

# LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN SERVICE DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL : REGARDS CROISÉS SUR L'APPROCHE NORMATIVE ET L'APPROCHE DE FAIRE SENS

JULIE LACHAPPELLE *Université du Québec en Outaouais*

LISE LEMAY *Université au Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Cet article vise à décrire les conceptions des responsables de service de garde en milieu familial au sujet de la qualité des interactions. Utilisant une approche de faire sens, des entretiens semi-structurés ont permis de recueillir les conceptions des participantes pour ensuite faire l'objet d'une analyse culturelle et les comparer aux domaines et dimensions du Classroom Assessment Scoring System Trotteur, un instrument standardisé conçu pour mesurer, selon une approche normative, la qualité des interactions dans les services de garde en installation. Les résultats exposent surtout des différences dans les conceptions sur les interactions vécues en milieu familial et en installation. La mixité des langages s'avère nécessaire pour tenir compte de la culture distincte des services de garde en milieu familial.

## QUALITY OF INTERACTIONS IN HOME-BASED CHILDCARE: CONSIDERING NORMATIVE AND MEANING-MAKING APPROACHES

**ABSTRACT.** This article aims to describe home-based childcare providers' conceptions of quality interactions. Based on a meaning-making approach, participants' conceptions were collected through semi-structured interviews and then analyzed through a cultural lens. The conceptions were also compared to the domains and dimensions of the Classroom Assessment Scoring System Toddler, a standardized instrument designed to measure the quality of interactions as a normative concept in childcare centers. The results show that there are mainly differences in the conceptions regarding interactions as experienced in home-based childcare and in childcare centers. A diversity of languages is necessary to consider the distinct cultural context of home-based childcare.

Que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, un grand nombre d'enfants fréquentent des services de garde éducatifs au cours de leur petite enfance. Par exemple, au Québec, 267 306 enfants de 0 à 4 ans fréquentent les services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE), dont 23,9 % en milieu familial régis, 37,7% en Centre de la petite enfance (CPE), 19,8 % en garderie subventionnée et 18,5 % en garderie non subventionnée (Ministère de la Famille [MFA], 2024). Les effets bénéfiques de cette fréquentation sur le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants, particulièrement lorsque la qualité des interactions de ces milieux est élevée, sont largement reconnus (Bigras et al., 2017; Davis et al., 2015; Tang et al., 2020). C'est ce qui a amené l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2015) à recommander le suivi de la qualité des services de garde éducatifs destinés aux jeunes enfants. Alors que cette recommandation est mise en place depuis par de nombreux pays dans les services de garde éducatifs en installation, qui, au Québec, constituent des milieux de garde collectifs regroupant jusqu'à 80 enfants répartis selon des groupes d'âge (Ministère de la Famille, 2019), une tendance est observée actuellement en ce qui concerne l'intégration de plus en plus fréquente des services de garde en milieu familial (SGMF) dans les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité. La plupart de ces systèmes évaluent la qualité des interactions comme dimension centrale de la qualité éducative en utilisant des instruments standardisés comme le « *Classroom Assessment Scoring System* » (CLASS; Pianta et al., 2008). Or, il apparaît pertinent de se demander si un instrument comme le CLASS, élaboré et utilisé à l'origine dans le contexte des services de garde en installation, correspond aux conceptions des responsables de service de garde (RSG) en milieu familial en ce qui concerne la qualité des interactions dans ce contexte éducatif. L'étude de ces conceptions permet de mieux définir la qualité des interactions du point de vue des RSG afin de vérifier la validité apparente d'un instrument comme le CLASS lorsqu'utilisé dans les SGMF. En effet, la validité apparente d'un outil s'avère essentielle pour s'assurer de l'adhésion des acteurs, augmentant ainsi la validité de l'évaluation réalisée. C'est sur cette question que se penche le présent article.

## LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL ET L'ÉVALUATION DE LEUR QUALITÉ

Les SGMF constituent un contexte éducatif distinct qui accueille habituellement des enfants âgés de 0 à 5 ans au sein d'un groupe multi-âge dans le domicile de la RSG (Ang et al., 2017; Bromer et Korfmacher, 2017; Davis et al., 2015; Tang et al., 2020). Au Québec, la RSG est généralement

seule (ratio de 1:6 enfants) ou bénéficie du soutien d'une assistante, auquel cas elle peut accueillir jusqu'à neuf enfants dont un maximum de quatre poupons (Ministère de la Famille, 2021). Les soins et l'éducation des enfants doivent souvent être combinés à d'autres tâches comme la préparation des repas (Vandenbroeck et al., 2021). Les SGMF ont le potentiel d'offrir des occasions riches pour le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants, mais la discussion demeure ouverte à savoir si la qualité du contexte éducatif propre aux SGMF, et en particulier la qualité des interactions, dimension essentielle de la qualité éducative, s'inscrit dans des théories et des principes reconnus par la recherche (Ang et al., 2017; Bromer et Korfmacher, 2017).

### ***Importance de la qualité des interactions au regard du développement de l'enfant***

Lorsqu'il est question de qualité éducative des services de garde éducatifs, la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes constituerait le prédicteur le plus important du développement et des apprentissages de l'enfant (Bigras et al., 2010; Sabol et al., 2013; Vandenbroeck et al., 2021). Ainsi, il existerait un consensus selon lequel les interactions dans le groupe constitueraient l'influence la plus directe sur l'enfant et seraient à la base des services éducatifs de qualité en petite enfance (Lemay et al., 2017), tant au regard du soutien émotionnel que du soutien à l'apprentissage (Schaack et al., 2017; Vandenbroeck et al., 2021). Toutefois, malgré ce consensus, la nature des interactions en SGMF demeurerait relativement méconnue (Ang et al., 2017; Reid et al., 2021; Vandenbroeck et al., 2021). Par conséquent, un nombre croissant de chercheurs, administrateurs et dirigeants politiques favorisent l'utilisation de l'instrument d'observation CLASS (Pianta et al. 2008) afin d'amorcer l'évaluation de la qualité des interactions des SGMF dans le cadre du système d'évaluation et d'amélioration de la qualité en place, alors que cet instrument a été développé pour une utilisation en installation. Certains auteurs questionnent l'utilisation d'un tel instrument standardisé hors de son contexte d'origine et soulèvent des dangers susceptibles de survenir (Dahlberg et al., 2012; Lemay et al., 2017).

### ***Les dangers de la migration d'un instrument d'évaluation de la qualité hors de son contexte d'origine***

L'utilisation d'un instrument standardisé s'inscrit dans une vision normative de la qualité qui conçoit comme universelles les pratiques à adopter auprès de tous les enfants et dans tous les contextes, alors que cette façon de faire comporterait des limites (Dahlberg et al., 2012; Rudoe, 2020) puisqu'elle ne tient pas compte des complexités culturelles qui

entrent en jeu (Pastori et Pagani, 2017). Les SGMF constituent une culture éducative distincte étant donné leur contexte spécifique quant aux lieux, à la personne responsable des enfants, à ses tâches et à la présence d'un groupe multi-âge (Ang et al., 2017). Certains dangers se posent lors de la migration d'un instrument standardisé hors de son contexte d'origine, c'est-à-dire lorsqu'un instrument tel que le CLASS, conçu pour une utilisation en installation, est transposé en SGMF, un contexte pour lequel il n'a pas été développé initialement (Pastori et Pagani, 2017). Dans un premier temps, la qualité des interactions constituerait un concept culturellement spécifique (Vandenbroeck et al., 2021). En effet, ce qui est valide dans un contexte ne l'est pas nécessairement dans un autre (Delaney et Krepps, 2021; Pastori et Pagani, 2017). En référence au CLASS, il serait donc imprudent de présumer que cet instrument de mesure soit dénué de tout contexte culturel et qu'une simple traduction ou adaptation permettrait de l'appliquer à d'autres milieux (Lemay et al., 2017). Une migration de cet instrument des services de garde en installation comporte certains dangers (Pastori et Pagani, 2017). En effet, des aspects pédagogiques et organisationnels issus du contexte de développement d'origine ne reflètent pas toujours le contexte de certaines communautés culturelles, ce qui rend difficile l'utilisation d'un tel instrument pour évaluer la qualité des interactions dans les SGMF (Garrity et al., 2021). Par ailleurs, des mots et expressions inclus dans l'instrument d'origine peuvent semer la confusion, alors que d'autres éléments importants dans un contexte spécifique, comme c'est le cas pour les SGMF, peuvent être absents des conceptions des RSG et ne pas rendre compte d'interactions qui seraient centrales dans ce contexte (Lemay et al., 2017). Il importe donc d'étudier la validité apparente du CLASS auprès des RSG, c'est-à-dire de vérifier si cette mesure est acceptable à leurs yeux et ainsi s'assurer de la mobilisation des personnes concernées par l'évaluation (Fortin et Gagnon, 2022).

En somme, appliquer un instrument comme le CLASS en SGMF, sans questionner son utilisation hors de son contexte d'origine, pose le risque d'évaluer la qualité des interactions sur la base de critères qui ne font pas partie des conceptions des interactions à adopter auprès des enfants dans ce contexte culturel spécifique et qui ne sont donc pas nécessairement conçus de la même manière (Pastori et Pagani, 2017; Rudoe, 2020). On voit donc la nécessité de questionner, voire de bonifier cette vision normative de la qualité des interactions en tenant compte de la subjectivité des contextes (Lemay et al., 2017) et des personnes impliquées (OCDE, 2021).

### **Questionner l'utilisation d'un instrument standardisé : la mise à profit de plusieurs langages**

Sur le plan scientifique et politique, il s'avère pertinent d'établir une base commune en ce qui concerne les interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants dans différents pays et cultures par l'utilisation d'un instrument commun. Il n'en demeure pas moins qu'il est tout aussi important de questionner la rigidité de l'universalité de standards de qualité et de tenir compte de la variété des cultures éducatives dans lesquelles évoluent les enfants (Pastori et Pagani, 2017). Afin de mieux rendre compte du contexte spécifique des SGMF, une réflexion critique s'impose quant aux conceptions des RSG en regard de celles véhiculées par l'instrument, à savoir si les domaines, dimensions et indicateurs de l'instrument conviennent tels quels, ou si leur adaptation est nécessaire pour le contexte des SGMF (Lemay et al., 2017). À cette approche normative de la qualité des interactions devrait donc être combinée une approche de « faire sens », où se construit, dans le dialogue avec les autres, une compréhension des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants dans le contexte culturellement spécifique des SGMF, et pour laquelle de multiples perspectives seraient présentées (Dahlberg et al., 2012; Rudoe, 2020).

L'importance du faire sens se situe donc dans le dialogue avec les autres (Dahlberg et al., 2012), mais ce dialogue serait encore peu présent lorsqu'il s'agit d'aborder les interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants dans les contextes éducatifs de la petite enfance où l'approche normative de la qualité prédomine (Delaney et Krepps, 2021; Reinke et al., 2019). Il apparaît donc pertinent, tout en conservant une certaine base commune, de nuancer la vision universelle de la qualité des interactions en faisant appel aux conceptions des RSG en cohérence avec le faire sens, par un dialogue où plusieurs langages seraient mis à profit (Lemay et al., 2017).

### **Les conceptions des RSG sur les interactions favorables en contexte de SGMF**

L'intérêt de cette recherche porte donc sur les conceptions des RSG quant à la qualité des interactions dans le contexte des SGMF, comme peu de recherches s'y sont intéressées (Ang et al., 2017). À la base de services éducatifs de qualité, les interactions dans le groupe entre l'adulte et les enfants constitueraient un objet d'étude de premier plan, malgré une certaine part de subjectivité dans leur opérationnalisation (Lemay et al., 2017; Reid et al., 2021). Toutefois, peu de recherches se seraient penchées jusqu'à présent sur les dimensions de la qualité éducative les plus

déterminantes en SGMF et les interactions favorables dans ce contexte (Ang et al., 2017; Reid et al., 2021) puisque la majorité des recherches est menée dans les services de garde en installation en utilisant des instruments standardisés comme le CLASS (Ang et al., 2017; Vandenberg et al., 2021).

Ainsi, l'état des connaissances actuel ne permet pas de savoir jusqu'à quel point les interactions mesurées par l'instrument CLASS correspondent aux conceptions des responsables de SGMF au sujet des interactions qui favorisent le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants. À la lumière de ces différentes considérations, il apparaît donc pertinent de s'intéresser aux conceptions des RSG sur les interactions de qualité telles que mesurées par le CLASS. L'étude de ces conceptions vise à mieux comprendre les éléments que les RSG considèrent importants au regard de la qualité des interactions. L'objectif du présent article est d'explicitier les conceptions des responsables de SGMF au sujet des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants qui fréquentent ce contexte éducatif.

## CADRE CONCEPTUEL

Cette étude sur les conceptions des RSG concernant la qualité des interactions en SGMF s'inscrit dans un cadre conceptuel qui inclut les approches *normatives* et de *faire sens* de la qualité, ainsi que l'analyse culturelle d'un instrument de mesure standardisé.

### ***Approche normative et apports du modernisme : une qualité mesurable***

Des instruments standardisés comme le CLASS sont conçus pour mesurer la qualité des interactions en fonction d'une approche normative, issue du modernisme et d'une épistémologie positiviste. Selon cette perspective, la qualité en éducation de la petite enfance se définit par la spécification de critères et de standards généralisables (Delaney, 2018) par rapport auxquels cette qualité peut être jugée avec certitude (Dahlberg et al., 2012). Pour le CLASS, les critères et standards préétablis proviennent de théories développementales et de recherches en psychologie, afin d'évaluer plus précisément la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants (Pianta et al., 2008). La Figure 1 présente les domaines et les dimensions du CLASS pour la version *Poupon* (0 à 18 mois; Hamre et al., 2014), *Trottineur* (18 à 36 mois; La Paro et al., 2012) et *Préscolaire* (3 à 5 ans; Pianta et al., 2008).

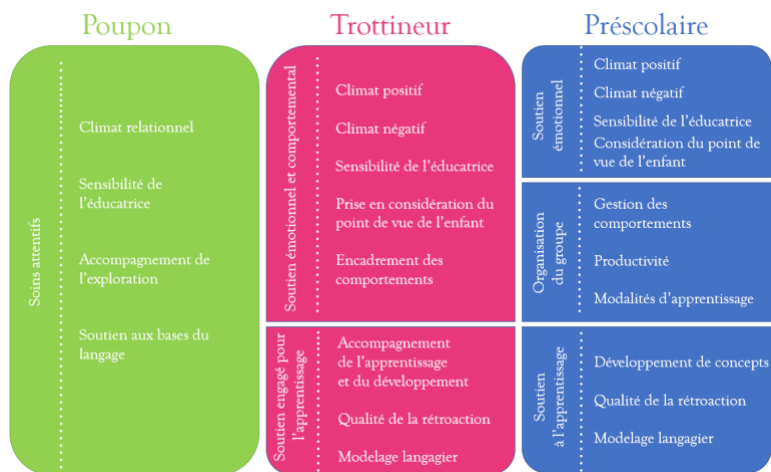


FIGURE 1. Domaines et dimensions des instruments CLASS Poupon, Trotteur et Précolaire

Pour ce qui est des SGMF, l'utilisation du CLASS Trotteur est recommandé par « Teachstone » (2020), car il correspond mieux au contexte du milieu familial qui peut comporter à la fois des poupons, des trotteurs et des enfants d'âge préscolaire, ce qui permet une application plus large que les deux autres versions du CLASS.

### **Approche de faire sens et apports du postmodernisme : l'importance du dialogue réflexif**

Selon le projet de la postmodernité, le monde et la connaissance sont construits socialement, ce qui implique une participation active des individus à ce processus (Dahlberg et al., 2012). En y étant issue, l'approche de faire sens (une traduction de l'anglais [« *meaning making* »]) se base sur ce courant qui reconnaît et accueille l'incertitude, la complexité, la diversité, la non-linéarité, la subjectivité, les perspectives multiples et les spécificités temporelles et spatiales (Rudoe, 2020). Ainsi, l'approche de faire sens est considérée comme une approche plus contextualisée, dynamique et subjective qui permet de tenir compte de la diversité culturelle (Lemay et al., 2017).

Que ce soit pour les processus d'évaluation, de validation et d'adaptation, Pagni et Pastori (2017) suggèrent de privilégier un dialogue réflexif auquel les échanges seraient soutenus par et avec les instruments standardisés. Mieux comprendre la qualité des interactions selon le point

de vue des RSG en comparant ces conceptions aux interactions évaluées par le CLASS Trotteur constitue ce dialogue réflexif que Pastori et Pagani (2017) ont nommé l'analyse culturelle du CLASS Trotteur. Par ce type de dialogue, les RSG seraient ainsi amenées à expliciter leur propre définition de la qualité des interactions qui sous-tend leurs pratiques en SGMF (Delaney et Krepps, 2021; Pastori et Pagani, 2017; Rudoie, 2020). Afin de procéder à l'analyse culturelle du CLASS Trotteur, la méthodologie proposée par ces auteurs implique de comparer les domaines, les dimensions et les indicateurs de l'instrument aux conceptions des RSG en les regroupant en quatre catégories : les *continuités*, les *désaccords*, les *éléments manquants* et les *différences*. Le Tableau 1 présente ces quatre catégories et des exemples de questions se rapportant à chacune d'entre elles.

**TABLEAU 1.** *Analyse culturelle de l'instrument CLASS Trotteur (adapté de Pastori et Pagani, 2017)*

Catégories	Exemples de questions
1. Continuités	Y a-t-il des dimensions et des indicateurs de l'instrument qui semblent familiers? Lesquels?
2. Désaccords	Quelles dimensions ou quels indicateurs devraient être retirés et pourquoi?
3. Éléments manquants	Quelles dimensions ou quels indicateurs ajouteriez-vous?
4. Différences	Quelles dimensions ou quels indicateurs percevez-vous comme étant plus exposés à une interprétation culturelle différente, s'il y a lieu?

Si la nécessité d'une base commune est reconnue et permet à différentes cultures de partager un même langage au regard de la qualité en éducation de la petite enfance (Dahlberg et al., 2012), cette seule base ne suffit pas à saisir les subtilités des contextes et les points de vue des acteurs (Lemay et al., 2017). En répondant à la nécessité d'une coexistence des langages, l'approche de faire sens contribue à compléter le portrait offert par l'approche normative en comparant les conceptions des RSG avec les écrits scientifiques, notamment un instrument validé par la recherche comme le CLASS Trotteur (Lemay et al., 2017).

Le présent article poursuit donc les objectifs spécifiques suivants :

1) Effectuer une analyse culturelle des conceptions des responsables de SGMF au sujet des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants;



2) Contraster les conceptions des responsables au sujet des interactions favorables en SGMF au cadre de référence des interactions de qualité en installation selon le CLASS Trottineur.

## **MÉTHODOLOGIE**

La présente recherche (Conseil de recherches en sciences humaines 2018-2022) se situe dans le paradigme interprétatif et sa visée est descriptive. Cette étude adopte une méthodologie qualitative pour expliciter ce qui, pour les praticiennes, constitue des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants en contexte éducatif des SGMF afin de les contraster au cadre de référence existant en installation et véhiculé par le CLASS Trottineur.

### ***Participant*****es**

À la suite de la certification éthique obtenue auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le recrutement des participantes s'est amorcé à l'aide d'une vidéo explicative diffusée sur Facebook par l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*. Par ailleurs, un contact a été établi avec des conseillères pédagogiques de bureaux coordonnateurs qui ont démontré de l'intérêt pour le projet de recherche et ont accepté de faire circuler la vidéo auprès de RSG. Un processus d'échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2018) a permis de recruter pour la présente étude 13 responsables volontaires de SGMF régis subventionnés de l'île de Montréal en raison du grand bassin de SGMF qui s'y trouvent (15 % de tous les SGMF du Québec). Selon Boutin (2018), Thouin (2014) et Wuest (2012), entre six et 15 participantes s'avèrent nécessaires pour documenter un phénomène. Les participantes sélectionnées avaient des profils sociodémographiques variables afin d'offrir plus de diversité de points de vue en lien avec les objectifs de recherche.

Le Tableau 2 présente le profil des participantes (les prénoms sont fictifs) selon les paramètres suivants : tranche d'âge, formation (peu [0 ou 45 heures], moyennement [AEC ou certificat universitaire de 1<sup>er</sup> cycle] ou très formée [DEC]), expérience comme responsable de SGMF et expérience en garderie, centre de la petite enfance (peu [0-5 ans], moyennement [5-10 ans] ou très expérimentée [10 ans et plus]), ainsi que soutien pédagogique reçu (aucune [0], quelques [1-5] ou plusieurs rencontres [6 et plus]).

TABLEAU 2. Profil des participantes

Prénom fictif	Tranche d'âge	Formation	Expérience comme responsable en SGMF	Expérience en installation	Nombre de rencontres de soutien pédagogique au cours des 12 derniers mois
Chantal	40-44	Très formée	Très exp.	Moyen. exp.	Quelques
Catherine	50-54	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Lucie	45-49	Moyen. formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Asmaa	25-29	Très formée	Peu exp.	Moyen. exp.	Quelques
Nathalie	55+	Moyen. formée	Moyen. exp.	Peu exp.	Aucune
Amel	40-44	Moyen. formée	Moyen. exp.	Moyen. exp.	Quelques
Josée	45-49	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Tamara	55+	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Quelques
Vivianne	45-49	Peu formée	Moyen. exp.	Peu exp.	Quelques
Léonie	40-44	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Plusieurs
Sarah	45-49	Moyen. formée	Peu exp.	Très exp.	Plusieurs
Hanane	50-54	Peu formée	Très exp.	Peu exp.	Plusieurs
Zahia	50-54	Très formée	Moyen. exp.	Très exp.	Quelques

Afin de protéger les participantes de l'étude, celles-ci ont été informées au préalable du projet, des questions relatives à leur anonymat et à la confidentialité des données, des avantages et inconvénients (s'il y a lieu) reliés à leur participation à la recherche et de leur droit de se retirer en tout temps de l'étude, et ce, pour consentir de façon libre et éclairée à y participer.

### ***Procédures et instrument de collecte de données***

Afin d'atteindre le premier objectif spécifique, un entretien individuel semi-structuré d'une durée moyenne de 21 minutes a permis d'obtenir les conceptions des participantes sur les interactions essentielles en SGMF (Boutin, 2018). En cohérence avec le courant de la postmodernité, cette technique de collecte de données est centrale dans une perspective interprétative afin de comprendre le point de vue et le sens que les participantes donnent à leur réalité (Merriam et Tisdell, 2016; Savoie-Zajc, 2021). Pour la présente étude, les questions étaient formulées de sorte à ne pas contaminer les participantes de mots qui pourraient susciter d'emblée la conception de la qualité des interactions du CLASS Trottineur (par exemple qualité, interactions, relations, etc.). Les entretiens semi-structurés ont été menés par sept assistants de recherche ayant reçu une

formation d'un jour en août 2019. Ces entretiens ont eu lieu au domicile de la RSG entre décembre 2019 et mars 2020 à des moments convenant à chacune. Les questions ouvertes suivantes ont été posées aux participantes. Au besoin, les questions étaient reformulées pour faciliter la compréhension des participantes et des questions de relance étaient posées afin de compléter les informations recherchées (Savoie-Zajc, 2021) :

1. Quels comportements sont importants à adopter auprès des enfants?
2. Quels comportements ne devraient pas être adoptés auprès des enfants?
3. Quels comportements devraient être adoptés spécifiquement auprès des enfants en SGMF et pas en installation?
4. Quels comportements sont importants à adopter auprès des enfants, mais ne sont pas adoptés de la même façon selon qu'on soit en SGMF ou en installation?

Après 13 entretiens semi-structurés, une redondance a été observée dans les propos des participantes. Les réponses des participantes n'apportant plus d'élément inédit à la compréhension du phénomène à l'étude, soit les interactions en contexte de SGMF, une saturation théorique des données a été atteinte (Savoie-Zajc, 2021). L'échantillon retenu dans le cadre de cette étude maintient l'équilibre entre les critères de comparabilité et de diversification de Gaudet et Robert (2018), en ce sens que les participantes sont suffisamment comparables entre elles tout en présentant des profils sociodémographiques variés.

### ***Analyse des données***

Étant donné que cette recherche porte spécifiquement sur la conception des RSG quant aux interactions qui favorisent le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants, seul l'entretien semi-structuré a été utilisé comme méthode de collecte de données. Afin d'assurer la scientificité des résultats, la triangulation du chercheur a été intégrée durant tout le processus d'analyse des données alors que la chercheuse principale et son assistante de recherche ont comparé leurs points de vue quant au codage et à l'analyse des données (Merriam et Tisdell, 2016; Patton, 2015; Savoie-Zajc, 2018). L'analyse collaborative des données amène une diversité de perspectives (Cornish et al., 2014), ce qui est en cohérence avec la posture épistémologique adoptée et l'approche de faire sens. La qualité des codes a donc été assurée par une entente entre la

chercheuse et son assistante de recherche en fonction d'un processus continu de réévaluation et de révision (Barbour, 2014).

Les enregistrements audio numériques des entretiens semi-structurés ont été retranscrits en verbatim et importés dans le logiciel NVivo 12. Par la suite, les données issues des entretiens ont été analysées en fonction du cadre conceptuel établi dans la recherche au regard de l'analyse culturelle (Pastori et Pagani, 2017) et du cadre de référence du CLASS Trottineur (La Paro et al., 2012). Afin de réaliser une analyse de contenu, les étapes de codification ont été suivies selon les recommandations de Saldaña (2021). Pour le premier cycle de codification, une codification structurelle a permis de relever les catégories d'interactions abordées (par exemple, en utilisant les mots des participantes, comme *attachement*, *accueil*, *patience*, etc.). Une première ronde de discussion a permis de cibler les segments qui relevaient bien d'interactions de ceux qui n'en relevaient pas et de leur attribuer des codes. Pour le second cycle de codification, une codification des patterns a permis d'agréger des catégories similaires, notamment celles relevant de l'analyse culturelle du CLASS Trottineur, afin de faire émerger des thèmes et réduire le nombre de codes en utilisant cette fois-ci les dimensions et domaines de l'instrument CLASS Trottineur (voir Tableau 3). Un second cycle de discussion a permis de valider l'attribution des codes (analyse culturelle et dimensions du CLASS Trottineur) et des patterns et d'intégrer les données ne relevant pas d'interactions au sein d'autres codes. Une troisième et dernière ronde de discussion a permis de faire sens des codes à insérer dans l'article. Il a ainsi été possible de contraster, sur cette base, les thèmes abordés par les responsables de SGMF avec les interactions mesurées par le CLASS Trottineur.

## RÉSULTATS

L'analyse culturelle du CLASS Trottineur, comparant le contexte en installation à celui des SGMF, a permis de faire ressortir des différences, des continuités ainsi que certains désaccords et éléments manquants, permettant ensuite de contraster les conceptions des RSG au regard de la qualité des interactions avec le cadre de référence du CLASS Trottineur.

### ***Analyse culturelle du CLASS Trottineur : la qualité des interactions en contexte de SGMF selon les conceptions des RSG***

Il est à noter que ce sont les différences qui ressortent le plus des conceptions des participantes en ce qui concerne les interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants en installation par rapport à la façon dont elles sont vécues en SGMF. Certaines continuités sont aussi mentionnées, et plus rarement,

des désaccords et des éléments manquants. Le Tableau 3 résume les thèmes des résultats en les illustrant à l'aide d'extraits des entretiens.

**TABLEAU 3. Analyse culturelle de la qualité des interactions en installation et en SGMF selon les conceptions des RSG**

Catégories de l'analyse culturelle	Thèmes abordés par les RSG	Extraits des entretiens
Différences	Adaptation aux besoins des enfants	« Quand j'étais en installation pendant 25 ans c'est comme [...] j'checke toujours l'horaire, un enfant qui est en train de construire des blocs est vraiment engagé, moi j'avais besoin..., j'étais obligée d'arrêter ça parce que c'était l'heure d'aller dehors, [...] ici je suis capable d'apporter les blocs dehors [...] ou je vais suggérer d'autre chose qu'on peut construire dehors ou on peut attendre un petit peu, encore là, la flexibilité. » (Sarah) « Faut que je lui donne des choses pour elle-même si elle est toute seule à avoir 4 ans, faut qu'elle ait ses moments à elle pis ses activités à elle [...]. » (Hanane)
	Accueil personnalisé et longévité de la fréquentation	« On connaît encore plus les enfants, vu que justement on est avec eux 50 heures/semaine, donc on est peut-être un peu plus proche de ce que l'enfant peut ressentir ou ce que l'enfant désire, des choses comme ça, la proximité est beaucoup plus. » (Lucie)  « Ils sont vraiment très touchés quand il y a des changements, donc la stabilité d'un milieu familial c'est très important pour les enfants. » (Nathalie)
	Présence de la RSG et temps accordé aux enfants	« C'est que l'éducatrice en CPE, elle est très présente pour son groupe d'enfants, tout le temps. [...] En CPE, j'aurais pas de soucis autres que de m'amuser avec les enfants. » (Catherine)  « [...] avoir du temps avec lui, on peut plus le donner qu'en installation, le groupe est beaucoup plus grand [...] moi je trouve, plus du temps personnel à chaque enfant. » (Josée)
Continuités	Routines et activités éducatives	« Au niveau des jeux éducatifs, je pense qu'on travaille toutes les mêmes toutes les sphères de développement tout le monde que ce soit moteur, motricité fine, on va toute faire de l'enfilage, de l'encastrement, on va toute faire des jeux de logique, on va travailler le langage [...]. » (Tamara)
	Pratiques inappropriées envers les enfants	« Crier après eux autres les taper, les violenter, les, physique ou verbal, ça se fait pas. » (Josée)

		« Comportements agressifs, fermeture, je dirais un langage non approprié, blasphème [...] » (Zahia)
Désaccords	Rigidité du cadre spatial et temporel	« C'est la structure elle-même qui empêche cet humanisme aussi d'accès, c'est des protocoles, c'est comme à 3 h on mange, si tu manges pas, fini, par contre ici, lorsqu'on a faim, on mange, on monte ici pis on ouvre le garde-manger. » (Amel)
Éléments manquants	Autonomie des enfants et entraide au sein du groupe multi-âge	« Le multi-âge [...] permet aux enfants d'avoir des comportements différents, des comportements d'au CPE, parce que, comme de l'entraide avec les enfants c'est très fréquent dans un milieu familial que, peut-être c'est une valeur qu'on peut pas développer là-bas. » (Amel)

### Différences

Tout d'abord, tel que présenté au Tableau 3, l'adaptation aux besoins des enfants s'est avérée un thème important lorsqu'il était question pour les RSG des interactions. La majorité d'entre elles a mentionné que la flexibilité que le contexte des SGMF offre leur permet d'adapter l'horaire et les activités de la journée en fonction du rythme et des besoins des enfants. Par exemple, le jeu d'un enfant peut se prolonger au-delà du temps prévu puisque la RSG dispose d'une latitude qu'on ne retrouve pas en installation du fait de la présence de plusieurs groupes et d'un horaire généralement fixe. Également, bien que les enfants soient d'âge différent, plusieurs RSG ont souligné être davantage capables en milieu familial d'être à l'écoute de chacun d'entre eux, de leur offrir des expériences correspondant à leur niveau d'intérêt et de développement et de les soutenir au besoin.

Le milieu familial a souvent été décrit par les RSG comme un milieu chaleureux où l'enfant serait accueilli de façon plus personnalisée qu'en installation. La majorité des RSG a mentionné qu'un attachement profond se développe avec les enfants en raison de la longue période, souvent plusieurs années, que ceux-ci passent dans le même SGMF. Cette stabilité leur permet d'établir un lien de confiance et une proximité avec les enfants, alors qu'en installation, le lien serait plus difficile à établir et à maintenir, puisque les enfants changent généralement d'éducatrice chaque année, voire plusieurs fois dans une même journée. Par ailleurs, le ratio moins élevé en SGMF permet aux RSG de passer plus de temps investi auprès de chaque enfant, ce qui contribuerait à réduire le nombre de conflits. Paradoxalement, quelques RSG ont indiqué avoir parfois

moins de temps de présence auprès des enfants, étant donné que certaines tâches, comme la préparation des repas, requièrent leur attention.

### **Continuités**

Même si les continuités sont moins explicitement évoquées, le Tableau 3 indique les deux thèmes abordés : routines et activités éducatives et pratiques inappropriées. D'une part, quelques RSG ont souligné la présence de routines qu'elles maintiennent comme en installation, par exemple le fait de réveiller les enfants à heure fixe, même si cela ne répond pas toujours à leur besoin en sommeil. Deux RSG ont mentionné qu'elles proposent du matériel éducatif à la portée des enfants ainsi que des activités éducatives pour soutenir le développement des enfants comme cela se fait normalement en installation. D'autre part, plusieurs RSG ont soulevé les pratiques inappropriées envers les enfants comme autant inacceptables en SGMF qu'en installation. Plusieurs d'entre elles ont nommé des comportements à proscrire, tant en installation qu'en SGMF, comme crier, ridiculiser ou frapper les enfants.

### **Désaccords**

Tel qu'illustré dans le Tableau 3, une RSG a relevé la rigidité spatiale et temporelle présente en installation comme un frein à une interaction de qualité avec l'enfant. Contrairement au SGMF dont la structure flexible favoriserait le fait de se centrer sur l'enfant et ses besoins, le contexte en installation ne permettrait pas, par exemple, d'offrir une collation à un enfant qui a faim, si cela doit se faire dans un lieu autre ou à un moment qui ne correspond pas à l'horaire habituel. Ainsi, en SGMF, selon les propos des participantes, la RSG aurait une plus grande latitude pour répondre aux besoins de l'enfant.

### **Éléments manquants**

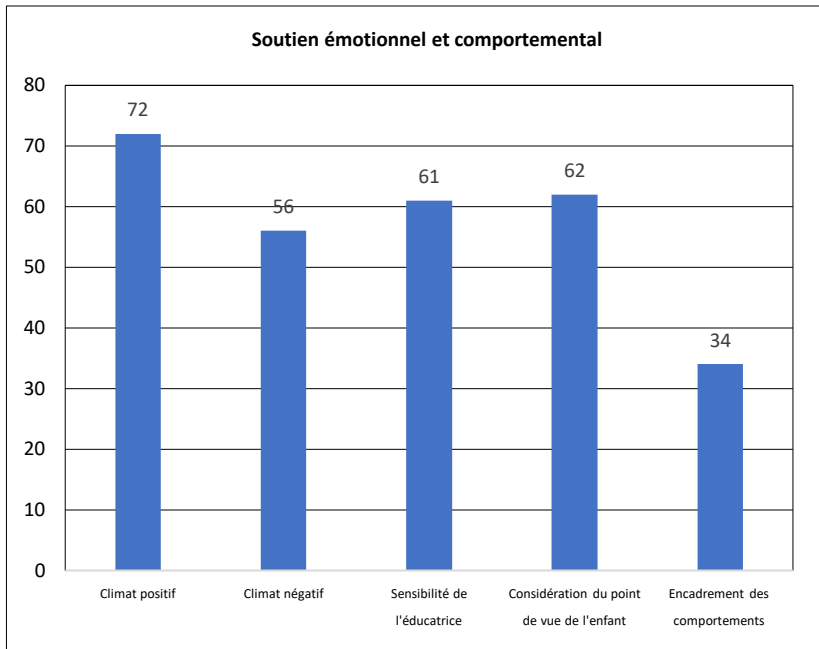
À l'instar de l'exemple présenté dans le Tableau 3, la majorité des RSG a abordé le contexte multi-âge moins retrouvé en installation. La présence d'enfants d'âge différent favoriserait, d'une part, l'entraide entre les enfants plus vieux et plus jeunes et, d'autre part, l'autonomie de tous puisque les petits peuvent imiter les plus grands alors que ces derniers doivent parfois faire seuls lorsque la RSG s'occupe des plus jeunes. Il y aurait donc davantage de collaboration entre les enfants et des échanges plus positifs, favorisant ainsi des interactions qui se rapprocheraient du vécu de l'enfant dans sa famille.

### *Contraste des conceptions des responsables au sujet des interactions favorables en SGMF au cadre théorique des interactions de qualité selon le CLASS Trottineur*

Pour chaque domaine et dimension du CLASS Trottineur, les conceptions des RSG sont présentées en fonction de l'importance et de la pertinence en lien avec le cadre de référence du CLASS Trottineur, d'abord pour le domaine du Soutien émotionnel et comportemental et, ensuite, pour celui du Soutien engagé pour l'apprentissage.

#### *Soutien émotionnel et comportemental*

La Figure 2 présente le nombre d'énoncés associés à chaque dimension du CLASS Trottineur pour le domaine du Soutien émotionnel et comportemental.



**FIGURE 2.** *Nombre d'énoncés émis par les RSG concernant les dimensions du Soutien émotionnel et comportemental*

Le *climat positif* est une dimension qui est clairement ressortie des propos des participantes. À cet égard, les RSG ont nommé plusieurs éléments qui soutiendraient des interactions de qualité : un contexte chaleureux et accueillant, une relation proximale avec les enfants, des comportements



d'affection fréquents, la confiance, la constance, l'authenticité et la bienveillance. Plusieurs RSG ont insisté sur le contexte des SGMF, notamment le fait d'accueillir les enfants dans leur propre maison, comme contribuant plus particulièrement au climat positif.

La *considération du point de vue de l'enfant* constitue la seconde dimension à laquelle les RSG ont régulièrement fait référence. Encore une fois, la flexibilité que confère le contexte distinct des SGMF facilite le fait pour les RSG d'être centrées sur les enfants, ce qui permet à ceux-ci de faire des choix et de prendre des initiatives. Plusieurs RSG ont déclaré tenir compte des goûts et des champs d'intérêts des enfants, que ce soit pour les activités proposées, le temps accordé au jeu ou les aliments offerts à la collation et au repas. Elles ont fait ressortir leur souci d'être à l'écoute et de comprendre le point de vue des enfants, et ce, peu importe leur âge.

La *sensibilité de l'éducatrice* occupe également une part importante des conceptions des RSG. La douceur, la patience, la compassion, la disponibilité, le réconfort et la gestion des émotions favoriseraient des interactions de qualité, tel que relevé dans les propos de plusieurs RSG. Prendre soin de chaque enfant pour assurer son bien-être est au cœur de leurs préoccupations. Elles ont indiqué qu'il était important pour elles d'intervenir quand l'enfant manifeste un besoin, qu'il soit d'ordre physique (faim, propreté, etc.) ou psychologique (émotion, conflit, etc.).

Le *climat négatif* est clairement présent dans les conceptions des RSG. Les termes utilisés pour illustrer des pratiques inappropriées incluent la violence morale, verbale et physique, l'agressivité, l'intolérance, l'égoïsme, les manifestations de colère ainsi que le fait de ridiculiser les enfants ou de crier après eux. Ce sont tous des comportements que les RSG ont pointés unanimement comme devant être évités au regard de leurs interactions avec les enfants.

L'*encadrement des comportements* est une dimension qui a moins souvent été abordée par les RSG, mais des éléments propres aux SGMF ont quand même été soulevés. Par exemple, certaines RSG ont expliqué devoir parfois laisser les enfants sans surveillance pendant qu'elles effectuent une autre tâche comme la préparation du repas. D'autres RSG ont mentionné que les transitions comme l'habillage peuvent prendre plus de temps et qu'elles doivent planifier ces moments de façon à éviter une trop longue attente et de la frustration chez les enfants.

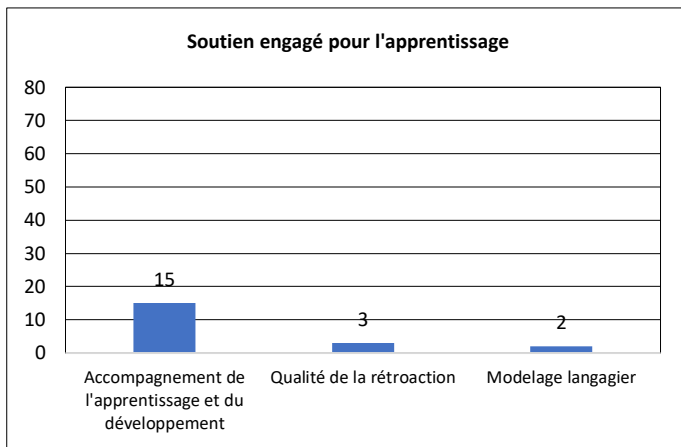
Le Tableau 4 présente des extraits des entretiens illustrant les conceptions des RSG au regard des cinq dimensions du CLASS Trottineur composant le domaine *Soutien émotionnel et comportemental*.

**TABEAU 4.** Commentaires émis par les RSG concernant les dimensions du Soutien émotionnel et comportemental

Dimensions	Extraits des entretiens
Climat positif	« Comme on peut offrir beaucoup d'amour, on peut offrir la chaleur qu'il existe dans la famille, la stabilité, les enfants sont très contents d'être dans le même milieu, d'avoir la même éducatrice. » (Nathalie)
Considération du point de vue de l'enfant	« C'est sûr qu'il faut laisser toujours aux enfants de faire des choix, parce que s'ils n'ont pas le goût de faire de la plastine, pis tu veux faire de la plastine, ça marche pas. » (Josée)
Sensibilité de l'éducatrice	« Ça fait partie aussi du fait que si je l'écoute son besoin, ben faut que moi je m'adapte à son besoin. » (Catherine) « On explique aux enfants c'est quoi une émotion, comment ils peuvent se sentir, est-ce que c'est normal de ressentir ça, autant les émotions positives que négatives. » (Léonie)
Climat négatif	« [...] il faut, bon je vous ai dit pas être agressive, il faut pas l'humilier [...]. » (Nathalie)
Encadrement des comportements	« Il faut vraiment être bien organisé qu'on passe pas trop de temps dans la cuisine et pas présente avec les enfants [...]. » (Sarah)

### Soutien engagé pour l'apprentissage

Comparativement au soutien émotionnel et comportemental, le *Soutien engagé pour l'apprentissage* est beaucoup plus rarement évoqué par les RSG lors des entretiens. La Figure 3 présente le nombre d'énoncés associés à chaque dimension du CLASS Trottineur pour ce domaine.



**FIGURE 3.** Nombre d'énoncés émis par les RSG concernant les dimensions du Soutien engagé pour l'apprentissage

Au regard de la première dimension, soit *l'accompagnement de l'apprentissage et du développement*, quelques RSG ont souligné l'importance d'être présente auprès des enfants, de les observer, de s'asseoir et de jouer avec eux. D'autres RSG ont fait référence au fait de partir de leur quotidien (par exemple un poupon à devoir laver) et de leur environnement (par exemple la piscine dans la cour) pour offrir à l'enfant des occasions de jouer, apprendre et se développer. Enfin, quelques RSG ont souligné l'importance de l'autonomie de l'enfant au regard de ses apprentissages, soit le fait de mettre du matériel à portée de main et de lui permettre de « faire seul » pour découvrir et explorer. Ainsi, elles ont noté que l'apprentissage chez les enfants se réalise par le jeu et par l'exploration, grâce aux essais et aux erreurs.

Quant à la *qualité de la rétroaction*, seulement deux RSG en ont fait mention, en abordant les capacités réflexives à développer chez l'enfant et le transfert des apprentissages. Le *modelage langagier* a aussi été peu mentionné : une RSG a indiqué que les enfants plus jeunes peuvent imiter le langage des enfants plus vieux, alors qu'une autre a souligné l'importance de produire des phrases accessibles à l'enfant afin de soutenir sa compréhension.

Le Tableau 5 présente des extraits des entretiens illustrant les conceptions des RSG au regard des trois dimensions du CLASS Trotteur composant le domaine *Soutien engagé pour l'apprentissage*.

**TABLEAU 5.** Commentaires émis par les RSG concernant les dimensions du Soutien engagé pour l'apprentissage

Dimensions	Extraits des entretiens
Accompagnement de l'apprentissage et du développement	« Je planifie des activités pour animer les enfants, mais en même temps j'observe leurs capacités, j'évalue ce qu'ils font. » (Léonie) « [...] mais plus laisser l'enfant découvrir, créer, faire tout, tout seul [...] » (Vivianne)
Qualité de la rétroaction	« [...] toujours leur montrer qu'il y a une autre voie, tsé avec les enfants faut pas rester fermé que y'a une seule et unique avenue, faut toujours aller investiguer plus loin [...] » (Léonie)
Modelage langagier	« On est habitué de donner des grandes phrases, mais ça ne veut pas dire que l'enfant comprend, donc on va sectionner un peu. » (Hanane)

## DISCUSSION

L'objectif de cette étude est d'explicitier les conceptions de responsables de SGMF au sujet des interactions favorables au bien-être, au développement et aux apprentissages des enfants qui fréquentent ce contexte éducatif. L'analyse culturelle du CLASS Trottineur fait ressortir le contexte distinct des SGMF, tel que soutenu par la prédominance de différences issues des entretiens avec les RSG. Dans la présente étude, l'analyse culturelle proposée par Pastori et Pagani (2017) a ainsi favorisé une compréhension plus nuancée de la qualité des interactions en contexte de SGMF. L'approche de faire sens privilégiée ici a justement soutenu cette contextualisation par un engagement avec les RSG dans un dialogue réflexif.

Parmi les interactions favorables aux enfants faisant partie des conceptions des RSG, plusieurs sont de mêmes natures que celles comprises dans le cadre du CLASS Trottineur, mais elles s'actualiseraient différemment en SGMF. En outre, Ang et al. (2017) ont fait ressortir le contexte unique des SGMF et une approche plus personnalisée auprès des enfants, faisant ainsi écho aux propos tenus par les participantes de la présente recherche quant à la relation proximale et à l'accueil réservé aux enfants. De plus, à l'instar des résultats obtenus par Pastori et Pagani (2017), cette étude met en lumière que le climat positif et la considération du point de vue de l'enfant s'avèrent faire partie de la définition des RSG quant aux interactions à mettre en place en SGMF. Tout comme dans les résultats présentés ici, l'importance d'une approche centrée sur l'enfant, basée sur son bien-être et la réponse adéquate à ses besoins physiques et affectifs, ressort également des conceptions des RSG recueillies dans d'autres études (Garrity, 2021; Rudoe, 2020). Toutefois, il semble également que la vision normative du CLASS Trottineur puisse être bonifiée principalement par les interactions propres au contexte multi-âge des SGMF, par exemple l'entraide observée entre les enfants plus âgés et les plus jeunes une caractéristique distincte de ces milieux (Ang et al., 2017). Bigras et al. (2017) recommandent d'ailleurs une approche mixte qui combinerait les perspectives post-positiviste et interprétative pour offrir une vision plus nuancée de la qualité éducative en SGMF.

Lorsque les conceptions des RSG sont contrastées au cadre de référence du CLASS Trottineur, les résultats de la présente étude rejoignent ceux d'autres travaux menés sur le sujet, particulièrement en ce qui a trait à l'importance accordée au soutien émotionnel et comportemental, nettement plus présent dans les conceptions des praticiennes que le soutien à l'apprentissage (Duval et al., 2020; Garrity, 2021; Rudoe, 2020).

Cette prédominance du soutien émotionnel et comportemental se reflète dans les scores obtenus au CLASS Trottineur lorsque la qualité des interactions est mesurée en SGMF (Vandenbroeck et al., 2020; Vitiello, 2014). Selon l'analyse culturelle du CLASS Trottineur menée par Pastori et Pagani (2017), les participantes de leur recherche considèrent que cet instrument mettrait davantage en relief l'apprentissage cognitif et linguistique et, dans une moindre mesure, d'autres éléments qu'elles jugent importants pour un apprentissage plus social : la coopération entre enfants, l'esprit de communauté, la gestion des émotions et l'empathie. Plusieurs de ces éléments ont d'ailleurs été soulevés dans la présente étude. Si les recherches à l'international relèvent, pour l'ensemble des contextes éducatifs de la petite enfance, un soutien à l'apprentissage obtenant des scores plus faibles lorsque la qualité des interactions est mesurée à l'aide du CLASS (Lemay et al., 2017), il n'en demeure pas moins que les SGMF ont le mandat de soutenir le développement global de l'enfant, incluant les domaines langagier et cognitif (Ministère de la Famille, 2019).

Relativement à la mesure de la qualité des interactions en SGMF, les résultats obtenus démontrent clairement que certains éléments sont plus difficilement captés par le CLASS Trottineur dans ce contexte culturel distinct, ce qui n'est pas sans soulever certains dangers. Les résultats de l'étude de Pastori et Pagani (2017) menée en installation en contexte italien soulignent que le CLASS Trottineur serait perçu comme davantage centré sur l'éducatrice (ce qu'elle fait) que sur les enfants. Ce résultat contraste avec le contexte multi-âge propre aux SGMF qui permet aux enfants plus vieux de soutenir le développement et les apprentissages des plus jeunes, un aspect maintes fois soulevé par les RSG dans la présente étude. Certains instruments sont certes arrimés à cette culture distincte du milieu familial, comme le « *Family Child Care Environment Rating Scale* » (FCCERS, Harms et al., 2007), mais seraient questionnables quant à leur structure interne et leur validité prédictive et comporteraient comme limite principale d'évaluer de façon plus globale la qualité (Bigras et al., 2017), avec peu d'items d'observation portant plus spécifiquement sur la qualité des interactions (Lemay et al., 2017). Les SGMF variant grandement en termes de profil démographique et de niveau de formation des RSG, de valeurs perçues et d'approches pédagogiques, toute forme de généralisation concernant la qualité des interactions devient difficile, voire impossible : il importe donc de développer une meilleure compréhension de leur spécificité culturelle (Ang et al., 2017).

## CONCLUSION

La présente étude vise à expliciter les conceptions des RSG au regard des interactions en contexte de SGMF. L'approche de faire sens mise de l'avant, contrastée au cadre de référence du CLASS Trottineur, contribue à la compréhension du contexte culturel distinct que représentent les SGMF, notamment au regard des relations distinctes en raison de la longévité de fréquentation des enfants et des interactions au sein d'un groupe multi-âge. Malgré l'échantillon restreint qui constitue une limite de cette étude, les résultats apportent un éclairage intéressant quant à la mesure de la qualité des interactions des SGMF et soulignent la pertinence de recherches ultérieures qui pourraient approfondir la mixité des langages entre l'approche normative et l'approche de faire sens pour mieux définir et soutenir la qualité des interactions dans ce contexte. Dans l'optique de favoriser à la fois le soutien émotionnel et comportemental et le soutien à l'apprentissage, il importe de poursuivre la réflexion concernant les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité des interactions qui utiliseraient des instruments standardisés tout en respectant la culture éducative des SGMF.

## RÉFÉRENCES

- 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>
- Barbour, R. S. (2014). Quality of data analysis. Dans U. Flick (dir.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (p. 496-509). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Center-Based and Family-Based Child Care Services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- 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>
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bromer, J. et Korfmacher, J. (2017). Providing high-quality support services to home-based child care: A conceptual model and literature review. *Early Education and Development*, 28(6), 745-772. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1256720>
- Cornish, F., Gillespie, A. et Zittoun, T. (2014). Collaborative analysis of qualitative data. Dans U. Flick (dir.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (p. 79-93). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

- 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*. Éditions érès.
- Davis, E., Gilson, K.-M., Christian, R., Waters, E., Mackinnon, A., Herrman, H., Sims, M., Harrison, L., Cook, K., Mihalopoulos, C., Marshall, B., Flego, A. et Corr, L. (2015). Building the capacity of family day care educators to promote children's social and emotional wellbeing: Results of an exploratory cluster randomised-controlled trial. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 57-67. <https://doi.org/10.1177/183693911504000208>
- Delaney, K. K. (2018). Looking away: An analysis of early childhood teaching and learning experiences framed through a quality metric. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 167-186. <https://doi.org/10.1177/1463949118778023>
- Delaney, K. K. et Krepps, K. (2021). Exploring Head Start teacher and leader perceptions of the Pre-K Classroom Assessment Scoring System as a part of the Head Start Designation Renewal System. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 214-229. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.013>
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Cantin, G. (2020). Examination of the quality of interactions as observed in childcare centers and reported by early childhood educators. *SAGE Open*, 10(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Garrity, S. M., Longstreth, S. L., Lazarevic, V. et Black, F. (2021). Examining the tensions between cultural models of care in family childcare and quality rating improvement systems. *Children and Youth Services Review*, 122, 105927. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105927>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative*. Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr.12>
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. et LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Infant*. Paul H. Brookes Publishing. <https://books.google.ca/books?id=7dKUngEACAAJ>
- Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition*. Teachers College Press.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C. et Thomason, A. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Toddler*. Paul H Brookes Publishing.
- 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>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4<sup>e</sup> éd.). John Wiley & Sons.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les 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/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. (2024). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2023*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service\\_de\\_garde/finance/rapport\\_situation-SGEE\\_2023.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/finance/rapport_situation-SGEE_2023.pdf)
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Petite enfance, grands défis IV: le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr>

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care*. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>
- Pastori, G. et Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 682-697. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356545>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Reid, J. L., Kagan, S. L., Brooks-Gunn, J. et Melvin, S. A. (2021). Promoting quality in programs for infants and toddlers: Comparing the family child care and center-based teaching workforce. *Children and Youth Services Review*, 122, 105890. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105890>
- Reinke, S., Peters, L. et Castner, D. (2019). Critically engaging discourses on quality improvement: Political and pedagogical futures in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 189-204. <https://doi.org/10.1177/1478210318788001>
- Rudoe, N. (2020). "We believe in every child as an individual": Nursery school head teachers' understandings of "quality" in early years education. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1012-1025. <https://doi.org/10.1002/berj.3610>
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating Pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7<sup>e</sup> éd., p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Schaack, D. D., Le, V. N. et Setodji, C. M. (2017). Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes. *Early Education and Development*, 28(6), 655-668. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1321927>
- Tang, J., Hallam, R. A., Francis, J. et Sheffler, K. (2020). Exploring the relationship between quality rating and improvement system supports and global quality in family child care. *Child & Youth Care Forum*, 49(6), 893-914. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09565-2>
- Teachstone. (2020). Considerations for observing in family child care homes. [https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/336169/Considerations%20for%20Observing%20in%20Family%20Child%20Care%20Homes%20\(10\\_8\\_2020\).docx.pdf](https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/336169/Considerations%20for%20Observing%20in%20Family%20Child%20Care%20Homes%20(10_8_2020).docx.pdf)
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multimondes.
- Vandenbroeck, M., Slot, P. et Hulpia, H. (2021). Quality in home-based childcare providers: Variations in process quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 261-277. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895272>
- Vitiello, V. E. (2014). *Using the CLASS measure in family child care homes*. Teachstone.
- Wuest, J. (2012). Grounded theory: The method. Dans P. L. Munhall (dir.), *Nursing research: A qualitative perspective* (5<sup>e</sup> éd., p. 225-256). Jones & Bartlett Learning.



JULIE LACHAPELLE, Ph. D., est professeure en éducation préscolaire à l'Université du Québec en Outaouais (Québec, Canada) et membre collaboratrice de l'équipe de recherche « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance ». Elle a également travaillé pendant 20 ans comme enseignante à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire. Ses intérêts de recherche portent sur la qualité des pratiques enseignantes au regard du langage oral et écrit à l'éducation préscolaire, sur l'engagement des enfants ainsi que sur l'expérience de travail du personnel scolaire et éducateur. [julie.lachapelle@uqo.ca](mailto:julie.lachapelle@uqo.ca)

LISE LEMAY, Ph. D., est professeure en didactique de l'éducation à la petite enfance à l'Université du Québec à Montréal (Québec, Canada) depuis 2014 et directrice scientifique de l'équipe de recherche « Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance » depuis 2024. Elle s'intéresse à la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance, aux services de garde éducatifs en milieu familial, à l'approche par le jeu, au jeu de faire semblant et au développement de l'enfant. Elle travaille en collaboration avec le ministère de la Famille dans le suivi de l'implantation de la mesure « Évaluation et amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation ». [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca)

JULIE LACHAPELLE, PhD, is a professor in early childhood education at the Université du Québec en Outaouais (Quebec, Canada) and a collaborating member of the “Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance” research team. She has also worked for 20 years as a preschool and elementary school teacher. Her research interests focus on the quality of teaching practices regarding emergent literacy in preschool education, on children's engagement, and on the work experience of early childhood education and school staff. [julie.lachapelle@uqo.ca](mailto:julie.lachapelle@uqo.ca)

LISE LEMAY, PhD, is a professor in didactics of early childhood education at the Université du Québec à Montréal (Quebec, Canada) since 2014 and scientific director of the “Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance” research team since 2024. She is interested in the quality of early childhood educational contexts, home-based childcare, the play-based approach, pretend play, and child development. She collaborates with the Ministère de la Famille in the implementation of the measure “Évaluation et amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation”. [lemay.lise@uqam.ca](mailto:lemay.lise@uqam.ca)