



**HAL**  
open science

## Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France

Nathalie Bigras, Philippe Dessus, Lise Lemay, Caroline Bouchard, Christine Lequette

### ► To cite this version:

Nathalie Bigras, Philippe Dessus, Lise Lemay, Caroline Bouchard, Christine Lequette. 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*, 2020, 35, 10.7202/1077681ar . hal-03051769

**HAL Id: hal-03051769**

**<https://hal.science/hal-03051769v1>**

Submitted on 11 Dec 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centres de la petite enfance au Québec et en  
maternelles en France**

*50 000 à 60 000 caractères espaces compris (sans les références)*

ARTICLE SOUMIS LE 26 AOÛT 2020

REVUE ENFANCE FAMILLE GÉNÉRATION

Nathalie Bigras<sup>1</sup>, Philippe Dessus<sup>2</sup>, Lise Lemay<sup>1</sup>, Caroline Bouchard<sup>3</sup> et Christine Lequette<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Faculté des sciences de l'éducation, UQAM, Québec, Canada

<sup>2</sup>Faculté des sciences de l'éducation, Université Grenoble-Alpes, Grenoble, France

<sup>3</sup>Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

<sup>4</sup>Rectorat de Grenoble, Grenoble, France

Toute demande d'information devrait être faite à Nathalie Bigras, Université du Québec à Montréal,  
Département de didactique, Pavillon Paul Gérin-Lajoie (N2281), C.P. 8888, succursale Centre-ville,  
Montréal (Québec), H3C 3P9. Courriel: bigras.nathalie@uqam.ca.

## Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centres de la petite enfance au Québec et en maternelles en France

### Résumé

**Cadre de la recherche.** Cette étude comparative s'appuie sur le cadre théorique du modèle écosystémique de Bronfenbrenner et Morris (1998).

**Objectifs.** Elle poursuit les objectifs de comparer les niveaux de qualité structurelle et des interactions de services éducatifs accueillant des enfants de 3 ans au Québec et en France ainsi qu'identifier les composantes de la qualité structurelle pouvant expliquer les scores de qualité des interactions des deux contextes éducatifs.

**Méthodologie.** L'étude compare 41 classes de maternelle (France) et 40 groupes de centres de la petite enfance (CPE, Québec) d'enfants de 3 ans. Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS PreK; Pianta *et al.*, 2008) évalue la qualité des interactions (CLASS PreK; Pianta *et al.*, 2008). Un questionnaire complété par les éducatrices/enseignantes mesure la qualité structurelle

**Résultats.** Les résultats d'analyses comparatives (Test-*t*) indiquent que les éducatrices (CPE) présentent des scores de qualité des interactions significativement plus élevés que ceux des enseignantes (maternelle française) aux trois domaines et neuf dimensions du CLASS. Les analyses de régression linéaires révèlent que lorsque l'âge des éducatrices/enseignantes, la taille des groupes/classes et le niveau de scolarité sont plus élevés, les scores de qualité des interactions sont plus faibles.

**Conclusion.** Diminuer la taille des groupes/classes et s'assurer que les enseignantes françaises soient mieux formées en petite enfance pourrait accroître la qualité des interactions. L'embauche de personnel éducatif possédant des savoirs récents au sujet d'approches pédagogiques favorisant la qualité des interactions pourrait aussi en soutenir les niveaux dans les deux contextes.

**Contributions.** Cette étude jette un éclairage sur les systèmes éducatifs de la petite enfance du Québec et de la France. Au Québec, elle incite à réfléchir aux conditions de mise en place des services destinés à la petite enfance tant dans les CPE que les classes maternelles. Du côté de la France, on y interroge ces conditions associées à la qualité des interactions, alors que la fréquentation des classes maternelles dès 3 ans est devenue obligatoire depuis 2019.

**Mots-clés (4 à 10) :** petite enfance, qualité des interactions, maternelles, centre de la petite enfance, politiques éducatives.

**Title:** Quality in Early Childhood Centers in Quebec and Kindergartens in France for 3 Years Old children.

**Abstract**

**Research framework.** This quantitative comparative study uses the conceptual framework of Bronfenbrenner's et Morris (1998) ecological model.

**Objectives.** The study compares quality levels of adult-child interactions and structural quality (age, ratio, training) of early childhood education services for 3-year-olds in Quebec and France.

**Methodology.** The study compares 41 kindergarten classes in Grenoble (France) with 40 early childhood centers (CPE) in Montreal (Quebec, Canada). Educators (CPE) and teachers (Mat) were observed using the Classroom Assessment Scoring System for Preschool (CLASS PreK, Pianta *et al.*, 2008). Structural quality was evaluated with questionnaire completed by educators/teachers.

**Results.** The results show that Quebec's educators obtain a significantly higher level of adult-child interactions quality than who are taught 3 years old children in French kindergarten in all three domains of the CLASS. Result also indicate lower quality levels of the interactions when educators/teacher age, groups/classes size and education level are higher.

**Conclusion.** Reducing the size of groups/classes and assuring a specific training in early childhood could help improve the quality of interactions. Educators/teacher, who may be more aware of pedagogical approaches that promote the quality of adult-child interactions, could support the most experienced and the quality of their teaching practices.

**Contributions.** This study highlights some concerns about Quebec's and France's early childhood education systems. The implementation conditions for 4 years ECE services by Québec's government should be under reflection. In France, as attendance in kindergarten is now mandatory for all 3 years old children, the conditions associated with interactions quality may be questioned in this context.

**Key words :** early childhood education, quality of interactions, kindergarten, centre de la petite enfance, educative politics.

## Introduction

Au cours des dernières décennies, nombre d'études et de rapports d'experts internationaux ont souligné l'influence de la qualité de l'accueil des enfants pendant la petite enfance et leurs effets positifs sur leur réussite éducative ultérieure (McCain *et al.*, 2011; OCDE, 2012; Slot, 2018). Ces constats positifs en faveur du soutien au développement et aux apprentissages dès la petite enfance ont d'ailleurs mené à réviser les politiques publiques entourant les programmes et approches pédagogiques qui prévalent en petite enfance un peu partout à travers le monde, afin de s'assurer de services éducatifs (SÉ) de qualité promouvant la réussite éducative pour tous (OCDE, 2006). Ces services éducatifs de la petite enfance s'adressent généralement aux enfants âgés de 0 à 5 ans et peuvent prendre diverses formes. Les plus communes à travers le monde sont les services de garde éducatifs impliquant les garderies, les centres de la petite enfance (CPE), les crèches, etc. (OCDE, 2006) et les services préscolaires, dont les classes maternelles accueillant des enfants entre trois et cinq ans.

### 1. Problématique

Parmi les études internationales qui comparent les politiques publiques éducatives<sup>2</sup> des services éducatifs de la petite enfance, on recense généralement deux approches pédagogiques qui se distinguent, tant sur le plan des méthodes d'éducation utilisées que des contenus des programmes (OCDE, 2006; Sinclair *et al.*, 2005; Tazouti *et al.*, 2011). Ainsi, du côté des États-Unis et de certains pays de l'Europe (France et Grande-Bretagne), on retrouve généralement une approche qualifiée de scolarisation précoce (ou pré-primaire), alors que dans des pays du Nord et du centre de l'Europe comme la Norvège, la Finlande, le Danemark ou l'Allemagne, on retrouve plutôt une approche dite de pédagogie sociale (Anders, 2015). Selon Tazouti et ses collaborateurs (2011), ces deux modèles se distingueraient grandement sur le plan des approches pédagogiques, des contenus privilégiés, des objectifs, des programmes, de même que des théories qui les inspirent; autant de choix également susceptibles d'influencer les niveaux de qualité éducative dans leurs contextes éducatifs respectifs ainsi que le développement et la réussite éducative des enfants (voir OECD, 2016). La prochaine partie aborde les principales caractéristiques de deux systèmes éducatifs de la petite enfance distincts, soit le Québec et la France, qui mettent en place ces approches pédagogiques.

#### 1.1 Systèmes éducatifs en France et au Québec

##### 1.1.1 La France et le système éducatif pré-primaire

Dans les systèmes éducatifs qui préconisent le modèle pré-primaire, comme les écoles maternelles en France, on prône la préparation à l'école par le biais d'activités d'apprentissage structurées et progressives, ainsi que des contenus de programmes centrés sur les connaissances académiques, tel l'apprentissage formel de l'alphabet, des chiffres et de l'écriture (Brougère, 2002). Les apprentissages sont surtout initiés et dirigés par l'adulte et, en conséquence, on

1 Il est à noter que l'appellation « réussite éducative » est privilégiée au détriment de « réussite scolaire » afin de mieux exprimer le fait que le développement global est un indicateur de la réussite de l'enfant, en plus de son rendement scolaire. La réussite renvoie à l'obtention de résultats observables et mesurables qui rendent compte de l'évolution de l'enfant. Elle repose sur des critères propres à des croyances, à une époque et à une culture; elle est donc étroitement liée à la reconnaissance sociale (ministère de l'Éducation du Québec, 1999; 2003).

2 Ces politiques sont généralement mises en place par les gouvernements sous la responsabilité de leur ministère de l'éducation.

observe que les enfants y sont peu actifs (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002; Stipek, 1991; Weikart, 2000). La visée de ce modèle est d'enseigner des connaissances académiques afin de s'assurer que les enfants soient préparés pour les apprentissages formels comme lire, écrire et compter (Bennett, 2006; Garnier, 2011; OCDE, 2006).

Tazouti et ses collaborateurs (2011), ainsi qu'Anders (2015), signalent aussi que ce modèle s'accompagne d'une organisation scolaire qui requiert un horaire et des connaissances spécifiques chez les enseignantes. À titre d'exemple, les horaires quotidiens y sont similaires à ceux de l'école primaire. En outre, en France, les enfants fréquentent des *écoles* maternelles proposant un service de cantine le midi et des services périscolaires avant et après l'école, ce qui implique de multiples transitions avec les divers personnels de ces services (Anders, 2015). Ainsi, une journée-type en petite section de maternelle (Merizek *et al.*, 2015) implique d'abord l'accueil des enfants à partir de 8 h du matin, selon les écoles. Après l'accueil des élèves qui installent leur étiquette de présence sur un tableau et se lancent dans des activités libres en petits groupes ou individuelles, un regroupement permet d'établir certains rituels (e.g., discussion sur la météo, ce qui s'est passé depuis la veille, lecture des prénoms des présents, chansons). Suivent divers ateliers, avec une rotation des groupes tout au long de la semaine, en lien avec les grands axes du programme (langage, activités artistiques, explorer le monde, structurer sa pensée, etc.). Ensuite, une activité physique ou artistique commune a lieu avant la récréation. Le temps de retour en classe, jusqu'à la fin de la matinée, est consacré à des activités de stimulation du langage et de compréhension de la langue française. Le déjeuner suit, pris en restaurant scolaire ou hors école. L'après-midi débute par la sieste, suivie de chansons et comptines. Le même type d'ateliers thématiques et rotatifs suivent, puis un moment de langage (langage oral et/ou lecture par l'adulte) termine la journée.

Du côté de la formation requise, les enseignantes de maternelle françaises doivent posséder cinq années de formation universitaire (bac plus 5) qui leur permet à la fois d'enseigner à la maternelle et à l'élémentaire<sup>3</sup>, puisqu'il s'agit de la même formation. Ainsi, les enseignantes de maternelle ne sont pas ou peu formées au travail spécifique auprès de très jeunes enfants (Cochran, 2011; Rayna, 2004). Afin de contrer cette limite, une nouvelle spécialisation « enseignement en maternelle » a été mise en place en 2015 pour la certification des formateurs des professeurs des écoles, nommée certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteurs, professeur d'école, maître formateur (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015).

Soulignons également qu'en France, en moyenne une classe maternelle sur trois dispose de l'aide d'une assistante maternelle (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles [ATSEM]) qui permet d'assumer certaines fonctions d'aide à l'enseignante, dont les soins de routine (aider les enfants à aller à la toilette et à s'habiller, soutenir la préparation du matériel pour les ateliers, surveiller les siestes, etc.). Cette dernière doit être titulaire d'un diplôme de niveau 4 (baccalauréat obtenu à la fin du lycée français) (Naumann *et al.*, 2013).

Le programme éducatif de l'école en France est promulgué par l'Éducation nationale et poursuit, depuis 1986, les objectifs de scolariser, socialiser, apprendre et pratiquer (Vitali, 2007). Les enfants doivent y développer cinq domaines de compétence à l'âge de l'entrée à l'élémentaire

<sup>3</sup> En France le primaire inclut à la fois la maternelle et l'élémentaire <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/N54>.

(Cochran, 2011) : 1) développer le langage oral et s'initier à l'écriture, 2) apprendre à travailler ensemble, 3) exprimer des émotions et des pensées avec son corps, 4) découvrir le monde et 5) imaginer, ressentir et créer (OCDE, 2004). Le curriculum construit autour de ces domaines met l'emphase sur le développement du langage conçu comme le but principal de l'école maternelle, impliquant le développement de compétences en communication, de description des actions, d'évocation et d'écriture. On y spécifie toutefois que l'enfant devrait pouvoir y parvenir, à sa façon, l'acquérir à travers le jeu, l'action, l'autonomie et des expériences sensorielles (Cochran, 2011; Vitali, 2007).

Toujours en France, la loi sur l'éducation a été révisée en 2013<sup>4</sup> et l'école maternelle est depuis considérée comme un cycle indépendant de l'école élémentaire. D'ailleurs, certains espèrent que cela ouvre la voie à une pédagogie plus adaptée au préscolaire, voire moins scolaire (Rayna, 2014). Ainsi, depuis l'automne 2015, un nouveau programme « *L'École maternelle, un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous* » vise à mettre plus d'emphase sur le caractère spécifique de l'éducation préscolaire et sur une approche d'apprentissage par le jeu (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports [MÉNJS]). Toutefois, ce nouveau programme semble difficilement conciliable avec les exigences d'évaluation des enfants devant se réaliser avant l'entrée à l'école élémentaire (Naumann *et al.*, 2013). En outre, les enseignants de maternelle doivent toujours utiliser les outils d'évaluation développés par l'Éducation nationale (ÉN) sur le langage, les mathématiques, l'espace et le temps, l'écriture et le développement moteur (OCDE, 2004). Encore une fois, ce programme vise à assurer aux enfants la maîtrise de compétences cognitives et langagières et à préparer l'accès aux apprentissages fondamentaux (Briquet-Duhazé *et al.*, 2013; Garnier, 2011; Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2014a, 2014b) en cohérence avec l'approche de scolarisation précoce.

Enfin, sur le plan de l'organisation ministérielle, comme dans plusieurs pays adoptant le modèle pédagogique pré-primaire, on observe une nette coupure entre les services de garde ou de soins offerts aux plus jeunes enfants (0-3 ans), qui sont sous la responsabilité d'un ministère des Affaires sociales, de l'emploi et de la solidarité, et les écoles maternelles accueillant des enfants de 3 à 5 ans, sous l'égide de l'ÉN et accessibles gratuitement. La gratuité des maternelles pour les enfants incite d'ailleurs à leur fréquentation, dont le taux d'occupation atteint entre 97 % et 100 % selon les régions (Naumann *et al.*, 2013). À noter que la fréquentation de la maternelle pour les enfants de 3 à 5 ans est obligatoire depuis la rentrée 2019 en France (Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance).

### 1.1.2 Le Québec et le système éducatif de la pédagogie sociale

Les services éducatifs destinés à la petite enfance qui appliquent une approche dite de « pédagogie sociale » misent d'abord sur des pratiques éducatives de qualité plutôt que sur l'évaluation des niveaux de réussite scolaires des enfants (OCDE, 2006). En effet, dans les pays suivant une tradition de pédagogie sociale, les décideurs et les praticiens sont opposés à l'évaluation des apprentissages scolaires chez les enfants d'âge préscolaire et, surtout, à l'usage de standards à atteindre pour tous les enfants (OCDE, 2006). Les tenants de cette approche

<sup>4</sup> Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège.

<sup>5</sup> La réussite scolaire, contrairement à la réussite éducative, concerne les notes obtenues par les enfants dans les matières scolaires : français, mathématiques, etc.

s'inquiètent d'ailleurs de ce mouvement vers l'enseignement de notions académiques dans les programmes préscolaires et observent que les pratiques éducatives se transforment alors en enseignement de type instruction directe, aussi appelé par certains le courant de « scolarisation » qui renvoie au modèle pré-primaire (voir Garnier, 2011).

Le modèle de pédagogie sociale serait, selon Bennett (2006), plutôt associé à une approche où les situations d'apprentissage sont initiées par l'enfant puisqu'on y limite généralement l'usage de l'instruction directe et les activités initiées par l'enseignant. Ces approches aussi dites « centrées sur l'enfant » seraient identifiées comme favorisant le développement socioémotionnel et les habiletés de résolution de problèmes (OCDE, 2007; Stipek, 1991). Certains ajoutent également que dans le modèle de pédagogie sociale, les adultes soutiennent les apprentissages des enfants réalisés en contexte de jeu par l'étayage, ce qui tend à s'opposer à l'approche de scolarisation qui laisse plus de place à l'enseignant qu'à l'enfant (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002; Weikart, 2000). Il en résulte, comme au Québec, une approche pédagogique centrée sur le développement global (Gouvernement du Québec, 2019) et visant à respecter les stratégies d'apprentissage naturelles de l'enfant, dont l'apprentissage par le jeu (OCDE, 2006; Samuelsson *et al.*, 2008), les interactions, les activités et l'exploration (Anning *et al.*, 2004).

L'organisation pédagogique qui découle de ce modèle de pédagogie sociale donne lieu, au Québec notamment, à des choix qui se distinguent de ceux liés au modèle de scolarisation précoce observé en France. En outre, la journée-type des enfants qui fréquentent des SÉ dans ce modèle s'inspire en partie de l'organisation des garderies du Danemark ou du modèle de jardins d'enfants, inspiré de Froebel et initié en Allemagne. Au Québec par exemple, la journée débute par un accueil matinal, suivi par un temps d'échanges de groupe en cercle et d'une légère collation. Les enfants font ensuite des activités inspirées de traditions culturelles, pédagogiques ou saisonnières et jouent à l'intérieur ou l'extérieur selon la température, pour ensuite partager un repas à l'heure du midi (Petersen, 2011). Le début de l'après-midi est consacré à la sieste ou à un temps de repos, suivi d'une collation légère. Les enfants jouent finalement à l'extérieur plus ou moins longtemps selon les conditions météorologiques. Bien que le modèle québécois des CPE s'inspire grandement de cette organisation du temps des services préscolaire du Danemark, les CPE consacrent néanmoins un nombre moindre d'heures à jouer à l'extérieur en après-midi (Petersen, 2011).

En ce qui concerne la formation requise par la réglementation du Québec, les éducatrices qualifiées doivent posséder un diplôme d'études collégiales (DEC)<sup>6</sup> en techniques d'éducation à l'enfance, équivalent aux hautes écoles de Belgique ou de Suisse, ou bien une Attestation d'études collégiales (AEC) comportant un moins grand nombre de crédits, mais devant obligatoirement être accompagnée de trois années d'expériences reconnues dans un service de garde régi par le gouvernement. Cette formation collégiale comprend 22 compétences à développer qui concernent essentiellement la réponse aux besoins des enfants, la stimulation de leur développement global et la centration sur les intérêts de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2000). Elles y apprennent aussi à suivre leurs initiatives sans objectifs prédéterminés à atteindre, mais plutôt des processus de soutien au développement de l'enfant centré sur le jeu, l'étayage et les interactions positives (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2012).

<sup>6</sup> À noter que d'autres formations sont aussi reconnues au Québec pour pratiquer le métier d'éducatrices, voir <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/gestion-rh/formation/Pages/index.aspx>



Enfin, concernant la taille des groupes au Québec, celle-ci est aussi légiférée dans les services éducatifs, tels les CPE. Elle ne peut dépasser le nombre de 8 enfants pour une éducatrice pour des groupes âgés de 18 mois à 4 ans, alors qu'elle se situe à 10 enfants pour une éducatrice lorsque ceux-ci sont âgés de 4 à 5 ans. Dans ces SÉ, les enfants sont souvent regroupés par groupe d'âge (par exemple tous les enfants âgés de 3 à 4 ans ensemble), mais de plus en plus de CPE mettent en place des groupes doubles ou des groupes accueillant des enfants d'âges différents, appelés groupes multi-âges (CSÉ, 2012; Lapierre, 2018).

C'est le programme éducatif intitulé *Accueillir la petite enfance*, sous la responsabilité du ministère de la Famille du gouvernement du Québec, qui doit être appliqué par tous les SÉ de la petite enfance régis par le gouvernement du Québec, dont les CPE. Ce programme, dont l'objectif est de favoriser l'égalité des chances pour tous, vise le développement global des enfants, dont l'enfant est le premier agent, et fait du jeu le moyen privilégié pour favoriser le développement et l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2019; Ministère de la famille et des aînés, 2007).

Enfin, comme dans plusieurs pays à travers le monde, dont la France et le Japon (voir Anders, 2015), la responsabilité ministérielle des services éducatifs avant l'entrée à la maternelle 5 ans du Québec est confiée au ministère de la Famille (MF). Notons enfin que les services de garde éducatifs régis du Québec accueillent 61,9 % de tous les enfants avant leur entrée à la maternelle 5 ans à temps plein, alors que cette dernière accueille près de 100 % des enfants de 5 ans. Chez les enfants de 3 ans, 71,8 % d'entre eux fréquentent un service de garde régi par le gouvernement du Québec (MF, 2018).

En somme, on note que l'organisation des systèmes éducatifs est intimement liée à l'adoption d'un continuum d'approches pédagogiques dans les services éducatifs destinés à la petite enfance, en particulier chez les enfants de 3 à 5 ans. D'un côté du continuum, on retrouve une approche inspirée de la pédagogie sociale, centrée sur les apprentissages liés au développement global comme au Québec (approche aussi nommée développementale). Alors que de l'autre côté du continuum, on retrouve une approche plutôt centrée sur les apprentissages formels (approche d'instruction directe), comme les écrits consultés le suggèrent en France (OCDE, 2012).

Cependant, à notre connaissance, très peu d'études ont tenté de comparer l'une ou l'autre des approches afin d'en faire ressortir les forces et les limites. Seuls Tazouti et ses collaborateurs (2011) ont comparé les performances scolaires de 229 enfants de grande section de maternelle en France à 253 enfants en dernière année de *Kindergarten* en Allemagne. L'intérêt de cette étude est qu'aucune différence significative entre les performances scolaires des enfants français et allemands n'a été mise au jour, et ce, malgré des approches pédagogiques distinctes, soit la centration sur les apprentissages scolaires des maternelles françaises, comparativement à une approche centrée sur le jeu dans les *Kindergarten* allemands. Ces résultats ajoutent à l'intérêt de comparer le Québec et la France, deux contextes francophones illustrant deux approches éducatives adoptées dans leurs SÉ destinés à la petite enfance, conduisant possiblement à des différences de qualité (voir section 2 pour une définition plus appuyée de ce concept).

En cohérence avec ce qui précède, la question de recherche issue de cette problématique est donc la

suivante : quel est le niveau de qualité associé à chacune de ces approches ? La prochaine section précise ce concept de qualité et les modèles théoriques qui y sont associés ainsi que les écrits publiés sur ce phénomène dans les deux contextes éducatifs de cette étude.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Concept de qualité éducative en petite enfance

La majorité des études portant sur les SÉ destinés à la petite enfance affirment que le niveau de qualité éducative est l'un des facteurs déterminants du développement et de la réussite éducative de l'enfant (Weiland *et al.*, 2013; Williford *et al.*, 2013). De surcroît, de nombreuses recherches indiquent que la fréquentation d'un SÉ de qualité élevée aurait plus d'effets sur les enfants issus de milieux socioéconomiques précaires (Burchinal *et al.*, 2010; Burger, 2010; De Marco *et al.*, 2013; Johnson *et al.*, 2013; Laurin, J. C. *et al.*, 2015; Yoshikawa *et al.*, 2013). Ainsi, fréquenter un SÉ de qualité élevée pourrait contribuer à soutenir les enfants d'environnement familial peu stimulant, alors que fréquenter un SÉ de plus faible qualité pourrait exacerber les effets de conditions familiales peu favorables (Laurin, I. *et al.*, 2015).

De façon spécifique, la qualité éducative en petite enfance est un concept multidimensionnel qui recouvre des processus, des caractéristiques structurelles ainsi que des orientations pédagogiques (Anders, 2015; Auteur1; Auteur1; Castro *et al.*, 2011; Lehrer *et al.*, 2015; Auteur2; Pianta *et al.*, 2005; Slot, 2018; Tout *et al.*, 2006).

Les indicateurs de la qualité des processus réfèrent à la nature des interactions qui s'établissent entre l'adulte responsable du groupe (éducatrice/enseignante<sup>7</sup>) et les enfants, ainsi que les interactions qui s'établissent entre les enfants eux-mêmes et avec l'espace, le matériel et les activités proposées (Dowsett *et al.*, 2008; Goelman *et al.*, 2006). Ce seraient les interactions d'un niveau de qualité élevée entre l'adulte responsable du groupe et les enfants, qui constitueraient le meilleur prédicteur de leur développement et leurs apprentissages (Sabol *et al.*, 2013) et qui seraient associés à des effets sur le développement et à la réussite éducative ultérieure (Bryant *et al.*, 2011; Denham *et al.*, 2012; Hamre *et al.*, 2014).

La qualité structurelle concerne des indicateurs qui sont généralement soumis à la réglementation et dépendent de l'injection de fonds publics (exosystème) (Hartman *et al.*, 2016). On y retrouve habituellement des variables mesurables situées dans le microsystème telles que le ratio personnel/enfants, la taille des groupes, le niveau de formation du personnel, ainsi que le matériel offert et la taille des lieux disponibles aux enfants, etc.

La qualité des orientations pédagogiques implique les croyances des éducatrices/enseignantes au sujet de leur rôle professionnel, leurs valeurs éducatives, leurs croyances épistémologiques et attitudes au regard de thèmes éducatifs, objectifs d'apprentissage et approches pédagogiques (Anders, 2015).

Les modèles théoriques intégrant ces trois catégories d'indicateurs de la qualité éducative postulent généralement que les variables de la qualité des orientations et de la qualité structurelle

<sup>7</sup> Afin de refléter la réalité de la répartition des hommes et des femmes dans ces contextes, le féminin sera utilisé.

influenceraient indirectement le développement et la réussite éducative des enfants par leurs effets sur la qualité des processus (Pianta *et al.*, 2005). En effet, certaines de ces variables favoriseraient ou limiteraient la possibilité du personnel d'offrir à l'enfant des expériences de qualité dans ces interactions (microsystème) au quotidien (Auteur1; Auteur2). Par exemple, le ratio adulte-enfants trop élevé limiterait les occasions d'interactions entre l'adulte et l'enfant. Ces aspects seraient particulièrement déterminants pour les interactions qui relèvent du soutien émotionnel, de l'organisation du groupe et du soutien à l'apprentissage (Mashburn *et al.*, 2010).

En somme, la qualité éducative est un concept multidimensionnel impliquant plusieurs systèmes qui exercent une influence sur l'enfant (voir Figure 1). On y retrouve d'abord le système le plus proximal de l'enfant (ontosystème) constitué des expériences qu'il y vit (dont la qualité des interactions). Imbriqué dans ce système, mais dont l'influence est plus indirecte sur l'enfant en passant par la qualité des interactions, se trouve ensuite la qualité structurelle (ratio adulte-enfant, formation du personnel, expérience de travail, etc.). Puis, à un niveau plus distal (exosystème), on retrouve le système intégrant la qualité des orientations pédagogiques (croyances des éducatrices/enseignantes face aux enfants et à l'éducation) ainsi que les orientations pédagogiques des contextes éducatifs et assujettis à un système d'influences culturelles et sociétales (macrosystème), qui affectent aussi directement les pratiques éducatives des éducatrices/enseignantes c'est-à-dire la qualité des interactions, qui à leur tour affectent le développement global de l'enfant et sa réussite éducative.

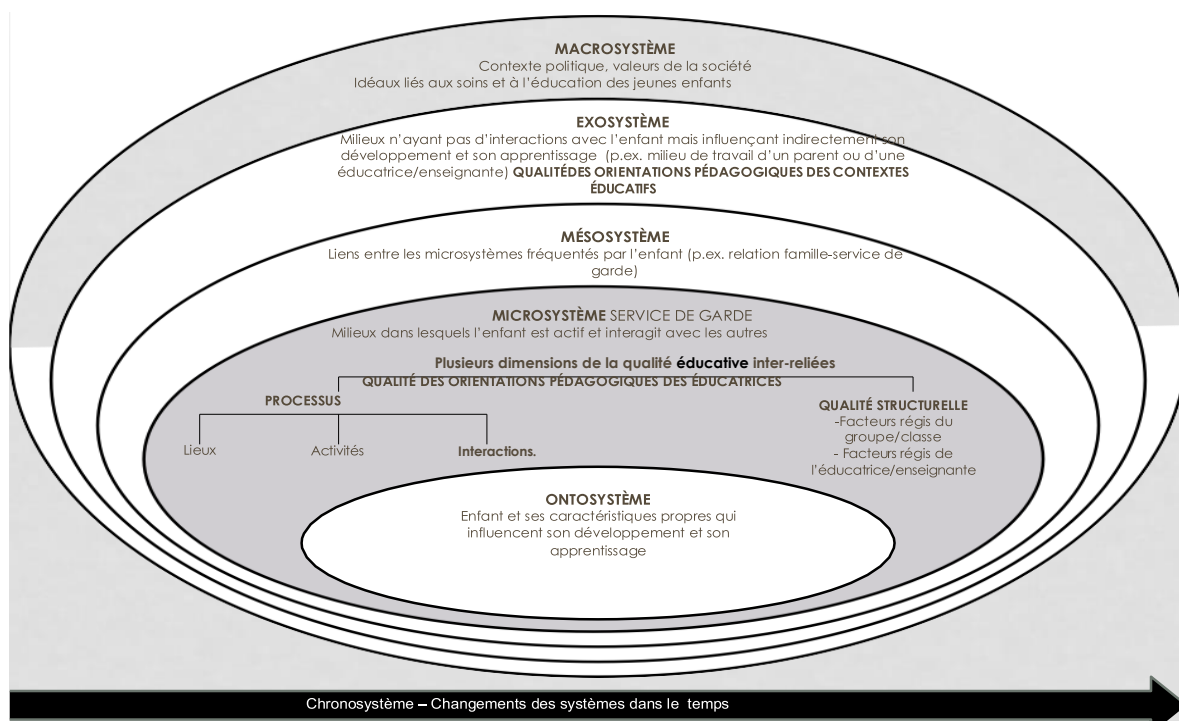


Figure 1. Modèle écosystémique de la qualité éducative en contexte éducatif de la petite enfance (adapté de Lacombe, 2006; Lemay *et al.*, 2012).

## 2.2 Qualité des interactions

Pour mesurer le niveau de qualité des interactions dans le groupe/classe, plusieurs instruments

d'observation existent (Auteur1). Parmi ceux-ci, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), est un outil d'observation développé à l'Université de Virginie (Pianta *et al.*, 2008) largement utilisé en recherche en petite enfance dans plusieurs pays d'Europe (Finlande, Suède, Norvège, Portugal, Belgique, Pays-Bas, etc.), aux États-Unis, au Canada, au Chili, en Chine, en Nouvelle-Zélande et en Australie (Auteur2; Slot, 2018). Toutefois, encore peu d'études comparatives internationales ont été menées à ce jour à l'aide de cet instrument.

À notre connaissance, seuls Cadima et ses collaborateurs (2015) ont comparé le niveau de qualité des interactions de 158 enfants portugais et de 197 enfants belges avec leurs enseignants à l'aide du questionnaire *Students-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001), mis en relation avec les domaines du CLASS. Les résultats suggèrent que les enseignants belges les plus chaleureux faisaient preuve de plus d'interactions positives avec les enfants de leur classe, mesurées au CLASS, étaient aussi ceux qui manifestaient une fréquence plus élevée de comportements de proximité. De leur côté, Slot et ses collaborateurs ont publié en 2015 une analyse comparative de la qualité des processus dans cinq pays européens (Pays-Bas, Finlande, Angleterre, Allemagne et Portugal), à partir de données longitudinales nationales. Bien que cette étude soit rigoureuse et procure des résultats intéressants, seules les mesures de la qualité des processus prises en Finlande et aux Pays-Bas utilisaient le CLASS. De surcroît, le CLASS pre-K fut uniquement utilisé auprès d'enfants en Finlande. Cette étude n'a donc pas permis de comparer les niveaux de qualité des interactions au préscolaire en classe maternelle entre ces deux pays.

### 2.3 Influence de la qualité structurelle

Or, en éducation comparée, il importe d'utiliser des instruments de mesures comparables mais aussi de les mettre en relation avec des variables de la qualité structurelle qui caractérisent les contextes éducatifs (Anders, 2015; Pianta *et al.*, 2016; Slot, 2018). En effet, des variables telles que la taille des groupes, la formation du personnel (Manning *et al.*, 2017), le ratio adulte-enfant (Slot, 2018) et les occasions de formation continue (Jensen *et al.*, 2015) sont généralement associées aux domaines de la qualité des interactions (Pianta *et al.*, 2016). À ce sujet, Slot (2018) a récemment mené une recension des écrits internationaux sur la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance et conclu que d'autres études doivent être réalisées afin de mieux documenter les niveaux de qualité des interactions observées à travers le monde, et aussi d'identifier les facteurs associés à des scores de qualité élevés, comme ceux de la qualité structurelle.

### 2.4 Recherches sur la qualité menées au Québec et en France

L'approche de pédagogie sociale, similaire à ce qui est adopté dans les CPE du Québec, n'a pas fait l'objet d'une évaluation de sa qualité. On se doit néanmoins de souligner les deux enquêtes *Grandir en Qualité* réalisées successivement en 2003 (Drouin *et al.*, 2004) et 2014 (Gingras *et al.*, 2015) ayant observé un niveau de qualité des processus (lieux, activités et interactions, voir Figure 1) plus élevé des CPE. Ces deux études ont aussi relevé un grand nombre de caractéristiques structurelles associées à la qualité des processus dont, en particulier, le ratio, la formation du personnel ainsi que les activités de formation continue. Ces deux enquêtes, bien qu'ayant fourni de nombreuses données pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives dans les milieux de garde régis québécois, n'avaient toutefois pas utilisé la mesure de la qualité des interactions (CLASS), dont le pouvoir prédictif pour le développement et l'apprentissage du jeune enfant est depuis confirmé (Sabol *et al.*, 2013). Néanmoins, plusieurs études menées par la suite avec cet instrument au Québec et permettront de documenter les niveaux de qualité des interactions observés dans des classes de maternelle 4 ans (Auteur3, Auteur4) ou 5 ans (Auteur3,

Auteur4) ainsi que dans certains groupes d'enfants de 4 ans en CPE (Auteur3, Auteur4). Il ne s'agit cependant pas d'études comparatives et les échantillons demeurent restreints, ce qui en limite la généralisation.

Du côté de la France, aucune étude n'a porté sur la qualité structurelle et des processus des contextes éducatifs de la maternelle (voir la recension de Slot, 2018). À notre connaissance, les études françaises se sont plutôt intéressées aux effets de la fréquentation de la maternelle en bas âge sur les compétences scolaires à l'entrée au primaire et le taux de redoublement des enfants (Caille, 2001; Jeantheau *et al.* 1998). En outre, Florin (2007) note des gains d'habiletés en lecture et une réussite scolaire accrue au début de l'élémentaire (l'équivalent de la première année du primaire au Québec). Goux et Maurin (2010) constatent plutôt que l'inscription précoce à l'âge de deux ans à la maternelle n'a aucun effet sur le niveau d'éducation futur. Alors que Ben Ali (2012) trouve que, de manière générale, les effets de l'école maternelle dès l'âge de 2 ans sont limités ; ainsi, il n'y a aucune différence à 11 ans entre ceux qui sont entrés à l'école maternelle à 2 ans et à 3 ans, alors que ceux qui sont entrés à la maternelle à 4 ans ont de légèrement moins bons résultats. Enfin, de son côté, West (2016) conclut à l'efficacité de la maternelle en France pour la réussite scolaire ultérieure.

À la lumière de ces connaissances, nous constatons qu'aucune étude comparative n'a été menée entre les deux approches pédagogiques typiques des classes maternelles en France et des CPE au Québec. Il s'avère pertinent de comparer ces deux systèmes éducatifs qui paraissent illustrer ces deux approches afin d'en identifier tant les forces que les défis et de procurer de l'information scientifique susceptible d'éclairer les décideurs sur les composantes pouvant favoriser le niveau de qualité éducative. De plus, la mise en relation de ces variables de la qualité structurelle avec celles de la qualité des interactions adultes-enfants, permettra d'identifier les conditions favorables afin de hausser la qualité des interactions et, ultimement, favoriser la réussite éducative des enfants (Pianta *et al.*, 2009). À titre indicatif, dans l'optique du développement accru des maternelles 4 ans au Québec, ces données pourront offrir des pistes pour accroître la qualité offerte dans ces milieux.

### 3. Objectifs de recherche

Cette étude poursuit l'objectif général comparer deux contextes éducatifs francophones (maternelles à Grenoble en France et CPE à Montréal au Québec) de la petite enfance qui sont contrastés sur le plan des approches éducatives afin d'en identifier les forces et les limites. Elle se décline en deux objectifs spécifiques. Le premier consiste à comparer des variables de la qualité structurelle (nombre d'enfants par groupe, formation, expérience) et de la qualité des interactions adultes-enfants de trois ans avec le CLASS. Le second vise à identifier les variables de la qualité structurelle des groupes/classes qui expliquent les scores des trois domaines de la qualité des interactions (CLASS) adultes-enfants des deux contextes éducatifs.

### 4. Méthode

#### 4.1 Échantillon

La population visée est constituée pour le Québec des CPE situés sur le territoire de Montréal alors que, pour la France, il s'agissait d'écoles maternelles situées sur le territoire de l'agglomération de Grenoble. L'échantillon était composé de 40 éducatrices (CPE) et 41

enseignantes, dont 37 femmes (maternelle). On note que les deux contextes éducatifs (Maternelles de Grenoble et CPE de Montréal) se distinguent de manière statistiquement significative sur toutes les variables structurelles. Les enseignantes de Grenoble sont plus âgées que les éducatrices de Montréal,  $t(71.94) = -3.381, p = .001, r = .37$ , disposent de plus d'années d'expérience de travail en éducation,  $M = 6.87, SD = 8.35, z(271.5) = -3.36, p = .001, r = -0.53$ , sont plus nombreuses à posséder un diplôme universitaire ( $X_2(1) = 57.08, p < .001$ ) que les éducatrices en CPE. Les éducatrices en CPE sont toutes des femmes, alors que du côté français on retrouve 90,2 % d'enseignantes ( $X_2(1) = 4.10, p = .043$ ). La taille moyenne des groupes est aussi significativement plus faible dans les CPE que dans les classes maternelles de Grenoble,  $z(30) = -7.25, p < .001, r = -1.15$ .

Le recrutement des milieux s'est réalisé à Montréal (Québec, Canada) de février à mars 2017 et à Grenoble (France) d'octobre 2017 à janvier 2018. Les CPE et les écoles maternelles ont d'abord été contactés par courriel après avoir été tirés au hasard (échantillonnage aléatoire) à partir d'une liste de CPE (334) et d'écoles (74) fournies par les instances officielles (le ministère de la Famille du Québec et le Rectorat de Grenoble). Notons que l'agglomération de Grenoble est constituée d'environ 440 000 habitants dont environ 15 % sont issus de l'immigration, et que 18,3 % de familles vivent sous le seuil de faible revenu (Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE], 2015). Du côté de Montréal, on retrouve 1 942 044 habitants dont 33 % sont issues de l'immigration et 17,9 % vivent sous le seuil de faible revenu (Montréal en statistiques, 2018). On retrouve une proportion similaire de SÉ situés en milieux défavorisés dans les deux secteurs, soit les classes maternelles (27,97 % à Grenoble) et les CPE (29 % à Montréal). Le choix de l'âge de 3 ans pour comparer les deux contextes éducatifs est fonction de la littérature dans le domaine situant les débuts de la période préscolaire à 3 ans (OCDE, 2012; Slot, 2018) comme pour la France.

#### 4.2 Instrument de mesure

Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS Pre-K, Pianta *et al.*, 2008) mesure la qualité des interactions réparties dans trois domaines et dix dimensions : 1) Soutien émotionnel : climat positif, climat négatif, sensibilité de l'enseignante/éducatrice, considération pour le point de vue de l'enfant ; 2) Organisation de la classe : gestion de comportements, productivité, modalités d'apprentissage ; 3) Soutien à l'apprentissage : développement de concepts, qualité de la rétroaction, soutien langagier (voir Figure 2). La procédure d'évaluation requiert un minimum de quatre cycles d'observation de 30 minutes (20 min d'observation et 10 min de codification) et permet à l'observateur de se prononcer sur le niveau de qualité de chaque dimension à partir d'une échelle en sept points (1 = faible à 7 = élevée). Selon les auteurs de l'instrument (Pianta *et al.*, 2008), les indices de cohérence interne varient de bonne à excellente (soutien émotionnel = .85 à .92 ; organisation du groupe = .76 à .89 et soutien à l'apprentissage = .81 à .89). Cet outil est largement utilisé à travers le monde (Auteur1; Hamre *et al.*, 2013; Auteur2) et a fait l'objet d'une validation québécoise en maternelle 4 ans à mi-temps (Auteur3). Les assistantes de recherche québécoises qui ont réalisé les observations<sup>8</sup> ( $n = 9$ ) ont suivi une formation de 2 jours, en conformité avec les exigences d'utilisation du CLASS dûment certifiés (voir <https://teachstone.com/trainings/>). Pour cette étude, 15 % de mesures d'accord interjuge ont été réalisé tout au long de la collecte de données sur chaque échantillon (Grenoble et Montréal) et

<sup>8</sup> Le féminin est utilisé ici puisqu'il est représentatif de la majorité des observatrices.

un taux d'accord moyen de 98 % (Grenoble) et de 89 % (Montréal) ont été obtenus.

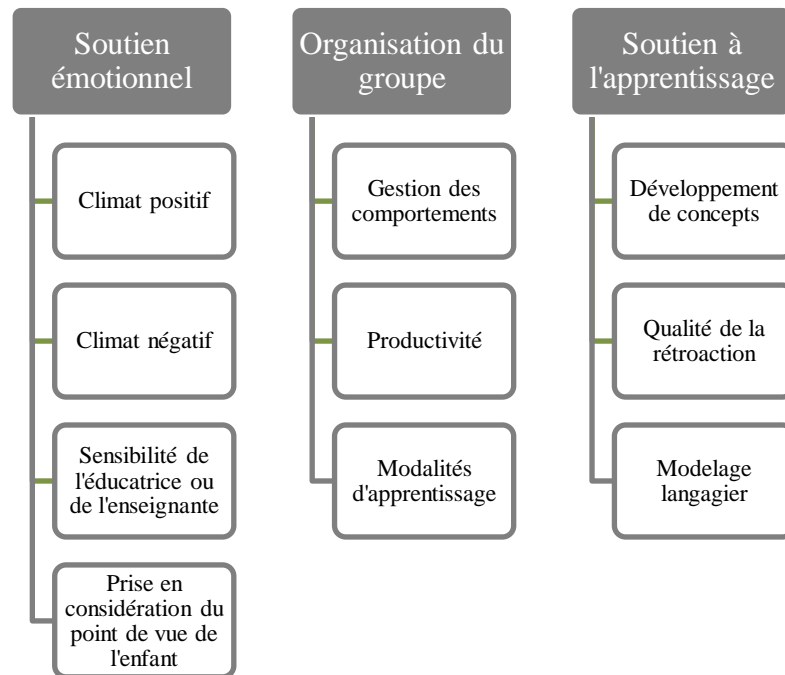


Figure 2. Domaines et dimensions du CLASS (Pianta *et al.*, 2008).

#### 4.3 Procédures

Le recueil des données a nécessité une visite au CPE à l'hiver 2017 et en classe maternelle en mars 2018. Lors de cette visite, la qualité des interactions dans le groupe/classe a été observée à l'aide du CLASS (Pianta *et al.*, 2008). Des questionnaires étaient aussi remplis avec les éducatrices/enseignantes afin de colliger leurs caractéristiques personnelles et professionnelles (qualité structurelle). À noter que les participantes devaient signer des formulaires de consentement conformes aux normes éthiques de leur territoire avant les observations et que l'étude disposait de certificats éthiques provenant de deux comités éthiques universitaires, soit celui de l'UQAM ainsi que de l'Université Grenoble-Alpes, pour le territoire grenoblois. De plus, cette étude a fait l'objet de l'agrément du correspondant à la protection des données du service juridique et contentieux du Rectorat de Grenoble (arrêté du 26 septembre 2017).

#### 4.4 Analyses statistiques

Deux types d'analyses ont été réalisés en cohérence avec les objectifs de recherche. D'abord, pour comparer les niveaux de qualité des interactions des deux contextes éducatifs (CPE au Québec et maternelle en France), des tests *t* de Student ont été effectués sur les scores des dix dimensions et des 3 domaines du CLASS Pre-K. Puis, des régressions multiples linéaires sur les scores des domaines du CLASS ont permis d'identifier les variables de la qualité structurelle des groupes/classes qui expliquent les scores des trois domaines de la qualité des interactions. Pour ce faire, trois analyses de régression ont été réalisées afin de tester l'effet des variables de la qualité structurelle (nombre d'enfants par groupe/classe, plus haut niveau de formation en

éducation, genre et âge) sur les scores des trois domaines du CLASS. Préalablement, les distributions des variables continues ont été examinées pour vérifier si elles respectaient la normalité. Un problème de normalité pour les variables « Expérience de travail en années » et « Nombre d'enfants par groupe » a nécessité l'usage du test de Mann-Whitney au lieu du test *t* de Student. La variable « Nombre d'enfants par groupe » a été recodée en deux catégories (1 = de 1 à 8 enfants et 2 = 9 et plus). Les variables catégorielles ont été analysées avec le test du khi-carré.

## 5. Résultats

La première section présente les analyses comparatives des données du CLASS selon les deux contextes éducatifs. La seconde aborde les résultats des analyses de régression multiples linéaires réalisées afin d'identifier les composantes de la qualité structurelle pouvant expliquer les scores de qualité des interactions.

### 5.1 Analyse comparative des données du CLASS

La Figure 1 présente les analyses comparatives des scores des trois domaines et dix dimensions du CLASS Pre-K des CPE et maternelles.

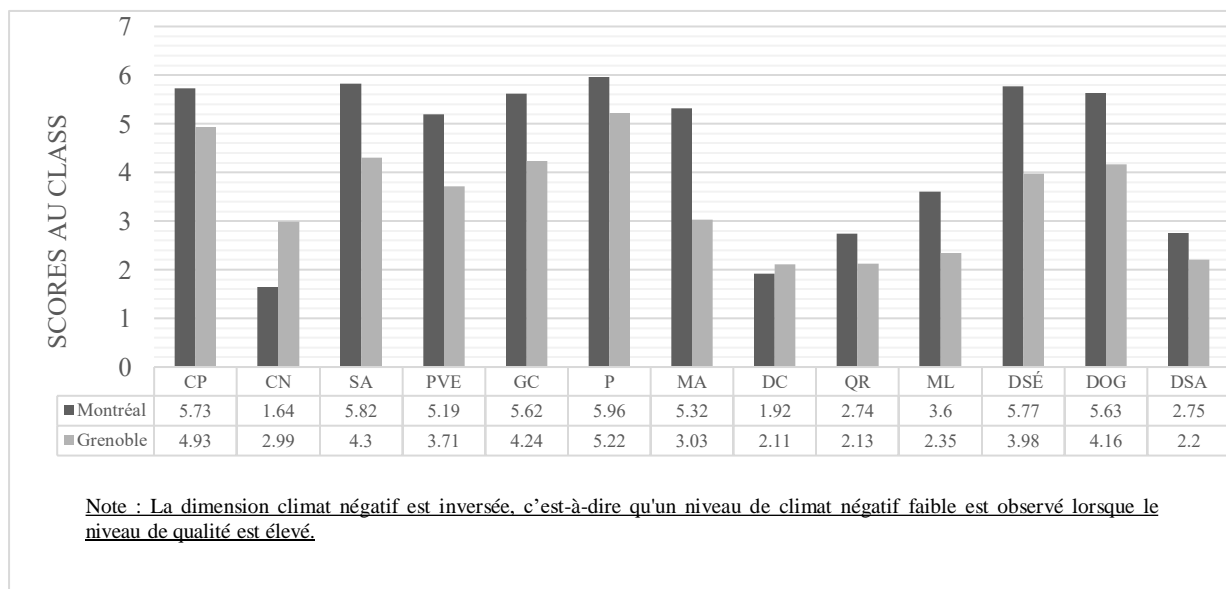


Figure 3. Comparaison entre les deux groupes pour les dix dimensions et trois domaines du CLASS

Les résultats d'analyses comparatives des moyennes (Test-*t*) entre les deux contextes éducatifs indiquent des différences significatives entre les groupes de CPE observés à Montréal et les groupes de maternelles à Grenoble, et ce pour les trois domaines : soutien émotionnel (SÉ), ( $t(69) = 11,8, p = 0,001, r = 0,81$ ), organisation du groupe (OG) ( $t(79) = 8,33; p = 0,001, r = 0,68$ ) et soutien à l'apprentissage (SA) ( $t(71,6) = 4,12, p = 0,001, r = 0,43$ ) ainsi que de neuf des dix dimensions en faveur des groupes de CPE, soit le Climat positif (CP), ( $t(79) = 3,74, p = 0,001, r = 0,388$ ), le Climat négatif (CN) ( $t(71,14) = -7,11, p = 0,001, r = 0,645$ ), Sensibilité de l'adulte (SA) ( $t(79) = 7,25, p = 0,001, r = 0,63$ ), Prise en considération du point de vue de l'enfant (PVE) ( $t(79) = 6,11, p = 0,001, r = 0,56$ ), gestion du groupe/classe ( $t(79) = 6,51, p = 0,001, r =$



0,59), Productivité ( $t(79) = 4,06, p = 0,001, r = 0,41$ ), Modalité d'apprentissage (MA) ( $t(79) = 10,4, p = 0,001, r = 0,76$ ), Qualité de la rétroaction (QR) ( $t(69,9) = 3,73, p = 0,001, r = 0,40$ ) et Modelage langagier ( $t(64,6) = 6,57, p = 0,001, r = 0,63$ ). Seule la dimension Développement de concepts (DC) ( $t(79) = -1,43, p = 0,158, r = 0,158$ ) ne révèle aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes.

Sur le plan descriptif, on note que les scores des quatre dimensions du domaine Soutien émotionnel observés au Québec ( $M = 5,77, \text{ÉT} = 0,79$ ), soit le Climat positif ( $M = 5,72, \text{ÉT} = 0,99$ ), le Climat négatif ( $M = 1,64, \text{ÉT} = 0,68$  ou  $6,36, \text{ÉT} = 0,68$  lorsque le score est inversé), la Sensibilité de l'éducatrice ( $M = 5,82, \text{ÉT} = 0,94$ ) et la Considération pour le point de vue de l'enfant ( $M = 5,19, \text{ÉT} = 1,12$ ) sont supérieurs à 5, ce qui indique un niveau moyen élevé de qualité des interactions. Dans le cas du Climat négatif, les scores se situent à 6, ce qui indique un niveau élevé de qualité des interactions.

Il en est de même pour les scores québécois du domaine Organisation du groupe ( $M = 5,64, \text{ÉT} = 0,83$ ), soit la Gestion des comportements ( $M = 5,62, \text{ÉT} = 0,88$ ), la Productivité ( $M = 5,96, \text{ÉT} = 0,83$ ), et les Modalités des apprentissages ( $M = 5,32, \text{ÉT} = 1,03$ ). Du côté des classes grenobloises, les scores des domaines Soutien émotionnel ( $M = 3,98, \text{ÉT} = 0,55$ ) et Organisation de la classe ( $M = 4,16, \text{ÉT} = 0,76$ ), ainsi que de leurs dimensions respectives sont généralement inférieurs à 5 ou à 4, pouvant être qualifiés de niveaux moyens-élevés, moyens et moyens-faibles de la qualité des interactions.

Néanmoins, ce portrait descriptif des CPE est quelque peu différent en ce qui concerne les dimensions du domaine Soutien à l'apprentissage ( $M = 2,75, \text{ÉT} = 0,69$ ). En effet, on note que la dimension Développement de concepts ( $M = 1,92, \text{ÉT} = 0,68$ ) se situe à un niveau pouvant être qualifié de faible, la dimension Qualité de la rétroaction ( $M = 2,74, \text{ÉT} = 0,86$ ) de moyen faible et la dimension Modelage langagier ( $M = 3,60, \text{ÉT} = 1,03$ ) de niveau moyen faible. Du côté grenoblois, les scores semblent plus homogènes, et tous situés entre 2,11 et 2,35, correspondant à un niveau de qualité faible.

## 5.2 Composantes de la qualité structurelle pouvant expliquer la qualité des interactions

Afin d'identifier les caractéristiques des variables structurelles qui expliquent les scores de qualité des interactions, les données québécoises et grenobloises ont été fusionnées. En effet, les variables structurelles de chacun des contextes étant trop homogènes, surtout la taille du groupe et la formation du personnel, aucune corrélation significative ne ressortait des données obtenues dans chacun des contextes. Puis, des analyses ont été réalisées sur les trois domaines de qualité observés au CLASS, puisque la puissance statistique ne permettait pas de faire des analyses sur chacune des dix dimensions. Plus précisément, trois analyses de régressions multiples linéaires ont été réalisées sur chacun des trois domaines du CLASS en utilisant quatre variables de la qualité structurelle qui présentaient des corrélations significatives avec les domaines du CLASS : le niveau d'étude universitaire, la taille du groupe/classe, l'âge de l'éducatrice/enseignante et son genre.

Les résultats des trois régressions présentées au Tableau 1 indiquent que l'âge et le niveau

d'étude universitaire des éducatrices/enseignantes<sup>9</sup> ainsi que la taille du groupe sont statistiquement et inversement reliés aux scores moyens du Soutien émotionnel  $F(4,80) = 33,31$ ,  $p < 0,001$ ,  $R_2 = 0,64$ , et de l'Organisation de la classe,  $F(4,80) = 17,61$ ,  $p < 0,001$ ,  $R_2 = 0,48$ . Ces résultats signifient que, toute chose étant égale par ailleurs, les éducatrices/enseignantes plus âgées présentent les scores de Soutien émotionnel et d'Organisation du groupe/de la classe plus faibles. Il en est de même lorsqu'elles possèdent un diplôme universitaire et que la taille du groupe est supérieure ; leurs scores au Soutien émotionnel et à l'Organisation de la classe sont plus faibles.

Tableau 1. Régressions linéaires multiples des variables structurelles sur chacun des domaines du CLASS (échantillons montréalais et français fusionnés)

Variables prédictrices	Soutien émotionnel				Organisation du groupe/classe				Soutien à l'apprentissage			
	<i>r</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>r</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>r</i>	<i>B</i>	$\beta$	<i>t</i>
Diplôme universitaire	-,74**	-0,99	-0,43	-4,31***	-,63**	-0,73	-0,33	-2,78**	-,43**	-0,14	-0,10	-0,73
Taille groupe	-,68**	-0,06	-0,35	-3,72***	-,59**	-0,05	-0,30	-2,71**	-,44**	-0,03	-0,30	-2,29*
Âge (années)	-,44**	-0,02	-0,16	-2,10*	-,43**	-0,03	-0,21	-2,27*	-,42**	-0,02	-0,30	-2,82**
Genre= hommes	-,16	-0,27	-0,05	-0,73	-,13	-0,20	-0,04	-0,48	,01	0,19	0,06	0,62
<i>R</i> <sup>2</sup>	0,64				0,48				0,30			
sig.	F(4,80) = 33,31, p < 0,001				F(4,80) = 17,61, p < 0,001				F(4,80) = 8,09, p < 0,001			

En ce qui concerne le Soutien à l'apprentissage, les résultats indiquent que l'âge de l'éducatrice/enseignante ainsi que la taille du groupe/de la classe y sont significativement et inversement reliés,  $F(4,80) = 8,09$ ,  $p < 0,001$ ,  $R_2 = .30$ . Ainsi, plus les enseignantes sont âgées et plus la taille du groupe est grande, plus les scores de la qualité du Soutien à l'apprentissage sont faibles.

## 6. Discussion

Cette étude visait comparer les niveaux de qualité structurelle et des interactions observés dans des groupes de CPE d'enfants de trois ans à Montréal et des classes maternelles accueillant des enfants du même âge à Grenoble. Un second objectif consistait à identifier les variables structurelles pouvant expliquer les niveaux de qualité des interactions observée dans les deux contextes.

### 6.1 Comparaison des niveaux de qualité des interactions observés à Montréal et Grenoble

Les résultats de la présente étude indiquent que neuf des dix dimensions de la qualité des interactions adulte-enfants mesurées avec le CLASS présentent des scores moyens significativement plus élevés dans les groupes de CPE observés à Montréal (Québec), comparativement aux classes maternelles de Grenoble. Seule la dimension Développement de concepts ne distingue pas les deux contextes éducatifs. Qui plus est, huit des dix dimensions observées dans les CPE de Montréal obtiennent des scores moyens supérieurs à ceux rapportés par les concepteurs de l'instrument (Pianta *et al.*, 2008), alors que deux (Climat négatif et Prise

<sup>9</sup> À souligner que cette relation négative existe aussi pour les 7 éducatrices de l'échantillon québécois qui détiennent un BAC universitaire.

en considération du point de vue de l'enfant) obtiennent des scores moyens équivalents aux moyennes états-uniennes. À l'inverse, il est possible de noter que les scores moyens observés dans les classes de Grenoble sont généralement plus faibles que les scores états-uniens reliés à la validation de l'instrument CLASS.

Ces résultats de niveaux de qualité plus élevés aux domaines du Soutien émotionnel et de l'Organisation du groupe obtenus dans les CPE semblent cohérents avec d'autres résultats d'études réalisées au Québec au cours des dernières années. En particulier, deux enquêtes de grande d'envergure menées en 2003 et 2014 ayant observé la qualité des processus en utilisant un autre instrument d'observation de la qualité soulignent que 60 % des CPE observés présentent des niveaux de qualité élevés (voir Drouin *et al.*, 2004; Gingras *et al.*, 2015). De surcroît, les scores de qualité des interactions observés avec notre échantillon du Québec semblent similaires aux données colligées dans certaines études réalisées au Québec avec le même instrument (voir Auteur3; Auteur3; Auteur2).

Il importe toutefois de souligner certains défis en ce qui concerne le domaine du Soutien à l'apprentissage, tant à Montréal qu'à Grenoble. D'abord, bien que cela ne puisse tout expliquer, les faibles résultats au domaine du Soutien à l'apprentissage obtenus dans les CPE de Montréal et les maternelles de Grenoble sont cohérents avec les plus faibles résultats à ce domaine du CLASS généralement observés dans le monde (voir Slot, 2018). Néanmoins, ces résultats peuvent paraître surprenants, surtout pour les maternelles en France, puisque leur curriculum est tout particulièrement orienté vers la scolarisation précoce et valorisent les habiletés de numéracie/littéracie.

Toutefois, on doit comprendre ce qui compose le domaine du Soutien à l'apprentissage évalué avec l'instrument utilisé. En effet, les trois dimensions qui composent le domaine du Soutien à l'apprentissage, soit le Développement de concepts (p. ex., moyens utilisés pour permettre aux enfants d'en arriver à une plus grande compréhension de divers concepts, recours intentionnels de l'adulte à des stratégies visant à les aider à développer leur capacité de penser et de réfléchir par eux-mêmes), la Qualité de la rétroaction (p. ex., rétroactions fournies de manière constante aux enfants pour les amener à une compréhension plus approfondie de divers concepts) ainsi que le Modelage langagier (p. ex., stratégies employées par l'adulte qui permettent aux enfants d'être exposés de manière constante à des formes et à des usages variés du langage) comprennent des indicateurs généralement basés sur une approche socio-constructiviste. On y cherche à faire réfléchir les enfants sur leurs apprentissages à l'aide de questions ouvertes, on utilise les propos des enfants et leurs actions pour approfondir leur apprentissage, et on se centre sur leurs propos dans des échanges soutenus, et ce, dans une perspective d'étayage et de modelage.

Il est possible que ce faible niveau de qualité pour ces trois dimensions du côté grenoblois puisse s'expliquer par certaines orientations pédagogiques d'enseignantes au sujet des moyens à mettre en place pour favoriser la réussite de leurs élèves. En effet, les orientations pédagogiques relevées dans les programmes du contexte éducatif de la France pointent surtout vers une approche scolarisante. Aussi, lors des observations dans les classes maternelles, les enfants de 3 ans se retrouvaient surtout dans des activités dirigées en grand groupe, devant écouter en silence les consignes de la maîtresse, tout en réalisant une même tâche collective avec peu de possibilités d'échanger avec leurs pairs. Ces exemples semblent illustrer une approche surtout centrée sur les activités initiées par l'enseignante et des pratiques d'enseignement qui permettent peu aux

enfants d'être actifs dans leurs apprentissages, à l'inverse de ce que valorise l'instrument d'observation utilisé.

Il est aussi plausible que tant les éducatrices que les enseignantes observées ne maîtrisent pas encore tous les construits mesurés pour le Développement de concepts, ce qui pointe vers une compréhension plus limitée de ces éléments du CLASS. À ce sujet d'ailleurs, les enquêtes québécoises sur la qualité dans les services de garde ont aussi souligné cette faiblesse, notamment un plus faible niveau de soutien au jeu d'éducatrices en les aidant à développer leurs réflexions sur leurs actions (Auteur1, 2016; Drouin *et al.*, 2004; Gingras *et al.*, 2015). Ainsi, la hausse des habiletés chez l'éducatrice ou l'enseignante à soutenir la réflexion chez l'enfant pourrait être favorisée par des activités de formation continue orientées vers la pratique réflexive, comme le suggère une récente méta-analyse réalisée par Markussen-Brown et ses collaborateurs (2017), soulignant que des stratégies d'accompagnement, telles que la combinaison de sessions de formation, de coaching individuel et de discussions de groupes seraient utiles pour y parvenir. Toutefois, avant de réaliser de telles activités, il apparaît important de s'assurer de comprendre les croyances initiales des éducatrices et enseignantes associées au soutien à l'apprentissage. Cette hypothèse pointe vers la réalisation de futures recherches abordant la qualité des orientations pédagogiques, soit les croyances et les connaissances du personnel éducatif au sujet de ce qui favorise l'apprentissage chez l'enfant, et leurs relations avec le niveau de qualité des interactions.

De surcroît, les plus faibles résultats observés dans les classes de Grenoble aux trois domaines (Soutien émotionnel, Organisation de la classe et Soutien à l'apprentissage) posent des questions importantes au sujet de la qualité des interactions offerte aux enfants les fréquentant. Leur faible niveau de qualité devrait notamment interpeller les décideurs français au sujet des conditions pouvant en soutenir le rehaussement, soit des éléments sur lesquels ces derniers se questionnent dans les contextes des assises sur la maternelle (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse [MENJ], 2019). En outre, bien que nous ne l'ayons pas mesurée dans cette étude, l'approche pédagogique pré-primaire présente dans les programmes et documents d'orientation pédagogiques français et appliquée par les enseignantes pourrait sans doute expliquer en partie ces résultats plus faibles observés au niveau de la qualité des interactions. Cette hypothèse nécessite cependant de mesurer cette variable chez les enseignantes afin de la confirmer.

## 6.2 Quelles variables structurelles expliquent la qualité des interactions ?

Afin de mieux comprendre ce qui explique les différences de qualité des interactions adulte-enfants observées au Québec et en France, les analyses de régression multiples réalisées sur des variables structurelles offrent des pistes d'explication intéressantes. D'abord, une partie des différences de qualité des interactions entre les deux contextes pourrait reposer sur les variables structurelles que nous avons mesurées (âge des enseignantes/éducatrices, plus haut niveau de diplôme, taille du groupe-classe) qui diffèrent de manière significative entre les éducatrices et les enseignantes. Ainsi, les enseignantes de maternelle sont plus âgées, disposent d'un diplôme universitaire et accueillent un nombre plus grand d'enfants dans leurs classes que les éducatrices en CPE. Ces trois variables sont d'ailleurs celles qui expliquent une très forte proportion de la variance des scores associés aux trois domaines de la qualité des interactions mesurée avec le CLASS.

Ensuite, les résultats qui indiquent que la taille des groupes est négativement associée aux trois domaines de la qualité des interactions du CLASS ont aussi été retrouvés dans les écrits. En effet, Slot et ses collaborateurs (2018) rapportent que « les plus petits groupes d'enfants sont associés à des niveaux de qualité plus élevés aux États-Unis, en Chine, et au Portugal (Barros *et al.*, 2010; Burchinal *et al.*, 2002; Hu *et al.*, 2016; Phillips *et al.*, 2000; Phillipson *et al.*, 1997), et ce, en particulier pour la qualité des interactions (Burchinal *et al.*, 2002) » (Traduction libre, p. 75). Ces résultats suggèrent que lorsque on retrouve un nombre élevé d'enfants dans les classes comme en France (moyenne de 21 enfants par classe), il est plus difficile d'établir des relations chaleureuses, accueillantes et authentiques avec les enfants, de leur accorder une attention individualisée, et de prendre en considération leurs idées et initiatives pouvant affecter le Soutien émotionnel, mais aussi l'Organisation de la classe et le Soutien à l'apprentissage offerts. Alors que ce serait plus facile lorsqu'on y retrouve 9 enfants par groupe comme dans les CPE de cette étude.

Les régressions négatives observées entre le niveau d'étude universitaire et les scores de qualité des interactions des domaines du Soutien émotionnel et de l'Organisation du groupe/classe peuvent paraître surprenantes. Toutefois, lorsqu'on interroge les enseignantes de maternelle de Grenoble sur les contenus des cours de leur formation universitaire, elles indiquent n'avoir suivi aucun cours concernant les besoins développementaux des enfants de trois ans. À l'inverse, 33 des 40 éducatrices de CPE de notre étude possédaient un DEC en techniques d'éducation à l'enfance (niveau bac + 4), un diplôme orienté vers le travail en contexte éducatif (services de garde) et à la réponse aux besoins développementaux des enfants âgés de 0 à 5 ans.

Ces résultats pourraient aussi refléter une réalité qui est le fruit d'orientations pédagogiques différentes, soit que les personnes qui sont titulaires d'une formation en enseignement, comme les enseignantes de la France de cet échantillon, pourraient utiliser des approches plutôt scolarisantes dans leurs interventions pédagogiques puisque, comme elles nous l'ont rapporté, les contenus de leur formation n'aborde pas l'éducation préscolaire et les besoins développementaux des enfants de moins de six ans. Ainsi, lorsque l'on ne possède pas de formation spécifique dans un domaine comme le travail avec les enfants de 3 à 5 ans, les croyances et les orientations pédagogiques pourraient dominer les pratiques éducatives (Anders, 2015). Dans le cas des enseignantes de France, l'analyse des écrits suggère que la scolarisation précoce semble l'approche pédagogique prédominante dans les écoles maternelles de France. D'autres études devront cependant mesurer ces orientations pédagogiques avec les enseignantes et les éducatrices afin de valider cette hypothèse.

Les liens détectés entre l'âge des éducatrices/enseignantes et de plus faible niveau de qualité des interactions adulte-enfant sont par ailleurs plus difficiles à interpréter. On peut les comparer aux études rapportant des corrélations entre un cumul d'années d'expérience de travail des éducatrices et la qualité (voir Drouin *et al.*, 2004; Gingras *et al.*, 2015), suggérant que passé un certain seuil d'années d'expériences (10 ans), celles-ci offrent des interactions moins optimales aux enfants, en particulier au climat émotionnel et la prise en considération du point de vue de l'enfant. Un phénomène similaire s'observe chez les enseignants français pour qui, passé 19 années d'expériences, le niveau de qualité de l'enseignement du français et des mathématiques décroît (Bressoux, 1994). Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que, passé un certain nombre d'années d'expérience de travail sur le terrain avec les enfants, les

éducatrices/enseignantes plus âgées auraient besoin de réaliser des activités de formation continue afin de mettre à jour leurs connaissances de ce domaine de travail en constante évolution (Markussen-Brown *et al.*, 2017).

Une autre piste d'interprétation de ces résultats serait aussi que les plus anciennes éducatrices/enseignantes n'aient pas reçu les mêmes contenus de formation que les plus novices, puisque les programmes de formation ont changé à travers le temps. À ce sujet, il serait intéressant de questionner les éducatrices/enseignantes plus récemment formées afin de valider cette hypothèse, d'autant que le programme éducatif devant être appliqué dans les classes maternelles de la France a été revu en 2015 (MÉNJS, 2015) et que celui du Québec l'a aussi été au printemps 2019 pour les CPE (Gouvernement du Québec, 2019). Il est plausible de penser que ces nouveaux contenus des programmes ne sont pas encore intégrés dans les pratiques éducatives observées.

### 6.3 Limites de la présente recherche

Cette recherche n'est pas exempte de limites et d'autres études devront comparer les différences culturelles associées à la qualité des interactions. D'abord, la taille de cet échantillon est faible, faisant en sorte que nous avons utilisé les domaines plutôt que les dimensions spécifiques du CLASS pour identifier la force des relations avec les variables structurelles examinées. En second lieu, tant les participants québécois que français proviennent de régions particulières du Québec (Montréal) et de la France (Grenoble), ce qui restreint la généralisation à d'autres régions de ces deux pays. De surcroît, la région de Grenoble en France comporte une proportion d'habitants inférieure à celle de Montréal au Québec, dont le taux de population issue de l'immigration est du double à celle de Grenoble. Néanmoins, les proportions de ces institutions recevant des subventions pour l'accueil d'enfants issues de familles dites défavorisées semblent similaires dans les deux territoires sollicités (27,97 % Grenoble et 29 % Montréal).

En troisième lieu, on doit aussi noter que les observateurs formés aux instruments de cette recherche étaient tous québécois et plus familiers avec le contexte des groupes de CPE que des classes françaises, ayant pu induire une notation différente que si des observateurs français avaient été utilisés. Néanmoins, toutes les observatrices étaient certifiées au CLASS et le niveau de fidélité interjuge obtenu tout au long de la collecte de données sur 15 % des observations était de 98 % pour l'échantillon français, ce qui est considéré comme un excellent niveau de fidélité (Landis *et al.*, 1977). Enfin, la méthodologie quantitative de l'étude pose en elle-même certaines limites. En effet, les différences de scores de qualité des interactions notées entre les deux contextes éducatifs pourraient aussi s'expliquer par des composantes culturelles associées aux représentations du rôle d'enseignante et d'éducatrices, voire des dimensions de la qualité des orientations pédagogiques qui n'ont pas été abordées dans cette étude. Une étude qualitative avec entretiens auprès des deux populations d'enseignantes/éducatrices pourraient permettre de comprendre de manière plus fine les orientations pédagogiques pouvant affecter les scores de qualité observés avec le CLASS.

Cette étude constitue néanmoins une première étape dans l'examen du niveau de qualité des interactions dans une perspective interculturelle en contexte francophone (Auteur2; Malaguzzi, 2004; Slot *et al.*, 2015). Il apparaît crucial de mener de nouvelles études qui permettront d'accroître notre compréhension du rôle culturel de la qualité des orientations pédagogiques sur les interactions qu'enseignantes/éducatrices de contextes éducatifs préscolaires entretiennent

avec les enfants.

## Conclusion

En terminant, cette étude jette un nouvel éclairage sur certaines composantes des systèmes éducatifs de la petite enfance du Québec et de la France. D'un point de vue écosystémique, l'approche éducative préconisée en France au niveau macrosystémique paraît associée à plusieurs choix de politiques publiques (exosystème) qui affectent les choix structurels au niveau du microsystème et en conséquence le plus faible niveau de qualité des interactions. Au Québec, jusqu'à présent, ces choix macro et exosystémiques diffèrent pour ce qui concerne les services de garde éducatifs destinés à la petite enfance. Néanmoins, le contexte de développement de très nombreuses classes de maternelle 4 ans à travers le Québec semble suggérer une remise en question de ces choix par le gouvernement actuel. Les faibles scores de la qualité des interactions observés dans les classes maternelles incitent à réfléchir aux limites observées dans le système français et questionner les conditions de mise en place de ces nouvelles maternelles 4 ans au Québec, notamment en ce qui concerne la taille supérieure des classes maternelle associée à un plus faible niveau de qualité des interactions.

Du côté de la France, cette étude interroge les conditions structurelles associées à la qualité des interactions alors que la fréquentation des classes maternelles dès 3 ans est devenue obligatoire (macrosystème) mais que peu de ressources financières (exosystème) semblent encore consacrées à réduire le nombre d'enfants par classes ainsi qu'à accroître la spécialisation des enseignantes associée dans cette étude à des interactions de qualité élevées avec des enfants de cet âge.

En définitive, ces résultats témoignent de l'importance de tenir compte des interactions écosystémiques de la qualité éducative en petite enfance afin de soutenir la qualité éducative et en conséquence, la réussite éducative d'un plus grand nombre.

## Références

Auteur1. 2010.

Auteur1. 2012.

Auteur1. 2016.

Auteur1. 2017

Auteur2. 2012.

Auteur2. 2015.

Auteur2. 2018.

Auteur2. 2017.

Auteur3. 2017.

Auteur3. en préparation. Auteur 3, accepté.

Auteur4. Accepté

Auteur4. Soumis

Anders, Y. 2015. *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)*, Communication présentée au 17<sup>th</sup> Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris.

Anning, A., J. Cullen et M. Flear. 2004. *Early childhood education: Society and culture*, Londres, Royaume-Uni, SAGE.

Barros, S. et C. Aguiar. 2010. « Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, no 4, p. 527-535.

Ben Ali, L. 2012. « La scolarisation à deux ans », *Éducation & Formations*, vol. 82, p. 19-30.

Bennett, J. 2006. *Schoolifying early childhood education and care: accompanying preschool into education*, Communication présentée à l'Institute of Education University of London.

Bressoux, P. 1994. *Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs*, Coll. « Les Dossiers d'Éducation et Formations », Paris, DEP, vol. 36.

Briquet-Duhazé, S. et A. Moal. 2013. *Enseignement-apprentissage à l'école maternelle*, Paris, L'Harmattan.

Bronfenbrenner, U. et P. A. Morris. 1998. « The ecology of developmental processes », dans *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, sous la dir. de W. Damon et R. M. Lerner, Hoboken, Wiley, p. 993-1028.

Brougère, G. 2002. « L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, vol. 7, p. 9-19.



Bryant, T., D. Raphael, T. Schrecker et R. Labont. 2011. « Canada: A land of missed opportunity for addressing the social determinants of health », *Health Policy*, vol. 101, no 1, p. 44-58.

Burchinal, M., C. Howes et S. Kontos. 2002. « Structural predictors of child care quality in child care homes », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 17, no 1, p. 87-105.

Burchinal, M., N. Vandergrift, R. C. Pianta et A. Mashburn. 2010. « Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, no 2, p. 166-176.

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*, vol. 25, no 2, p. 140-165.

Cadima, J., S. Doumen, K. Verschueren et T. Leal. 2015. « Examining teacher–child relationship quality across two countries », *Educational Psychology*, vol. 35, no 8, p. 946-962.

Caille, J.-P. 2001. « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et formation*, vol. 60, p. 7-12.

Castro, D. C., L. M. Espinosa et M. M. Paez. 2011. « Defining and measuring quality in early childhood practices that promote dual language learners' development and learning », dans *Quality measurement in early childhood settings*, sous la dir. de M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle, Baltimore, Brookes, p. 257-280.

Cochran, M. 2011. « International perspectives on early childhood education », *Educational Policy*, vol. 25, no 1, p. 65-91.

Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ]. 2012. *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport.*

Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège (Journal officiel de la république française n° 0174 du 28 juillet 2013), accédé le 20 août 2020 à <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2013/7/24/MENE1318869D/jo/texte>

De Marco, A. et L. Vernon-Feagans. 2013. « Rural neighborhood context, child care quality and relationship to early language development », *Early Education and Development*, vol. 24, no 6, p. 792-812.

Denham, S. A., H. H. Bassett, S. K. Thayer, M. S. Mincic, Y. S. Sirotkin et K. Zinsser. 2012. « Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success », *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 173, no 3, p. 246-278.

Dowsett, C. J., A. C. Huston, A. E. Imes et L. Gennetian. 2008. « Structural and process features in three types of childcare for children from high and low income families », *Early Childhood*

*Research Quarterly*, vol. 23, no 1, p. 69-93.

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

Florin, A. 2007. *L'école primaire en France*, Paris, Haut Conseil de l'Éducation, Rapport.

Garnier, P. 2011. « The scholarisation of the French école maternelle: Institutional transformations since the 1970s », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 19, no 4, p. 553-563.

Gingras, L., A. Lavoie et N. Audet. 2015. *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*, Québec, QC, Institut de la statistique du Québec.

Goelman, H., B. Forer, P. Kershaw, G. Doherty, D. Lero et A. LaGrange. 2006. « Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no 3, p. 280-295.

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

Gouvernement du Québec. 2019. *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec*, Québec, Ministère de la Famille.

Goux, D. et E. Maurin. 2010. « Public school availability for two-year olds and mothers' labour supply », *Labour Economics*, vol. 17, no 6, p. 951-962.

Hamre, B. K., B. Hatfield, R. C. Pianta et F. Jamil. 2014. « Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: associations with preschool children's development », *Child Dev*, vol. 85, no 3, May-Jun, p. 1257-1274.

Hamre, B. K., R. C. Pianta, J. Downer, J. DeCoster, A. J. Mashburn, S. M. Jones, J. L. Brown, E. Cappella, M. Atkins, S. E. Rivers, M. A. Brackett et A. Hamagami. 2013. « Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms », *The Elementary School Journal*, vol. 113, no 4, p. 461-487.

Hartman, S. C., B. G. Warash, R. Curtis et J. Day Hirst. 2016. « Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms », *Early Child Development and Care*, vol. 186, no 12, p. 1952-1960.

Hu, B. Y., M. C. K. Mak, J. Neitzel, K. Li et X. Fan. 2016. « Predictors of Chinese early childhood program quality: Implications for policies », *Children and Youth Services Review*, vol. 70, p. 152-162.

Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE]. 2015. *Grenoble-Alpes Métropole : des signes de précarité urbaine dans les plus grandes communes*.

Jeantheau, J.-P. et F. Murat. 1998. *Observation à l'entrée au CP du panel 1997*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Note d'information n° 98-40.

Jensen, B., P. Jensen et A. Würtz Rasmussen. 2015. *Does professional development of preschool teachers improve child socio-emotional outcomes?*, Aarhus, Aarhus University, Institute for the study of labor, IZA Discussion Paper No. 8957.

Johnson, S. R., A. M. Seidenfeld, C. E. Izard et R. Kobak. 2013. « Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, no 2, p. 282-290.

Lacombe, C. 2006. *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises* PhD, Laval, Université Laval.

Landis, J. R. et G. G. Koch. 1977. « The measurement of observer agreement for categorical data », *Biometrics*, vol. 33, no 1, p. 159-174.

Lapierre, A. 2018. *L'éducation à l'enfance : ma passion, ma profession. Analyser la fonction de travail*, Montréal, Pearson, ERPI.

Laurin, I., D. Guay, M. Fournier, N. Bigras et A. Solis. 2015. « La fréquentation d'un service éducatif préscolaire : un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu ? », *Canadian Journal of Public Health*, vol. 106, no 7, p. 14-20.

Laurin, J. C., M.-C. Geoffroy, M. Boivin, C. Japel, M.-F. Raynault, R. E. Tremblay et S. Côté. 2015. « Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance », *Pediatrics*, vol. 136, no 6, p. 1112-1124.

Lehrer, J., L. Lemay et N. Bigras. 2015. « Parental perceptions of child care quality in center-based and home-based settings : Associations with external quality ratings », *International Journal of Early Childhood*, vol. 47, no 3, p. 481-497.

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

Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (Journal officiel de la république française n° 0174 du 28 juillet 2019), accédé le 20 août 2020 à <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/MENX1828765L/jo/texte>

Malaguzzi, L. 2004. « Avancer sur des fils de soie », *Enfants d'Europe*, vol. 6, p. 10-15.

Manning, M., S. Garvis, C. Fleming et G. T. W. Wong. 2017. « The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment », *Campbell Systematic Reviews*, vol. 1, p. 1-82.

Markussen-Brown, J., C. B. Juhl, S. B. Piasta, D. Bleses, A. Højen et L. M. Justice. 2017. « The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 38, p. 97-115.

Mashburn, A. J. et R. C. Pianta. 2010. « Opportunity in early education: Improving teacherchild interactions and child outcomes », dans *Childhood programs and practices in the first decade of life : A human capital integration*, sous la dir. de A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund et J. A. Temple, Cambridge, Cambridge University Press, p. 243-265.

McCain, M. N., J. F. Mustard et K. McCuaig. 2011. *Le point sur la petite enfance : Prendre des décisions, agir*, Toronto, ON, Margaret and Wallace McCain Family Foundation.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche [MÉNESR]. 2014a. *École Maternelle : pour une première expérience réussie*.

Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche [MÉNESR]. 2014b. *Projet de programme et recommandations école maternelle*.

Merizek, N., B. Martins et L. Sadeghzadeh. 2015. *Une année en petite section*, Paris, Nathan.

Ministère de l'Éducation du Québec. 2003. *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*.

Ministère de l'Éducation du Québec. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. 2015. « Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, vol. 30, 23 juillet.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports [MENJS]. 2015. « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, vol. 2.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse [MENJ]. 2019. *Assises de l'école maternelle : l'instruction obligatoire dès 3 ans*.

Ministère de la Famille. 2018. *Statistiques officielles 2017-2018 du Ministère de la famille*.

Ministère de la famille et des aînés. 2007. *Accueillir la Petite Enfance: le Programme éducatif des services de garde du Québec*, Québec, Direction des relations publiques et des communications.

Montréal en statistique. 2018. *Profil scocidémographique. Recensement 2016. Agglomération de Montréal. Édition mai 2018*, Service du développement économique.

Naumann, I., C. McLean, A. Koslowski, K. Tisdall et E. Lloyd. 2013. *Early childhood education and care provision: International review of policy, delivery and funding*, Edinburgh, University of Edinburgh, CRFR report.

OCDE. 2007. *Regards sur l'éducation 2007: Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.

OCDE. 2007. *Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil*, Paris, OCDE.

OCDE. 2012. *Équité et qualité dans l'éducation Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés ?*, Paris, OCDE.

OECD. 2004. *OECD country note: Early childhood education and care policy in France*, Paris, OECD.

OECD. 2016. *Netherlands 2016: Foundation for the future*, Reviews of National policies for education, Paris, OECD.

Petersen, K. E. 2011. « General pedagogy and social pedagogy in Danish day-care institutions », dans *Social pedagogy for the entire lifespan*, sous la dir. de N. R. Jensen et J. Kornbeck, Bremen, Allemagne, Europäischer Hochschulverlag, p. 157-178.

Phillips, D., D. Mekos, S. Scarr, K. McCartney et M. Abbott-Shim. 2000. « Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, no 4, p. 475-496.

Phillipsen, L. C., M. Burchinal, C. Howes et D. Cryer. 1997. « The prediction of process quality from structural features of child care », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, no 3, p. 281-303.

Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale-Short Form*, Lutz, FL, Psychological Assessment Resources, Inc.

Pianta, R. C., W. S. Barnett, M. Burchinal et K. R. Thornburg. 2009. « The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 10, no 2, p. 49-88.

Pianta, R. C., J. T. Downer et B. K. Hamre. 2016. « Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems », *Future of Children*, vol. 26, no 2, p. 119-137.

Pianta, R. C., C. Howes, M. Burchinal, D. Bryant, R. Clifford, D. M. Early et O. A. Barbarin. 2005. « Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? », *Applied Developmental Science*, vol. 9, no 3, p. 144-159.

Pianta, R. C., K. M. La Paro et B. K. Hamre. 2008. *Classroom assessment scoring system[CLASS] Manual: Pre-K*, Baltimore, Brookes.

Rayna, S. 2004. « Professional practices with under-ones in French and Japanese day care centres », *Early Years*, vol. 24, no 1, p. 35-47.

Rayna, S. 2014. « Curriculum, perspectives internationales », dans *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*, sous la dir. de S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset, Toulouse, Érès, p. 47-68.

Sabol, T. J., S. L. Soliday Hong, R. C. Pianta et M. Burchinal. 2013. « Can rating Pre-K programs predict children's learning? », *Science*, vol. 341, no 6148, p. 845-846.

Samuelsson, I. P. et M. A. Carlsson. 2008. « The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood », *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, no 6, p. 623-641.

Sinclair, F. et J. Naud. 2005. « L'intervention en petite enfance: pour une éducation développementale », *Education et Francophonie*, vol. XXXIII, no 2, p. 28-43.

Siraj-Blatchford, I., S. Muttock, K. Sylva, R. Gilden et D. Bell. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years*, Norwich, Queen's printer, Research Report RR356.

Slot, P. 2018. *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*, OECD Education Working Papers.

Slot, P., M. K. Lerkkanen et P. P. Leseman. 2015. *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*, Jyväskylä et Utrecht, CARE D2.2 report.

Stipek, D. 1991. « Characterizing early childhood education programs », *New Directions for Child Development*, vol. 53, p. 47-55.

Tazouti, Y., C. Viriot-Goedel, C. Matter, A. Geiger-Jaillet, R. Carol et D. Deviterne. 2011. « French nursery schools and German kindergartens: effects of individual and contextual variables on early learning », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 26, no 2, p. 199-213.

Tout, K., M. Zaslow et D. Berry. 2006. « Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings », dans *Critical issues in early childhood professional development*, sous la dir. de M. Zaslow et I. Martinez-Beck, Baltimore, Brookes, p. 77-110.

Vitali, C. 2007. « Early childhood curriculum in France », dans *Early childhood education : An international encyclopedia*, vol. 4, sous la direction de R. S. New et M. Cochran, Westport, Prager, p. 1180-1184).

Weikart, D. P. 2000. *L'éducation de la petite enfance: l'offre et la demande*, Paris, Unesco.

Weiland, C., K. Ulvestad, J. Sachs et H. Yoshikawa. 2013. « Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, no 2, p. 199-209.

West, A. 2016. *L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale*, Paris, CNESCO.

Williford, A. P., M. F. Maier, J. T. Downer, R. C. Pianta et C. Howes. 2013. « Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 34, no 6, Nov-Dec, p. 299-309.

Yoshikawa, H., C. Weiland, J. Brooks-Gunn, M. R. Burchinal, L. M. Espinosa, W. T. Gormley, J. Ludwig, K. Magnuson, D. Phillips et M. J. Zaslov. 2013. *Investing in our future: The evidence base on preschool education*, Washington, Society for Research in child Development.