC en TEE.

Rappelons qu'à aucun endroit la notion de qualité ou encore de qualification n'a été induite dans nos questions par souci de ne pas orienter les réponses obtenues. Pourtant, lorsqu'interrogée sur ce que ça prend pour être une bonne RSGE, le thème de l'éducatrice qualifiée ou formée est abordé par l'ensemble des participantes chacune à leur façon. Néanmoins, la position de nos trois participantes est claire : elles ne prônent pas une qualification spécifiquement acquise sur les bancs d'école (CÉGEP ou universités) pour former les RSGE. Bien qu'elles affirment également qu'un diplôme est un « atout », que les RSGE doivent détenir certaines connaissances essentielles comme savoir développer l'estime et l'autonomie des enfants, encadrer ou structurer un groupe, savoir

soutenir les différents domaines de développement, ces propos récoltés s'arriment plutôt en termes de compétences disponibles ou d'acquisition de compétences par d'autres moyens (p. ex. l'expérience ou la formation continue) que la formation initiale en petite enfance. Pour deux de nos participantes, ces compétences touchent à divers aspects du métier au niveau des savoir-faire comme avoir un bon sens de l'observation, appliquer le programme éducatif des SGEE québécois, reconnaître l'enfant dans son développement, dans son unicité et à travers un processus de développement global ou encore favoriser l'autonomie de ce dernier. Alors, que pour la participante *Meriem*, des qualités se situant davantage au niveau des savoir-être comme être sociable, conserver son sang-froid, faire preuve de flexibilité, de calme, de transparence et de patience, en plus de reconnaître ses limites, sont au centre des compétences essentielles des RSGE.

Les points de vue de nos RSGE s'alignent sur certains résultats préalablement obtenus dans la recherche. En effet, questionné sur les caractéristiques d'une RSGE opérant un SGEMF de qualité, les participantes dans l'étude de Doherty (2015) nomment que celle-ci doit

développer une étroite relation de confiance, répondre rapidement aux besoins des enfants, reconnaître et respecter les habiletés et les préférences de chaque enfant, leur offrir des choix, adopter une routine prévisible tout en demeurant flexible pour répondre aux besoins des enfants, capitaliser sur des opportunités d'apprentissage non planifiées, avoir des attentes raisonnables envers les enfants, écouter attentivement les enfants et parler avec eux (et non aux enfants) et leur permettre d'exprimer leurs émotions et leurs opinions (p. 159).

#### 4.1.3.2 Accompagnement et soutien professionnel

Points de vue partagés par nos trois participantes, la question du manque d'accompagnement et de soutien ressort à travers les trois entretiens menés. Il appert que bien que certaines le mentionnent dans d'autres segments, ce besoin d'être entendue apparaît lorsque notre question de clôture d'entretien est posée<sup>31</sup>. À cette question, la participante *Meriem* rappelle que la vision des RSGE est hétérogène et que selon elle, celles-ci n'ont pas toutes les mêmes façons de voir les SGEMF et vivent des réalités différentes dans leur contexte. *Sarah* précise qu'elle souhaite voir un changement s'opérer et que des mesures proactives soient menées auprès des RSGE afin de leur fournir les

---

<sup>31</sup> Nous approchons de la fin de l'entretien, alors aimeriez-vous ajouter quelque chose ? Un commentaire, une question... un ajout, d'autres éléments qui vous semblent pertinents pour bien comprendre votre vision d'un bon service de garde éducatif à l'enfance en milieu familial ? (Voir Annexe C)

outils manquants et répondre à leurs besoins. Dans ce segment, la question d'une iniquité entre le traitement des installations et des SGEMF est soulevée par *Sarah*, qui souligne que des outils seraient disponibles pour les CPE, mais pas pour les SGEMF :

Dans les CPE, ils ont toutes les applications (numériques), pourquoi vous ne les faites pas pour les milieux familiaux ? Il faut que ce soit accessible pour toute la petite enfance, quel que soit le milieu familial, l'installation ou le CPE. Ce sont des enfants partout. Ça s'appelle des enfants pour moi, ce n'est pas la structure qui m'intéresse. (*Sarah*)

Elle rappelle qu'œuvrer dans son SGEMF est un choix, qu'elle serait en mesure de travailler en installation si elle le voulait et qu'elle serait, par ailleurs, mieux rémunérée pour le faire. Mais termine en disant : « [...], mais je ne veux pas, je veux mon milieu familial, mais avec les outils dont j'ai besoin ».

Sur cette question, un consensus émerge au sujet de la nécessité, pour les RSGE, d'un accompagnement et d'un soutien accru de la part de leur BC. En effet, deux des trois participantes à notre étude évoquent le fait que les RSGE sont peu outillées, que les 45 heures de formation obligatoire semblent insuffisantes pour opérer adéquatement un SGEMF et que selon ces participantes certaines RSGE sont aussi laissées à elles-mêmes.

#### 4.1.3.3 Valorisation du métier et reconnaissance sociale et professionnelle

Les thèmes du manque de soutien et la question de la reconnaissance sociale et professionnelle de même que celle concernant la valorisation du métier et de la RSGE en tant que praticienne œuvrant dans le domaine des SGEE sont récurrents tant dans les propos de nos participantes que dans les écrits scientifiques. Cet aspect mérite donc d'être abordé afin de rendre justice aux participantes à cette recherche.

La reconnaissance d'autrui est vue par la participante *Meriem* comme un facteur d'encouragement et elle affirme que « peut-être que c'est grâce à ça [qu'elle] continue ce que [qu'elle] fait maintenant. » Aussi, les RSGE interrogées mentionnent que les SGEMF et les RSGE les opérant « sont souvent oubliés », et ce, en dépit du fait que les SGEMF ne soient pas nouveaux, ce que

plusieurs chercheurs corroborent (Lalonde-Graton, 2002 ; Woodman, 2023). *Meriem* nous livre également ces propos :

Je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de reconnaissance malheureusement de la société. La société en grand, du ministère et parfois même des parents, mais pourquoi on continue de le faire ? C'est parce qu'on a ça dans le cœur ! (*Meriem*)

Elle évoque également le fait que la reconnaissance n'est pas que monétaire, que la valorisation de leurs pratiques en fait aussi partie. Ainsi, il s'avère qu'en dépit du manque de reconnaissance sociale et professionnelle évoqué par nos trois participantes, celles-ci poursuivent leurs activités volontairement par amour du métier et par amour des enfants.

## CONCLUSION

Notre étude s'intéresse aux points de vue de RSGE, notamment comment les RSGE construisent le sens de la qualité des leurs SGEMF. Cet objet de recherche a été abordé dans quelques études (Ang et Tabu, 2018 ; Doherty, 2015 ; Fauth et al., 2011 ; Layland et Smith, 2015 ; Melvin, 2022), mais aucune n'a été réalisée au Québec, ni spécifiquement à Montréal. Une seule étude a été réalisée en ce sens au Canada en territoires anglophones (Doherty, 2015). Pour répondre à notre objectif de recherche, soit, *dégager le sens que les RSGE accordent à la qualité éducative en SGEMF*, nous avons mené des entretiens semi-dirigés individuels auprès de trois RSGE œuvrant sur le territoire montréalais. L'analyse des verbatims de ces entretiens a permis de faire ressortir trois grands champs thématiques regroupant différents thèmes pour expliquer ce que serait un SGEMF de qualité selon les RSGE participantes. La présente section présente les principales contributions de notre étude, les limites associées à cette recherche ainsi que les implications pour les futures recherches, pour la pratique, pour la formation initiale de même que pour la politique.

### Contributions de l'étude

Tout d'abord, il appert que nos résultats s'alignent sur d'autres résultats obtenus dans le cadre d'études similaires. Nous avons constaté que les RSGE montréalaises participantes à notre étude articulent leur vision de la qualité éducative autour de trois grands champs thématiques : leur vision de l'enfant, leur vision de leur rôle en tant que RSGE et de leur SGEMF et leurs points de vue concernant la formation et l'accompagnement professionnel de même que la reconnaissance sociale et professionnelle de la RSGE. En ce qui concerne leur vision de l'enfant, un SGEMF de qualité soutient la liberté et les intérêts des enfants ; l'autonomie et l'apprentissage actif ; et l'apprentissage par le jeu. Pour ce qui a trait au rôle de la RSGE et son milieu, elles emploient des pratiques éducatives souples et démocratiques avec un rapport flexible au temps ; elles aménagent l'espace pour soutenir le développement de l'autonomie chez l'enfant et privilégient l'apprentissage par le jeu en plus d'entretenir des relations étroites avec les familles et avec la communauté. De surcroit, la beauté du multiâge, l'amour des enfants et du métier sont également traités. Puis, la formation initiale et continue, les besoins en matière de soutien et d'accompagnement ainsi que la reconnaissance sociale et professionnelle s'ajoutent à cette vision

de la qualité des SGEE. Ces résultats sont similaires aux résultats obtenus dans le cadre de nombreuses études (Ang et Tabu, 2018 ; Doherty, 2015 ; Fauth et al., 2011 ; Hooper et al., 2021 ; Layland et Smith, 2015 ; Melvin, 2022) en plus de s'arrimer à différents niveaux avec le programme éducatif des SGEE québécois : *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a). Enfin, tout comme dans d'autres études, certains propos de nos participantes s'inscrivent naturellement en opposition aux éléments caractérisant les pratiques généralement retrouvées en SGEE en installation (Ang et al., 2017 ; Hooper et al., 2021 ; Melvin, 2022). L'horaire établi, la planification préalable des activités (la planification hebdomadaire ou mensuelle pour les groupes), le regroupement des enfants en fonction de leur âge et le nombre d'enfants partageant une même installation, n'en sont que quelques exemples.

De plus, il semble que les RSGE participantes ont fait ressortir plusieurs éléments autour de l'image de l'enfant et des pratiques éducatives et de collaboration préconisée par le programme éducatif des SGEE québécois : *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a). Parmi celles-ci, le souci d'entretenir une collaboration mutuelle et une relation positive avec les parents s'inscrit notamment dans le premier principe proposé par le programme *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a) soit : le partenariat entre le SGEE et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant. De plus, les pratiques éducatives respectant à la fois les intérêts, le rythme et les capacités de l'enfant en lui laissant la liberté de choix et de participation s'inscrivent à leur tour dans le second et le troisième principe de base retenu par le programme éducatif des SGEE québécois *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019a) soit : l'unicité de l'enfant et l'apprentissage actif. Également, les pratiques quotidiennes rapportées et les points de vue des RSGE sur ce que représente un SGEMF de qualité s'arriment principalement autour du quatrième principe de base proposée par le programme éducatif des SGEE québécois, celui-ci encadrant généralement le déroulement de la journée en SGEMF et recoupant d'autres principes précédemment nommés soit : l'apprentissage par le jeu. En outre, des éléments associés à l'image de l'enfant (sa liberté, son autonomie et la place du jeu libre au sein de son développement), au savoir-faire auprès des enfants (les pratiques souples et l'aménagement soutenant cette liberté et cette autonomie), au savoir-être avec les enfants, de même qu'auprès des parents (la relation avec l'enfant et sa famille) ont été relevés comme pouvant définir, pour elles, ce que représentent un bon SGEMF.

## Limites de l'étude

En dépit du fait que nous ayons fait émerger nombre d'éléments en lien avec les points de vue, il demeure que le nombre de participantes à notre étude (n=3) est relativement restreint. Par ailleurs, certaines RSGE ont mentionné explicitement que selon elles, les pratiques étaient variées en SGEMF, ce que les travaux de Melvin (2022) et de Hooper et al. (2021) aux États-Unis, de Ang et al. (2017) au Japon et Ang et Tabu (2018) en Angleterre de même que Layland et Smith (2015) en Nouvelle- Zélande ont clairement démontré. Ainsi, avec davantage de participantes, nous aurions pu obtenir possiblement d'autres points de vue amenant à une compréhension encore plus élargie du concept de qualité éducative en contexte de SGEMF.

En second lieu, le contexte dans lequel s'est inscrite la recherche, soit la période associée à la pandémie de la COVID-19, et les modalités retenues (par vidéoconférence) pour mener les entretiens supposaient une plus grande facilité et une plus grande disponibilité des RSGE. Néanmoins, ce fut plutôt le contraire compte tenu de la multiplication des tâches (désinfection, gestion des risques pandémiques, prise en compte des restrictions et des mesures sanitaires en constante évolution et l'augmentation des communications par voie informatique apportant une surcharge de travail. Ces différentes circonstances ainsi que l'absence d'événement soutenant le réseautage des RSGE ont compliqué le recrutement des participantes et limité leur nombre.

Par ailleurs, il aurait possiblement été pertinent d'avoir au moins un RSGE masculin. Représentant un très faible pourcentage du personnel des SGEMF, il n'en demeure que plusieurs hommes assistent les RSGE au quotidien et quelques-uns sont eux-mêmes RSGE. En ce sens, nous aurions aimé avoir aussi leurs points de vue sur la qualité des services éducatifs en SGEMF. Enfin, bien que les participantes retenues présentent des profils sociodémographiques assez différents, celles-ci s'avèrent toutes très expérimentées, voire en fin de parcours. Il aurait été pertinent d'avoir également l'avis de RSGE en début de carrière pour bonifier nos résultats et démontrer davantage le caractère pluriel, polysémique, entourant le concept de qualité en contexte de SGEMF.

Sur le plan de l'opérationnalisation des entretiens, le moment choisi par les RSGE (la sieste des enfants) pourrait avoir eu un impact sur la durée de celle-ci et possiblement avoir limité nos données. Toutefois, les RSGE participantes ne semblent pas avoir été pressées par le temps ou par

leurs tâches lors de la sieste et semblent avoir disposé de tout le temps nécessaire pour s'entretenir avec la chercheuse. Aussi, il est également possible qu'en partageant nos questions avec les participantes avant l'entretien, que certaines d'entre elles aient été plus loquaces.

En ce qui concerne la démarche scientifique de collecte de données, le recours à l'étude de cas ou à des observations directes des pratiques de RSGE dans leur SGEMF, nous aurait potentiellement apporté davantage d'informations.

### Implications pour les futures recherches

Dans la perspective d'élargir la compréhension des points de vue des RSGE quant à la qualité des SGEMF, il pourrait être intéressant de mener une recherche avec davantage de participantes comme souligné plus tôt. Les entretiens gagneraient à être suivis d'entretiens de groupe afin de permettre aux RSGE de faire sens ensemble des propos récoltés et de préciser leurs points de vue (Krueger, 2014). Aussi, afin de bien comprendre leurs points de vue et de leur permettre de s'exprimer sur toutes les facettes de leur travail, il pourrait être intéressant que celles-ci aient accès à des rappels visuels ou sonores (vidéos ou photos) tel que Baribeau et Doris (2021) l'entendent. En effet, selon ces chercheurs, ce type de support aurait de grands avantages pour soutenir la production d'un discours dans le cadre d'un entretien en recherche. Il serait également souhaitable pour obtenir un reflet plus inclusif des points de vue des RSGE de s'entretenir auprès de RSGE disposant d'une formation initiale spécialisée dans le domaine de la petite enfance, avec des RSGE (masculins comme féminins) dans la région du Grand-Montréal, en milieu rural ainsi qu'en région éloignée. Aussi, en dépit de nos choix initiaux, il pourrait être intéressant de recueillir les points de vue des assistant(e)s en SGEMF qui influencent au quotidien la qualité en SGEMF.

Par ailleurs, à la lumière des travaux de Melvin (2022) et plus précisément quant à la question du statut socioéconomique pour expliquer certaines divergences obtenues dans le cadre de ses résultats par rapport à ceux obtenus par Doherty (2015), il nous apparaît judicieux de tenir compte de cette variable dans les prochaines études concernant les points de vue des RSGE.

Nous y voyons aussi la possibilité que des chercheurs s'engagent dans une démarche similaire à la nôtre, mais à plus grande échelle, pour éventuellement soutenir l'actualisation ou le développement

de curriculum s'harmonisant avec les pratiques éducatives, les principes et les valeurs priorisés par la RSGE afin de guider celles-ci en cohérence avec les principes éducatifs mis de l'avant par le gouvernement du Québec pour les enfants de 0-5 ans, tout en conservant leur couleur et la flexibilité de leurs pratiques au quotidien.

Implication pour la politique.

Alors que des travaux d'analyse sont en cours concernant le projet d'élargir la *Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation* - Groupes d'enfants de 0 à 5 ans, pour y intégrer les SGEMF (MF, 2024b), il est clair que les pratiques éducatives faisant l'objet de l'évaluation doivent être perçues différemment que celles en SGEE en installations. La durée du passage de l'enfant dans le SGEMF doit notamment être tenue en compte en plus des bénéfices ou des limites que pose le regroupement en groupe multiâge (incluant souvent des poupons ce qui diffère sensiblement de ce type de regroupement en SGEE en installation). Par ailleurs, comme relevé dans les autres études, la qualité des SGEMF doit être vue de manière holistique, les répercussions de la collaboration étroite avec la famille et les facteurs de protection qui en découlent devant aussi être considérés pour offrir un regard plus juste des apports des SGEMF au développement de l'enfant. Les pratiques des RSGE basées sur des relations étroites, l'amour professionnel, voire une appartenance familiale, les outils d'évaluation leur étant destinés devront tenir compte de ces aspects pour être représentatifs de la qualité offerte.

Implications pour la pratique et la formation initiale et continue

À l'instar de Pirard (2021), nous nous sommes également penchés sur l'influence potentielle de notre recherche sur la pratique en SGEMF. En outre, selon cette même chercheuse, « par leur existence même et quel que soit leur type, les démarches de recherche en éducation à la petite enfance et les résultats qu'elles produisent contribuent à la définition et à la légitimation d'un champ de pratiques dont la complexité a été trop souvent sous-estimée » (p. 673). Pirard (2021) énonce quelques bénéfices de la recherche en éducation sur le champ de la pratique. Notamment, le fait de « remettre en question les croyances, convictions et représentations des acteurs de la recherche, de la formation et de l'éducation à la petite enfance » (p. 674). En ce sens, faire émerger les points de vue des RSGE, actrices de premier plan dans les SGEMF, nous apparaît pertinent

pour influencer certaines idées reçues, notamment la prépondérance des pratiques éducatives fondées sur l'approche développementale et faire évoluer la formation et le développement professionnel dans le respect du caractère unique de la pratique en SGEMF (p. ex. son rapport affectif avec l'enfant et la famille, son rapport au temps, le recours à l'environnement du SGEMF pour bonifier les situations offertes aux enfants).

De plus, à notre échelle, malgré le fait que cette étude soit exploratoire et ne vise pas une représentativité, des éléments de la présente recherche pourraient néanmoins orienter le modèle proposé dans le cadre de la formation de RSGE. Premièrement, il apparaît que comprendre la vision de l'enfant de la RSGE et ses points de vue concernant les façons de prendre soin des enfants dans le SGEMF pourrait allouer aux formateurs de faire des liens entre les pratiques souhaitables en SGEMF et les pratiques valorisées par les RSGE qui semblent pleinement compatibles, notamment en lien avec les principes de base proposés par le programme éducatif des SGEE québécois : *Accueillir la petite enfance* (MD, 2019 a). En ce sens, des pratiques d'enseignement valorisant les pratiques réflexives ancrées dans le quotidien et dans le contexte singulier de la RSGE semblent appropriées pour préserver une pluralité de valeurs éducatives et une offre diversifiée pour les familles.

En somme, cette recherche exploratoire de type qualitative/interprétative amène un éclairage différent sur la qualité des SGEMF et une contribution importante à la compréhension de la diversité des points de vue quant à la qualité des SGEE en général. Elle met en exergue l'importance de percevoir la qualité en SGEE en tant que concept pluriel et dynamique, défini entre autres en fonction des objectifs poursuivis, du contexte dans lequel les pratiques éducatives ont lieu, de la culture et des valeurs des prestataires de SGEE ainsi que du contexte social et environnemental pour appréhender les pratiques et soutenir le développement harmonieux des enfants.



**ANNEXE A**  
**LETTRE DE RECRUTEMENT**

Chères RSGE,

Je sollicite votre collaboration dans le cadre d'une enquête sur les représentations des responsables en service de garde éducatif en milieu familial. Cette recherche vise à mieux connaître vos perceptions à l'égard de l'éducation et la prise en charge des enfants dans le contexte singulier des services de garde en milieu familial. Conformément à ce genre d'enquête, votre participation est anonyme et aucun de vos propos ne pourra permettre de vous identifier, d'identifier votre service de garde, votre famille et vos proches ou encore les familles et les enfants fréquentant votre SGEMF. Ma recherche consiste en une série d'entretiens dits semi-dirigés où vous serez libres de vous exprimer sur divers éléments qui vous concernent ou qui vous tiennent à cœur. Je vous encourage à me contacter si vous souhaitez participer. Il me fera plaisir alors de m'entretenir avec vous afin de convenir d'un moment qui vous convient à l'endroit de votre choix (tant que ce dernier respecte mes critères de confidentialité) pour passer une petite heure à vous écouter.

Cette participation est volontaire et bénévole, mais elle est aussi très importante pour faire entendre votre voix.

Je vous remercie de m'aider à vous faire mieux connaître

Marlyne Naud

Ex-assistante en SGEMF, évaluatrice de la qualité dans les services éducatifs en installation, membre étudiant de l'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance et étudiante à la maîtrise en Éducation.

  
naud.marlyne@courrieruqam.qc.ca

# ANNEXE B

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE



### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### Titre du projet de recherche

Représentations de la qualité éducative en petite enfance de responsables en service éducatif en milieu familial.

#### Étudiant-chercheur

Marlyne Naud, Maîtrise en Éducation profil didactique, 514.627.5536, naud.marlyne@courrier.uqam.ca

#### Direction de recherche

Direction : Nathalie Bigras, Ph.D., Professeure titulaire, Département de didactique, Section petite enfance, UQAM  
Codirection : Joanne Lehrer, Ph.D., Professeure régulier, Département des Sciences de l'éducation, UQO

#### Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de participer à une entrevue d'une durée d'une heure afin de mieux comprendre votre vision de ce qu'est un bon service de garde. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

#### Description du projet et de ses objectifs

Le projet vise à comprendre ce que représente un bon service de garde pour les RSE. Plus précisément, un groupe de RSE du secteur de Montréal sera invité à partager sa vision au cours d'un entretien semi-dirigé individuel d'une durée maximale d'une heure. Suite à l'ensemble des entretiens, nous tenterons d'explorer les représentations des RSE quant à divers éléments caractérisant leurs services éducatifs et de comprendre en quoi ces représentations sont associées à leurs pratiques quotidiennes.

#### Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste à partager ce que représente pour vous un bon service de garde au cours d'une entrevue semi-dirigée d'une durée maximale d'une heure. Cet entretien peut avoir lieu, à votre domicile, dans un local de l'UQAM ou dans tout autre endroit de votre choix permettant de préserver votre anonymat selon une entente préalable avec la chercheuse. Enfin, afin de conserver le contenu intégral de vos propos, et ne perdre aucune nuance dans ce dernier, cet entretien sera enregistré pour des fins d'analyse et de retranscription.

#### Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science. De plus, vous contribuerez à donner une voix, la vôtre, pour illustrer la spécificité des SGMF et la singularité des RSE et esquisser un début de dialogue concernant ce qui motive vos pratiques au quotidien.

#### Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

#### Confidentialité

Afin de préserver votre anonymat, vos informations personnelles ne seront connues que des chercheuses et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seules les chercheuses auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

### Utilisation secondaire des données

Bien qu'à l'heure actuelle, aucun autre projet n'envisage d'utiliser les données recueillies dans le cadre de cette présente recherche, il peut être pertinent pour d'autres projets de réutiliser les données de recherche avec votre consentement. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces futurs projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui  Non

### Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Marlyne Naud verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

### Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : directrice du mémoire, Nathalie Bigras, 514-987-3000, poste 3166 ([bigras.nathalie@uqam.ca](mailto:bigras.nathalie@uqam.ca)), co-directrice du mémoire, Joanne Lehrer, (819) 595-3900 poste 4409 ([joanne.lehrer@uqo.ca](mailto:joanne.lehrer@uqo.ca)) ou Marlyne Naud (514) 627-5536 ([naudmarlyne@courrieruqam.qc.ca](mailto:naudmarlyne@courrieruqam.qc.ca)).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : CERPE plurifacultaire ([cerpe-pluri@uqam.ca](mailto:cerpe-pluri@uqam.ca)), 514 987-3000, poste 6188.

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

### Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

\_\_\_\_\_  
Prénom Nom

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

### Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

**ANNEXE C**  
**GUIDE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ**

Expliquer le déroulement à la participante :

1. Durée de l'entretien vidéo Zoom : environ 30 à 40 minutes.
2. L'entretien vidéo sera enregistré (l'image et le son ou seulement le son).
3. L'entretien ressemblera à une conversation.
4. Vous pouvez vous exprimer simplement et librement. Il n'y a pas de bonne réponse.
5. Vous pouvez poser des questions, élaborer et ajouter des éléments aux questions et aux thèmes proposés.
6. Je vais parfois vous demander des éclaircissements, mais ceux-ci sont simplement pour m'assurer que lorsque je vais transcrire vos propos, à partir de l'enregistrement, ceux-ci seront fidèles. Par ailleurs, dès que ces transcriptions seront effectuées, l'enregistrement de cet entretien vidéo sera immédiatement détruit.
7. Enfin, je vous rappelle que votre participation de même que vos propos resteront strictement confidentiels et qu'à aucun moment, des informations permettant de vous identifier, d'identifier votre service de garde ou encore vos proches ne seront divulguées.

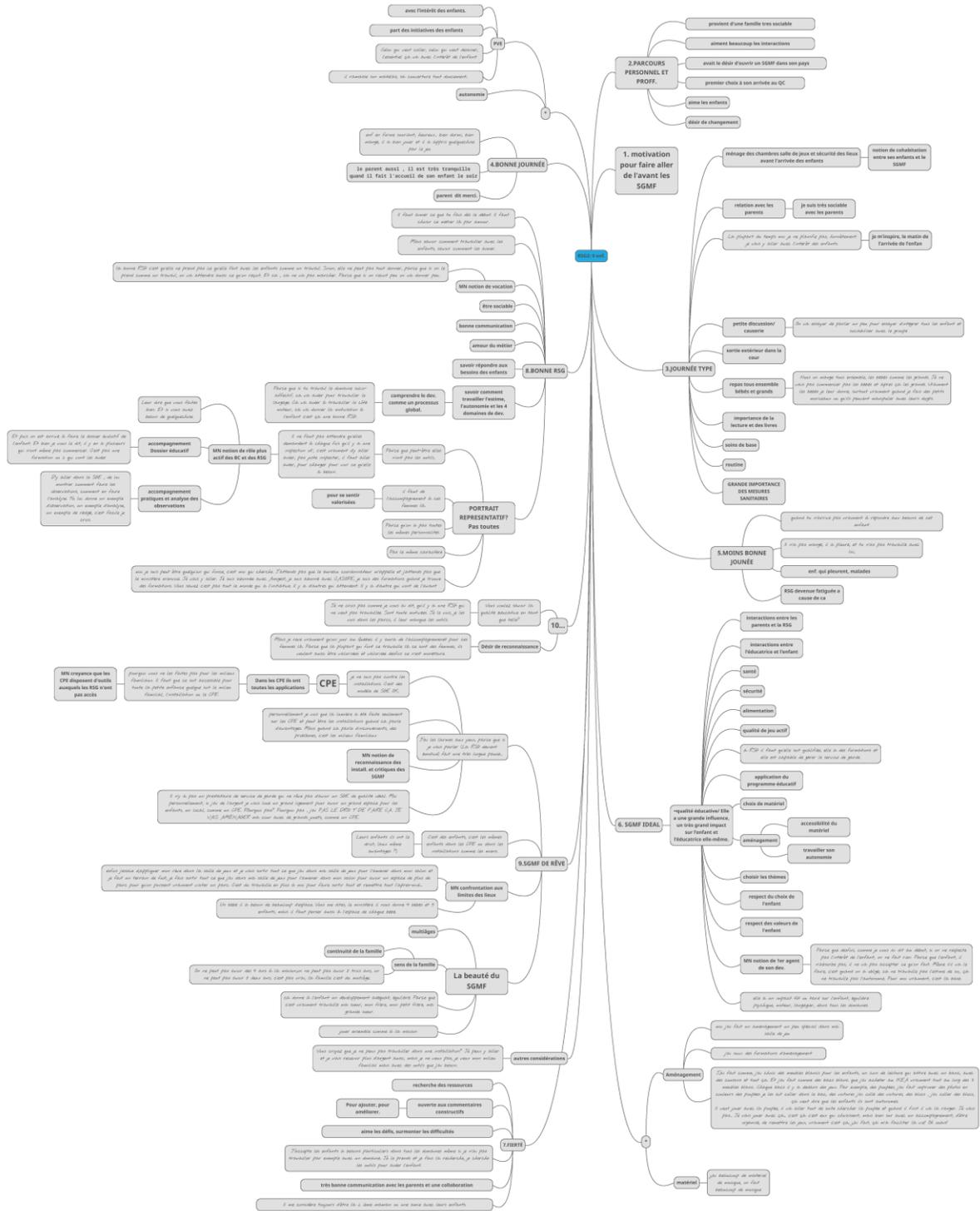
Questionnaire pour l'entretien semi-dirigé
1. Pour commencer, j'aimerais savoir ce qui vous a amené à participer à cet entretien ?
2. Racontez-moi le cheminement (le parcours) personnel et/ou professionnel qui vous a amené à devenir responsable en service éducatif en milieu familial (RSGE) ? QR : Depuis quand ? Parcours scolaire, parcours professionnel, personnel... Intérêt, motivations ?
3. Décrivez-moi votre journée type en service de garde en milieu familial en fonction de l'ensemble des tâches et activités qui y sont associées ?
4. Qu'est-ce qu'une bonne journée dans votre service de garde ? QR : Pouvez-vous me donner un exemple ?
5. Qu'est-ce qu'une moins bonne journée dans votre service de garde ? QR : Pouvez-vous me donner un exemple ?
6. Selon vous, en tenant compte de vos réalités, quel serait le service de garde en milieu familial idéal ?
7. De quoi êtes-vous le plus fière concernant votre service de garde en milieu familial ?

8. Selon vous, qu'est-ce que ça prend pour être une bonne RSGE (qualités, compétences, vécu, etc.)? QR : Pensez-vous que c'est représentatif du portrait des RSGE que vous connaissez ?
9. Enfin, selon vous, quel serait le service de garde en milieu familial de rêve ?
10. Nous approchons de la fin de l'entretien, alors aimeriez-vous ajouter quelque chose ? Un commentaire, une question... un ajout, d'autres éléments qui vous semblent pertinents pour bien comprendre votre vision d'un bon SGEE ?
11. En terminant, j'aimerais vous demander vos impressions et vos suggestions sur cet échange, cet entretien) ?



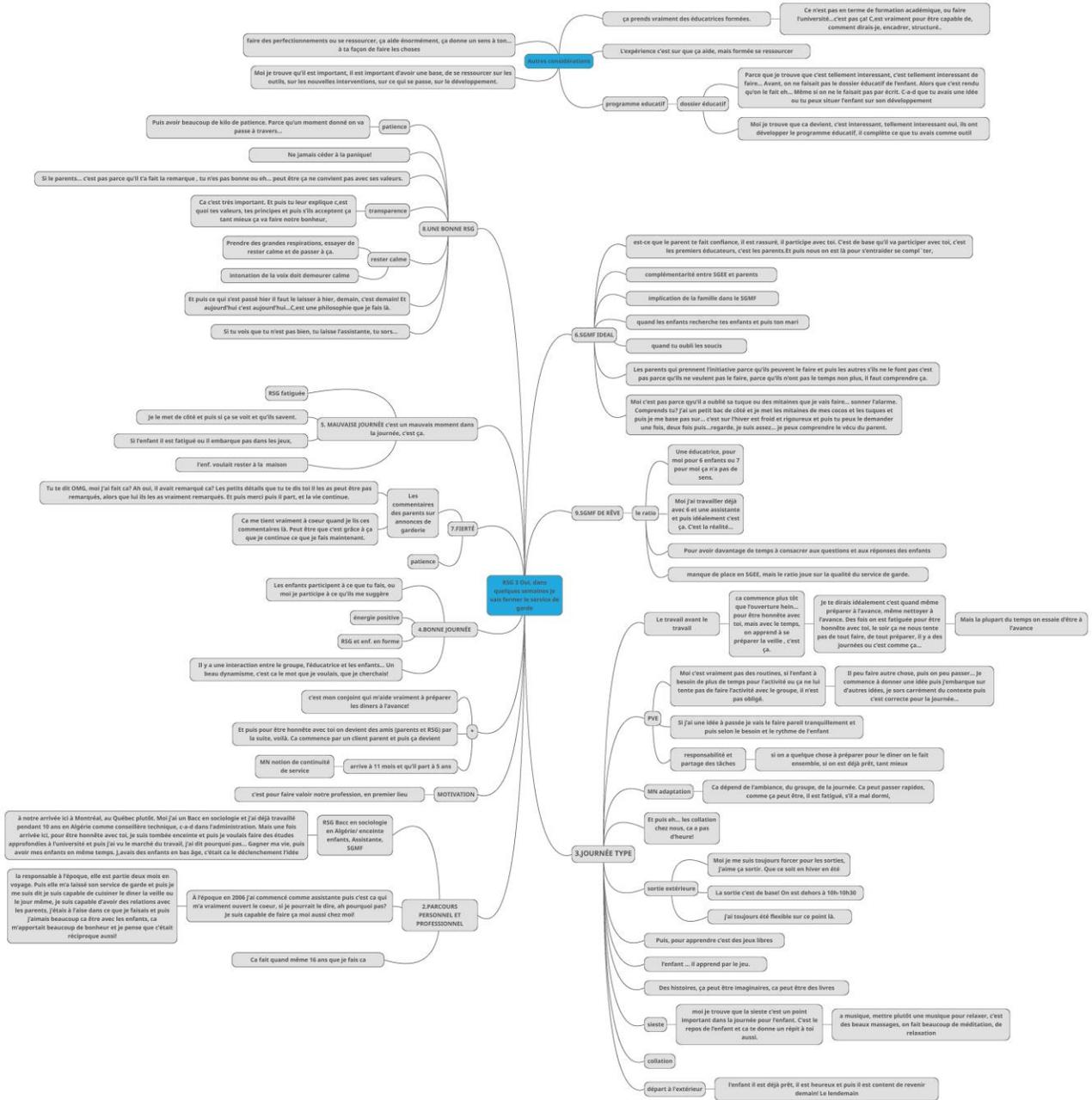
# ANNEXE E

## CARTE HEURISTIQUE RSGE 2



# ANNEXE F

## CARTE HEURISTIQUE RSGE 3



## BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, E. (2010). A successful child: early years practitioners' understandings of quality. *Early Years*, 30(2), 107-118. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.484798>
- Anders, Y. (2015). Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom) [Communication Orale]. 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895272>
- Ang, L., Brooker, E. et Stephen, C. (2017). A Review of the Research on Childminding: Understanding Children's Experiences in Home-Based Childcare Settings. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 261-270. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0773-2>
- Ang, L. et Tabu, M. (2018). Conceptualising Home-Based Child Care: A Study of Home-Based Settings and Practices in Japan and England. *International Journal of Early Childhood*, 50 (2), 143-158. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0218-8>
- Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ). (2016). *Une vision pour le Québec : L'éducation à la petite enfance commence là où se trouve la qualité*. Mémoire de l'Association québécoise des centres de la petite enfance présenté devant la Commission sur l'éducation à la petite enfance. <https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/06/memoire-de-laqcpe-pour-la-commission-sur-leducation-a-la-petite-enfance.pdf>
- Arnett, J. (1986). *Arnett Caregiver Interaction Scale (CIS)*. APA PsycTests.
- Asselin, M. (2008). *Les pratiques éducatives favorables au développement de relations sécurisantes en contexte de services de garde*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1731/>
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Plon.
- Auger, M. (2007). *Interaction de l'éducatrice avec les enfants et qualité éducative dans les services de garde en milieu familial : analyse des variables en jeu dans une perspective écologique* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/19012>
- Barbarin, O. A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R. M., Bryant, D., Burchinal, M., Howes, C. et Pianta, R. (2006). Quality of Prekindergarten: What Families Are Looking for in Public Sponsored Programs. *Early Education and Development*, 17(4), 619-642. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1704\\_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1704_6)
- Barglow, P., Vaughn, B. E. et Molitor, N. (1987). Effect of Maternal Absence Due to Employment on the Quality of Infant-Mother Attachment in Low-Risk Sample. *Child Development*, 58(4), 945-954. <https://doi.org/10.2307/1130535>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives. Hors-série*, 2, 98-114. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)
- Baribeau, C. et Doris, J. (2021, 12 mars) *L'usage de supports visuels ou/et auditifs en recherche qualitative* [atelier]. En ligne. <https://uniweb.uottawa.ca/view/profile/members/3594/reference>

- Baydar, N. et Brooks-Gunn, J. (1991). Effects of maternal employment and child-care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioral outcomes: Evidence from the Children of the National. *Developmental psychology*, 27(6), 932-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.932>
- Belsky, J. (1979). Mother–father–infant interaction: A naturalistic observational study. *Developmental psychology*, 15 (6), 601-607. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.6.601>
- Berthelsen, D. et Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in child care: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 347-362. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.002>
- Besnard, T., Sénécal, J. et Blackburn Maltais, A., « Éducateurs et éducatrices à l'enfance : différences et similitudes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37 | 2017, 53-67.
- Bigras, N. (2010). Comprendre les perspectives particulières des parents sur la qualité des services pour favoriser la collaboration famille service de garde. Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : La coéducation est-elle possible?* (p. 37-58). Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Bouchard, C., et Cantin, G., (2009). Le projet de loi 51 sur la représentation de certaines personnes responsables de services de garde en milieu familial et sur le régime de négociation d'une entente collective les concernant et modifiant diverses dispositions législatives. Mémoire déposé à l'Assemblée Nationale du Québec.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations*, 35, en ligne. <https://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bigras, N., Dion, J. et Lehrer, J. S. (2015, janvier). Measuring transfer of learning in professional training for family daycare providers: A literature review. Hawaii International Conference on Education (HICE), Honolulu, États-Unis.
- Bigras, N. et Gagné, A. (2016). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance*. Mémoire présenté aux audiences publiques d'experts de la Commission sur l'éducation de la petite enfance, Montréal. [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/05/BigrasGAgne%C3%A9\\_Memoire\\_Final.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/05/BigrasGAgne%C3%A9_Memoire_Final.pdf)
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : La définir, la comprendre et la soutenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L., Brunson, L., Lehrer, J., Cantin, G., Charron, A., Cadoret, G., Fournier, R., Bouchard, C. et Coutu, S. (2015). *Qualité, universalité et accessibilité, éclairages de la recherche et recommandations pour les politiques*. Mémoire présenté à la commission des finances publiques portant le projet de loi, 28, 2015-2016. [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/05/MemoirePL28\\_BigrasLemayBrunson\\_versionfinale.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/05/MemoirePL28_BigrasLemayBrunson_versionfinale.pdf)
- Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2017). Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 37, 35-51. <https://doi.org/10.4000/dse.1680>
- Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p. 22-81). Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Paquette, A., Parent, A.-S., Proulx, N., Lehrer, J., Bernard, E. et Charron, A. (2024, sous presse) Les processus proximaux de la qualité éducative : la contribution des

- orientations pédagogiques. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Construire le sens de la qualité éducative en petite enfance* (chapitre 8). Presses de l'Université du Québec.
- Bird, C. M. (2005). How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative inquiry*, 11(2), 226-248. <https://doi.org/10.1177/1077800404273413>
- Blackburne, C. (2021). Orientation Quality, Complexity and Social Media—Looking with a different lens. *National Early Years Research Day Proceedings*, 2, 45-53. <https://www.earlychildhoodireland.ie/wp-content/uploads/2022/01/ECIResearchDayProceedings2020-New.pdf>
- Blasberg, A., Bromer, J., Nugent, C., Porter, T., Shivers, E. M., Tonyan, H., Tout, K. et Weber, B. (2019). *A conceptual model for quality in home-based child care*. OPRE Report, 37. <https://researchconnections.org/sites/default/files/pdf/rc37066.pdf>
- Bonnabesse, M.-L. et Blanc, M.-C. (2013). Penser les relations entre parents et professionnels comme un élément essentiel de la qualité. Dans S. Rayna et C. Bouve (dir.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil* (p. 105-124). Érès.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2013a). *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière* (édition révisée). Ministère de la Famille. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-echelle-dobservation-de-la-qualite-educative-les-services-de-garde-en-pouponniere.pdf>
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2013b). *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus* (édition révisée). Ministère de la Famille. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-echelle-dobservation-de-la-qualite-educative-les-services-de-garde-en-installation-pour-les-enfants-de-18-mois-ou-plus.pdf>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif* ([Éd.] rev. et corr. ed.). Presses de l'Université du Québec.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. et Corwyn, R. F. (2003). The Child Care HOME Inventories: assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 294-309. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00041-3)
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Exp. ed.). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Revised Edition). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brownlee, J., Berthelsen, D. et Segaran, N. (2009). Childcare workers' and centre directors' beliefs about infant childcare quality and professional training. *Early Child Development and Care*, 179(4), 453-475. <https://doi.org/10.1080/03004430701217688>
- Burchinal, M. R. et Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.003>
- 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>
- Cantin, G., Bigras, N. et Brunson, L. (2010). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?* Presses de l'Université du Québec.
- Caublot, M. et Blicharski, T. (2013). Définition de la qualité des structures d'accueil de la petite enfance : implications du modèle écosystémique avec l'exemple français. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (2), 295. <https://doi.org/10.7202/1025229ar>
- Ceglowski, D. A. (2004). How Stake Holder Groups Define Quality in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 101-111. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1076-6>
- Ceglowski, D. A. et Bacigalupa, C. (2002). Four Perspectives on Child Care Quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92. <https://doi.org/10.1023/A:1021245017431>
- Ceglowski, D. A. et Bacigalupa, C. (2007). “[I] Play a Lot” : Children's Perceptions of Child Care. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (2), 173-188.  
<https://doi.org/10.1080/02568540709594620>
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M. et McCartney, K. (2002). Do Regulable Features of Child-Care Homes Affect Children's Development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52-86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00133-3)
- Congard, A., Antoine, P., Ivanchak, S. et Gilles, P. Y. (2012). Désirabilité sociale et mesure de la personnalité : les dimensions les plus affectées par ce phénomène. *Psychologie française*, 57 (3), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.07.002>
- Commissions sur l'éducation à la petite enfance. (2017). *Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. Institut du Nouveau Monde. <https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/06/commission-education-petite-enfance-rapport-complet.pdf>
- Cortes, J. et Hallam, R. A. (2016). QRIS: Empowering Family Child Care Providers as Leaders. *YC Young Children*, 71 (4), 14-19. <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.71.4.14>
- Cottle, M. et Alexander, E. (2012). Quality in early years settings: government, research and practitioners' perspectives. *British Educational Research Journal*, 38 (4), 635-654.  
<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.571661>
- Cottle, M. et Alexander, E. (2014). Parent partnership and ‘quality’ early years services: practitioners' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (5), 637-659. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.788314>
- Coutu, S., Lavigne, S., Dubeau, D. et Harvey, C. (1999). Les services de garde en milieu familial : un lieu de prévention à découvrir. *Revue canadienne psychoéducation*, 28 (2), 187-198.
- Couturier, È.-L. et Hurteau, P. (2016). *Les services de garde au Québec : champ libre au privé. Rapport de recherche*. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). [https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Servicesdegarde\\_Quebec\\_Privatisation.pdf](https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Servicesdegarde_Quebec_Privatisation.pdf)
- Croisetière, P. (2006). *Portrait des services éducatifs et de garde dans neuf pays développés*. Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine.  
[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG\\_portrait\\_servicesdegarde\\_neuf\\_pays.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SG_portrait_servicesdegarde_neuf_pays.pdf)
- Croisetière, P. (2012). *Portraits de politiques familiales. Le Québec et treize pays développés*. Ministère de la Famille et des Aînés.  
[https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/portraits\\_de\\_politiques\\_familiales.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/portraits_de_politiques_familiales.pdf)

- Cunningham, H. (1998). Histories of Childhood. *The American Historical Review*, 103(4), 1195-1208. <https://doi.org/10.2307/2651207>
- D'Amours, M. (2015). Les aspirations des travailleuses de la garde d'enfants en milieu familial. *Sociologie et sociétés*, 47 (1), 147-175. <https://doi.org/10.7202/1034422ar>
- Da Silva, L. et Wise, S. (2006). Parent perspectives on childcare quality among a culturally diverse sample. *Australian Journal of Early Childhood*, 31 (3), 6-14. <https://doi.org/10.1177/183693910603100303>
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance ; les langages de l'évaluation* (H. Maury, trad.). Éditions érès. (Texte original publié en 2007).
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S. et Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Report to the Ministry of Education. Ministry of Education: New Zealand. [https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41442\\_QualityECE\\_Web-22032011\\_0.pdf](https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41442_QualityECE_Web-22032011_0.pdf)
- Damon, W. et Lerner, R. M. (dir.). (2006). *Handbook of child psychology, theoretical models of human development*. John Wiley & Sons.
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Smyth, L., Waters, E., Herrman, H., Sims, M., Harrison, L., Cook, K., Marshall, B. et Williamson, L. (2012). Family day care educators: an exploration of their understanding and experiences promoting children's social and emotional wellbeing. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1193-1208. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.603420>
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Presses de l'Université Laval.
- Dion, J., Auger, M. et Bigras, N. (2013, octobre). *Les facteurs associés au transfert des apprentissages. Mise en perspective dans le contexte de formations pour des responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG)*. Rapport présenté à la Direction des politiques de main-d'œuvre et des relations du travail.
- Doherty, G. (2015). Quality in Family Child Care: A Focus Group Study with Canadian Providers. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 157-167. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0645-6>
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. et LaGrange, A. (2006). Predictors of Quality in Family Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296-312. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.006>
- Doherty, G., Lero, D. S., Goelman, H., LaGrange, A. et Tougas, J. (2000). *Oui ça me touche ! Étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie au Canada*. Centre for Families, Work, and Well-Being, University of Guelph. [https://www.ccs-csge.ca/sites/default/files/uploads/French%20Docs/YouBetICare%20\(FR\).pdf](https://www.ccs-csge.ca/sites/default/files/uploads/French%20Docs/YouBetICare%20(FR).pdf)
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. et Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.003>

- Drouin, 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>
- Druckenbrod, A. J. (2014). *Reframing "quality" in quality rating and improvement systems: a critical analysis* [Mémoire de maîtrise, Université of Texas at Austin]. Texas ScholarWorks. <http://hdl.handle.net/2152/28527>
- Duncan, S., Edwards, R., Reynolds, T., South, L. et Alldred, P. (Septembre 2004). Mothers and Child Care: Policies, Values and Theories. *Children & society*, 18(4), 254-265. <https://doi.org/10.1002/chi.800>
- Eckhardt, A. G. et Egert, F. (2020). Predictors for the quality of family child care: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 116, article 105205. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105205>
- Einarsdottir, J. Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. et Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469-488. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7)
- Evans, K. (2016). Beyond a logic of quality: Opening space for material-discursive practices of 'readiness' in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 65-77. <https://doi.org/10.1177/1463949115627904>
- Farquhar, S. (1999, novembre). *Research and the production of 'worthwhile' knowledge about quality in early years education* [Communication orale]. *AARE-NZARE Conference on Research in Education, Melbourne, Australia*. <https://www.aare.edu.au/data/publications/1999/far99779.pdf>
- Fauth, R., Jelcic, H., Leo, J., Wilmott, N. et Owen, S. (2011). *Childminding practice in England, Final report*. London. [https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/uploads/files/NO5%2520-%2520childminding\\_report\\_final.pdf](https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/uploads/files/NO5%2520-%2520childminding_report_final.pdf)
- Figueroa, R. et Wiley, A. (2016). Factors associated with time provided to children for physical activity in family child care: a cross-sectional study. *SpringerPlus*, 5, article 1730. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-3450-4>
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (2005). The influence of attitudes on behavior. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dit.), *The handbook of attitudes* (p. 173-221). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Forry, N., Iruka, I., Tout, K., Torquati, J., Susman-Stillman, A., Bryant, D. et Daneri, M. P. (2013). Predictors of quality and child outcomes in family child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), 893-904. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.006>
- Fortin, P., Godbout, L. et St-Cerny, S. (2013). L'impact des services de garde à contribution réduite du Québec sur le taux d'activité féminin, le revenu intérieur et les budgets gouvernementaux. *Revue Interventions économiques*, 47, en ligne. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1858>
- Frenette, E. (1999). Estimation de la dimensionalité de l'échelle de désirabilité sociale de Paulhus. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 74 p.

- Gahwaji, N. M. J. (2008). *Cultural Constructions of Quality in Saudi Pre-school Education* [Communication orale]. British Educationnal Research Association Annual Conference, Edinburgh.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique n éducation*. Guérin.
- Gelman, R. et Baillargeon, R. (1983). Review of some Piagetian concepts. Dans P. H. Mussen (dir.), *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology J. H. Flavell et E. M. markman (dir. du volume), Volume III : Cognitive Devlopment* (p. 167-230). John Wiley & Sons.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Tome 2. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*. 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>
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Goodson, B. et Layzer, J. (2010). *Defining and easuring quality in home-based care settings* (OPRE research-to-policy, research-to-practice brief OPRE 2011-10d). Offi of Planning. Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/define\\_masures.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/define_masures.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2024). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance* (S-4.1.1, r.2). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/S-4.1.1,%20r.%202>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Adoption du projet de loi Projet de loi 143 (Chapitre 31). Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance*. Assemblée nationale. Éditeur officiel du Québec. [https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers\\_client/lois\\_et\\_reglements/LoisAnnuelles/fr/2017/2017C31F.PDF](https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2017/2017C31F.PDF)
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. et Zachopoulou, E. (2012). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 134-148. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.738868>
- Hall, L. (2003). *Defining qua ity: do child care providers' beliefs support the research regarding quality* [Mémoire de maîtrise, Texas Tech University]. ThinkTech. <http://hdl.handle.net/2346/11424>
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K. et Caudle, L. (2009). Quality from a Toddler's Perspective: A Bottom-Up Examination of Classroom Experiences. *Early Childhood Research et Practice*, 11 (2), en ligne. [https://archive.org/details/ERIC\\_EJ868534](https://archive.org/details/ERIC_EJ868534)
- Hamel, A. L. (2014). *Les pratiques des travailleuses de la petite enfance : conditions, relations interpersonnelles et aspects économiques du travail* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/25625>
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. et LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Infant manual*. Paul H. Brookes Publishing.
- Harms, T. et Clifford, R. M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.

- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (2004). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. et Lysell, D. (1989). *Family day care rating scale*. Teachers College Press New York.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D. et Norris, D. J. (2007). Defining Quality Child Care: Multiple Stakeholder Perspectives. *Early Education et Development, 18* (2), 305-336.  
<https://doi.org/10.1080/10409280701283106>
- Hathaway, S. R. et Kinley, J. C. (1986). *Inventaire Multiphasique de Personnalité du Minnesota (MMPI)*. Editions du centre de Psychologie Appliquée.
- Haug, K. H. et Storø, J. (2013). Kindergarten—a universal right for children in Norway. *International Journal of Child Care and Education Policy, 7*, 1-13.  
<https://doi.org/10.1007/2288-6729-7-2-1>
- Hébert, G. (2016). *Les représentations sociales de directrices générales en regard de la qualité et du leadership en CPE* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8984/>
- Hegde, A. V. et Cassidy, D. J. (2009). Kindergarten Teachers' Perspectives on Developmentally Appropriate Practices (DAP): A Study Conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education, 23*(3), 367-381.  
<https://doi.org/10.1080/02568540909594667>
- Hooper, A. (2019). Classifying Home-Based Child Care Providers: Validating a Typology of Providers' Beliefs and Self-Reported Practices. *Early Childhood Education Journal, 47* (3), 275-285. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00926-8>
- Hooper, A. (2023) 'Family childcare educators' descriptions of their family-focused roles', *Norland Educare Research Journal, 1*(1), article number 5.  
<https://doi.org/10.60512/repository.norland.ac.uk.00000005>
- Hooper, A., Hallam, R. et Skrobot, C. (2021). "Our quality is a little bit different" : How family childcare providers who participate in a Quality Rating and Improvement System and receive childcare subsidy define quality. *Contemporary Issues in Early Childhood, 22*(1), 76-94. <https://doi.org/10.1177/1463949119858985>
- Hooper, A., Han, M., Buell, M. et Hallam, R. (2023). Perspectives on quality and supporting quality improvement from early childhood technical assistants working with family child care educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 44*(4), 1024-1044.  
<https://doi.org/10.1080/10901027.2023.2257140>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 27-50.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Hughes-Belding, K., Hegland, S., Stein, A., Sideris, J. et Bryant, D. (2012). Predictors of global quality in family child care homes: Structural and belief characteristics. *Early Education et Development, 23* (5), 697-712. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574257>
- Ikegami, K. et Agbenyega, J. S. (2014). Exploring educators' perspectives: How does learning through 'happiness' promote quality early childhood education? *Australasian Journal of Early Childhood, 39* (3), 46-55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900307>

- Institut de la statistique du Québec (2024). Le bilan démographique du Québec. Édition 2024, [En ligne], Québec, L'Institut, 104 p. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-quebec-edition-2024.pdf>.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. et Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be>
- 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/wp-content/uploads/2005/12/vol11no4.pdf>
- Jeon, L., Buettner, C. et Grant, A. A. (2018). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education et Development*, 29 (1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jones, L., Osgood, J., Holmes, R. et Urban, M. (2016). Reimagining quality in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/1463949115627912>
- Katz, J. E. (2012). *Guiding Children's Social and Emotional Development: A Reflective Approach*. Pearson Higher Ed.
- Katz, L. G. (1992). Early childhood programs: Multiple perspectives on quality. *Childhood Education*, 69 (2), 66-71. <https://doi.org/10.1080/00094056.1992.10520891>
- King, N., Brooks, J. et Horrocks, C. (2018). Interviews in Qualitative Research. London, Sage Publications Ltd.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, M. et Galinsky, E. (1995). *Quality in Family Child Care and Relative Care*. Teachers College.
- Kragh-Müller, G. et Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 17-27. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0434-9>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Kuhn, M. (2001). La qualité des services de garde à l'enfance et la collaboration avec les parents. *Échanges sur la recherche au Canada*, 6, 5-36.
- Lachapelle, J., Charron, A., & Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de ses apprentissages et de son développement à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12 (1), 62-70.
- La Paro, K., Thomason, A., Lower, J., Kintner-Duffy, V. et Cassidy, D. J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research et Practice*, 14, en ligne. [https://archive.org/details/ERIC\\_EJ975649](https://archive.org/details/ERIC_EJ975649)
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System [CLASS] : Toddler manual*. Paul H. Brookes Publishing.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Langford, R. (2019). *Th orizing feminist ethics of care in early childhood practice : possibilities and dangers*. Bloomsbury Academic.
- Laurier, S. (2015). *Évaluation de la perception des responsables de service de garde quant à leurs besoins de formation en regard des différents domaines développementaux des*

- enfants* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/820/>
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3), 21-35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Layland, J. et Smith, A. B. (2015). Quality in Home-Based Child Care for Under-Two-Year Old Children in Aotearoa New Zealand: Conceptualising Quality from Stakeholder Perspectives. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(2), 269-284. <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0019-7>
- Lehrer, J. S., Lemay, L. et Bigras, N. (2015). Parental Perceptions of Child Care Quality in Centre-Based and Home-Based Settings: Associations with External Quality Ratings. *International Journal of Early Childhood*, 47 (3), 481-497. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0147-8>
- Lehrer, J., Proulx, N. et Rémy, E. (2024) Gérés par les cloches : enseigner en maternelle 4 ans au Québec. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*, 11 (2), 196-212.
- Lemay, L. et Coutu, S. (2012). Difficultés comportementales des enfants de 0-5 ans en service de garde : synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans N. Bigras, L. Lemay et M. Tremblay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 227-288). Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 37, 15-34. <https://doi.org/10.4000/dse.1663>
- Lemay, L., Lemire, J., Lehrer, J., Bigras, N., Paquette, A. et Lespérance, A. (2023, septembre). *Similar, but different!* - Cross-cultural analysis of the application of the CLASS Toddler in Quebec's home-based childcares [Communication orale]. 31<sup>st</sup> EECERA annual conference, Lisbonne, Portugal.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevino, E. et Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Dev*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- LeVine, R. (1977, mai). *Ego functions and sociocultural evolution* [Communication orale]. American Psychoanalytic Association, Honolulu, États-Unis.
- Limlingan, M. C. (2011). On the Right Track: Measuring Early Childhood Development Program Quality Internationally. *Current Issues in Comparative Education*, 14(1), 38-47. <https://doi.org/10.52214/cice.v14i1.11459>
- Lipscomb, S. T., Weber, R. B., Green, B. L. et Patterson, L. B. (2016). *Oregon's Quality Rating Improvement System (QRIS) validation study one: Associations with observed program quality*. Report submitted to the Oregon Department of Education, Early Learning Division. <https://health.oregonstate.edu/sites/health.oregonstate.edu/files/early-learners/pdf/research/qrisc-study-1-report-no-appendices.pdf>
- Logan, H., Press, F. et Sumsion, J. (2012). The quality imperative: Tracing the rise of quality in Australian early childhood education and care policy. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 4-13. <https://doi.org/10.1177/183693911203700302>
- Markovà, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Mathieu, S. (2023). *Égalité, fécondité et maternité : le soutien aux familles au Québec*. Presses de l'Université de Montréal. [https://pum.umontreal.ca/catalogue/egalite\\_fecondite\\_et\\_maternite/fichiers](https://pum.umontreal.ca/catalogue/egalite_fecondite_et_maternite/fichiers).

- Mathieu, S. et Tremblay, D.-G. (2020). Évolution et transformation de la politique familiale québécoise depuis 1997. *Enfances, Familles, Générations*, 35, en ligne. <http://dx.doi.org/10.7202/1077682ar>
- Manningham, S. (2009). Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec: rôle des caractéristiques de l'éducatrice et une intervention visant à augmenter ses compétences.
- Maxwell, W. (2022). *Quality Assurance and Improvement in the Early Education and Care Sector*. OECD Education Policy Perspectives. No. 55. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5cc2d673-en>
- McCartney, K. et Phillips, D. (2006). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Blackwell Publishing.
- McCrae, R. R. et Costa, P. T. (1983). Social desirability scales: More substance than style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(6), 882-888. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.51.6.882>
- Melvin, S. (2022). *Reconceptualizing quality in family child care: Unpacking provider perceptions of quality and their implications for alignment and engagement with quality rating and improvement systems* [Thèse de doctorat, Columbia University]. Academic commons. <https://doi.org/10.7916/0x9b-tb19>
- Merewether, J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40 (1), 99-109. <https://doi.org/10.1177/183693911504000113>
- ministère de la Famille. (2016). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2014*. Gouvernement du Québec. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation\\_des\\_CPE\\_et\\_des\\_garderies-2014.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2014.pdf)
- ministère de la Famille (2018). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2015*. Gouvernement du Québec. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation\\_des\\_CPE\\_et\\_des\\_garderies-2015.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2015.pdf)
- ministère de la Famille. (2019a). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/programme\\_educatif.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf)
- ministère de la Famille. (2019b). *Brochure d'information destinée principalement aux centres de la petite enfance, aux garderies et aux parents qui participeront à la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative (3-5 ans)*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/mesure-qualite-educative.PDF>
- ministère de la Famille. (2022). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2020.pdf>
- ministère de la Famille. (2023a). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2021*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2021.pdf>
- ministère de la Famille (2023b). *Se faire reconnaître à titre de personne responsable d'un service de garde éducatif en milieu*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/reconnaissance\\_RSG\\_milieu\\_familial.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/reconnaissance_RSG_milieu_familial.pdf)

- ministère de la Famille. (2024a). *Napperon explicatif des services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/napperon-explicatif-SGEE.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/napperon-explicatif-SGEE.pdf)
- ministère de la Famille. (2024b). *Info-Qualité*, 8 (1). Gouvernement du Québec. <https://mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/bulletin-info-qualite-hiver-2024.pdf>
- Ministère de la Famille et des aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec (mise à jour)*. Direction des relations publiques et des communications, ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1997). *Nouvelles dispositions de la politique Familiale. Les enfants au cœur de nos choix*. Les publications du Québec. <https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/06/les-enfants-au-coeur-de-nos-choix-politique-familiale-1997.pdf>
- Miron, J.-M. et Lacharité, C. (2003). *Mieux connaître pour se concerter, prévenir et intervenir en négligence : une recherche en CPE volet familial*. Groupe de recherche en développement et de l'enfant et de la famille, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements théoriques et développements récents*. Presses universitaire de Grenoble.
- Mongin, P. et Garcia, L. (2017). *Organisez vos projets avec le mind mapping* (3<sup>e</sup> édition). DUNOD.
- Mooney, A. et Munton, A. G. (1998). Quality in early childhood services: Parent, provider and policy perspectives. *Children & society*, 12(2), 101-112. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00050.x>
- Moss, P. A. (1994). Can There Be Validity Without Reliability? *Educational Researcher*, 23(2), 5-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X023002005>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- National Association for Family Child Care (NAFCC). (2013). *Quality Standards for NAFCC Accreditation*. NAFCC.
- Nesbitt, K. T., Blinkoff, E., Blinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Making schools work: An equation for active playful learning. *Theory Into Practice*, 62(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202136>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and Quality of Child Care for Toddlers and Preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 116-153. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0403_2)
- Observatoire des tout-petits. (2018). *Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec*. Observatoire des tout-petits.
- OCDE. (2001). *Starting strong : early childhood education and care*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>
- OCDE. (2006). *Starting strong II : early childhood education and care*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- OCDE.(2017), Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>
- OCDE.(2021), Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr>.

- Page, J. (2018). Characterising the principles of Professional Love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>
- Papatheodorou, T. et Luff, P. (2023). Characteristics and qualities of home-based childcare: exploring the views of trained childminders and nannies. *Norland Educare Research Journal*, 1(1), article 8. [https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22083377.v1](https://www.norland.ac.uk/journal/8-characteristics-and-qualities-of-home-based-childcare-exploring-the-views-of-trained-childminders-and-nannies/Paquette, A., Bigras, N., Lemay, L. et Lehrer, J. (2022). Exploration de la qualité des orientations pédagogiques d'enseignantes de maternelle de grande section en France. <i>Revue internationale de communication et socialisation</i>, 9 (2), 188-206. <a href=)
- Paquette, A., Lehrer, J. et Bigras, N. (2016). L'image de l'enfant de l'approche de Reggio Emilia et du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* du Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 7 (2), 89-96. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30746>
- Paulsell, D., Porter, T., Kirby, G., Boller, K., Martin, E. S., Burwick, A., Ross, C. et Begnoche, C. (2010). *Supporting quality in home-based child care: Initiative design and evaluation options*. Princeton, NJ : Mathematica Policy Research, 233-020086. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/supporting\\_options.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/supporting_options.pdf)
- Phillips, D. A. et Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. Dans D. A. Phillips (dir.), *Quality in child care: What does research tell us? Research Monograph of the National Association for the Education of Young Children* (Vol. 1). National Association for the Education of Young Children.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ : Pre-K Manual*. Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2016 [2008]). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manuel, Préscolaire* (S. Grenier, trad.). Teachstone pour l'édition francophone.
- Pirard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 669-689). Presses de l'Université du Québec.
- Plante, I., Fréchette-Simard, C., Brault-Foisy, L.-M. 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.
- Porter, T., Paulsell, D., Del Grosso, P., Avellar, S., Hass, R. et Vuong, L. (2010). *A review of the literature on home-based child care: Implications for future directions*. Mathematica Policy Research. <https://www.mathematica.org/publications/a-review-of-the-literature-on-homebased-child-care-implications-for-future-directions>
- Proulx, N., Miron, J.-M. et Royer, N. (2000). Les services de garde et les familles défavorisées : un rapport à construire. Dans N. Bigras, G. Cantin et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : La coéducation est-elle possible?* (p. 107-119). Presses de l'Université du Québec.
- Rentzou, K. (2012). Quality of care and education provided by Greek day-care centres: an approach from researcher's and early childhood educators' perspective. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1335-1348. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.615927>

- Rentzou, K. et Sakellariou, M. (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294-307. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.673486>
- Reyhing, Y. et Perren, S. (2023). The Situation Matters! The Effects of Educator Self-Efficacy on Interaction Quality in Child Care. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 582-597. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2161678>
- Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis*. Sage Publications.
- Rivalland, C. M. P. (2007). When are Beliefs Just ‘The Tip of the Iceberg’?: Exploring Early Childhood Professionals’ Beliefs and Practices about Teaching and Learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(1), 30-37. <https://doi.org/10.1177/183693910703200106>
- Rosenthal, M. K. (2003). Quality in Early Childhood Education and Care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 101-116. <https://doi.org/10.1080/13502930385209191>
- Rosenthal, M. S., Crowley, A. et Curry, L. (2009). Promoting Child Development and Behavioral Health: Family Child Care Providers' Perspectives. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 289-297. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2008.08.001>
- Salazar Pérez, M. et Cahill, B. (2016). "Readiness" as central to the (re)production of quality discourses in the United States. Dans G.S. Canella, M. Salazar Pérez et I.-F. Lee (dir.), *Critical examinations of quality in early education and care: Regulation, disqualification, and erasure* (p. 11-25). Peter Lang.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives, Hors-série 5*, 99-111. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/savoie\\_zajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2008). L’entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S. et Samuelsson, I. P. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Siraj-Blatchford, I. et Wong, Y. I. (1999). Defining and Evaluating ‘Quality’ Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities. *Early Years*, 20(1), 7-18. <https://doi.org/10.1080/0957514990200102>
- Susman-Stillman, A. et Banghart, P. L. (2011). *Quality in family, friend, and neighbor child care settings*. Review of Research Litterature Review. Child Care & Early Education Research Connections. [https://www.nccp.org/wp-content/uploads/2020/05/text\\_1010.pdf](https://www.nccp.org/wp-content/uploads/2020/05/text_1010.pdf)
- Susman-Stillman, A., Pleuss, J. et Englund, M. M. (2013). Attitudes and beliefs of family- and center-based child care providers predict differences in caregiving behavior over time. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 905-917. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.04.003>

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. et Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 76-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>
- Tanner, E., Welsh, E. et Lewis, J. (2006). The quality-defining process in early years services: A case study. *Children and Society*, 20(1), 4-16. <https://doi.org/10.1002/CHI.861>
- The Red House Children's Center. (2016). (Re)configuring quality: From a hegemonic framework to story telling. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17 (1), 134-139. <https://doi.org/10.1177/1463949115627911>
- Thollon-Behar, M.-P., Blanc, M.-C., Bouve, C. et Clausier, M. (2005). *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant?* Éditions Erès.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604\\_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_3)
- Tobin, J., Wu, D. Y. et Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. Yale University Press.
- Tonyan, H. A. (2015). Everyday routines: A window into the cultural organization of family child care. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 311-327. <https://doi.org/10.1177/1476718X14523748>
- Tonyan, H. A. (2017). Opportunities to Practice What is Locally Valued: An Ecocultural Perspective on Quality in Family Child Care Homes. *Early Education and Development*, 28(6), 727-744. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1303304>
- Tonyan, H. A., Paulsell, D. et Shivers, E. M. (2017). Understanding and Incorporating Home-Based Child Care Into Early Education and Development Systems. *Early Education and Development*, 28(6), 633-639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1324243>
- Tremblay, S. (2002). *Enquête Grandir en qualité : Recension des écrits sur la qualité des services de garde*. Direction des communications et de la gestion documentaire, ministère de la Famille et de l'Enfance. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49336>
- Urban, M. (2015). Starting Wrong? The Trouble with a Debate that Won't Go Away. Dans G. Canella, M. Salazar Pérez et I. F. Lee (dir.), *Critical Examinations of Quality in Early Education and Care: Regulation, Disqualification, and Erasure* (Vol. Childhood studies vol.3, p. 85-103). Peter Lang. [https://pure.roehampton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/440598/Urban\\_Starting\\_wrong.pdf](https://pure.roehampton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/440598/Urban_Starting_wrong.pdf)
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). PUM ; De Boeck.
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving: NICHD early child care research network. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Vandenbroeck, M. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et le politique. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 735-752). Presses de l'Université du Québec.
- Viviani, M. (2016). Creating dialogues: Exploring the 'good early childhood educator' in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 92-105. <https://doi.org/10.1177/1463949115627906>
- Walsh, D. (2005). Developmental theory and early childhood education. Dans N. Yelland (dir.), *Critical issues in early childhood education* (p. 40-48). Open University Press.

- Wiltz, N. W. et Klein, E. L. (2001). What do you do in child care? Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 209-236.  
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00099-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00099-0)
- Woodhead, M. (1998). 'Quality' in early childhood programmes--a contextually appropriate approach. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 5-17.  
<https://doi.org/10.1080/0966976980060101>
- Woodman, L. (2023). Out of the shadows: An epistemological examination of family childcare in Canada. *Journal of Childhood, Education et Society*, 4 (2), 219-229.  
<https://doi.org/10.37291/2717638X.202342260>
- Zheng, C. et Yu, D. (2023). Features, measurement, and quality improvement in family childcare: a systematic literature review (SLR). *Early Child Development and Care*, 193(15-16), 1667-1699. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2273793>