

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RAPPORT DE RECHERCHE

MANDAT D'ÉVALUATION DE PROGRAMME

Évaluation des effets de l'approche de la Halte-garderie du cœur sur le développement des enfants
et les relations avec les parents

Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe

Préparé par :

Nathalie Bigras, Professeure titulaire et directrice scientifique

Julie Dion, Professionnelle de recherche

Cynthia Gagnon, Stagiaire doctorale en psychologie

Guillaume Malenfant-Robichaud, Assistant de recherche

Alexandra Paquette, Assistante de recherche

Avec la collaboration de :

Julie Lemire, professionnelle de recherche

Rodrigo Quiroz-Saavedra, chercheur post-doctoral en psychologie

PRÉSENTÉ À

ISABELLE DUBOIS,

Conseillère gestion et partage des savoirs

AVENIR D'ENFANTS

19 juillet 2019

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	5
LISTE DES FIGURES	6
LISTE DES ABRÉVIATIONS	7
RÉSUMÉ.....	8
SECTION I.....	9
MISE EN CONTEXTE	9
1.1 PRÉSENTATION SOMMAIRE DE LA HGC ET DE SON CONTEXTE	9
1.2 PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME	10
1.3 DÉFINITION ET OBJECTIFS D'UNE ÉVALUATION DES EFFETS CENTRÉE SUR LA THÉORIE DU PROGRAMME.....	11
1.4 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET CONTEXTE	13
1.5 LES EFFETS DES MAUVAIS TRAITEMENTS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS	14
SECTION II	17
ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LES PROGRAMMES ET SERVICES ÉDUCATIFS DESTINÉS AUX FAMILLES VULNÉRABLES ET CADRE CONCEPTUEL	17
2.1 LES PROGRAMMES ET SERVICES ÉDUCATIFS DESTINÉS AUX ENFANTS VULNÉRABLES ET LEURS EFFETS	17
2.2 LES EFFETS MESURÉS CHEZ LES ENFANTS.....	18
2.3 LES PROGRAMMES DESTINÉS AUX PARENTS VULNÉRABLES ET LEURS EFFETS...	22
2.4 LES EFFETS MESURÉS CHEZ LES PARENTS	23
SECTION III.....	26
MÉTHODOLOGIE	26
3.1 BUT ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	26
3.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	26
3.3 LES PARTICIPANTS	27
3.4 LES MODALITÉS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES	30

SECTION IV	32
MESURES ET RÉSULTATS : EFFETS SUR LES ENFANTS	32
4.1 DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT.....	32
4.2 ANALYSE DE CONTENU	37
4.3 ENTRETIENS AVEC LES PARENTS : PERCEPTION DE L'ÉVOLUTION DE LEURS ENFANTS	42
SECTION V	44
MESURES ET RÉSULTATS : EFFETS SUR LES PARENTS	44
5.1 HABILITÉS COMMUNICATIONNELLES ET À L'EXERCICE DU RÔLE PARENTAL.....	44
5.2 ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ AVEC LES PARENTS – SESSION D'AUTOMNE	48
5.3 ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS FINAUX	55
SECTION VI.....	63
DISCUSSION	63
6.1 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA PREMIÈRE QUESTION AU SUJET DE L'APPROCHE CENTRÉE SUR LES ENFANTS	63
6.2 CRITÈRE ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA DEUXIÈME QUESTION POUR L'APPROCHE CENTRÉE SUR LES ENFANTS	67
6.3 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS	70
6.4 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS POUR L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS	71
6.5 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA PREMIÈRE QUESTION POUR L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS	72
6.6 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA DEUXIÈME QUESTION POUR L'APPROCHE SUR LES PARENTS	73
6.7 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS	77
6.8 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS SUR L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS	78
6.9 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	79
RÉFÉRENCES.....	81
ANNEXE 1 :	98

CALENDRIER DES MESURES.....	98
ANNEXE 2 : BILAN DU DÉVELOPPEMENT.....	99
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE SUR LES INTERACTIONS DES PARENTS AVEC LE PERSONNEL DE LA HGC.....	104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques des enfants participants à la recherche	Page 28
Tableau 2	Caractéristiques des parents participants à la recherche	Page 29
Tableau 3	Questions adressées aux parents dans le cadre de l'entretien au sujet de leur expérience au service de garde	Page 48
Tableau 4	Appréciation des éducatrices-stagiaires et des formatrices par les parents au début et à la fin de la fréquentation	Page 50
Tableau 5	Effets escomptés par les parents aux deux temps de mesure	Page 52
Tableau 6	Questions adressées aux parents dans le cadre de l'entretien de mai 2017 au sujet de leur expérience au service de garde	Page 55

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Étapes de l'évaluation de programme	Page 11
Figure 2	Théorie des effets du programme sur les enfants qui fréquente la HGC	Page 19
Figure 3	Théorie des effets du programme sur les parents du programme de la HGC	Page 23
Figure 4	Pourcentage des organismes de référence à la HGC des enfants participant à l'étude	Page 28
Figure 5	Scores obtenus par l'enfant 4 à la mesure du <i>développement socio-émotionnel</i> (ASQ: SE) au début et à la fin de sa fréquentation de la HGC	Page 33
Figure 6	Répartition des enfants en fonction des niveaux d'amélioration de leurs scores à la mesure de <i>développement socio-émotionnel</i>	Page 34
Figure 7	Proportion des enfants ayant fait des gains au <i>guide Portage</i> entre le début et la fin du premier trimestre de fréquentation de la HGC	Page 36
Figure 8	Synthèse des gains développementaux observés aux trois mesures du développement des enfants	Page 37
Figure 9	Évolution des habiletés communicationnelles, relationnelles et parentales des parents de la HGC	Page 45
Figure 10	Évolution de la satisfaction des services reçus à la HGC aux deux temps de mesure	Page 54
Figure 11	Théorie des effets anticipés de la HGC sur les enfants	Page 66
Figure 12	Synthèse des effets de la fréquentation de la HGC sur les enfants en fonction des domaines de développement	Page 67
Figure 13	Synthèse du modèle logique des processus de la HGC pouvant expliquer les effets observés sur les enfants	Page 68
Figure 14	Rappel de la théorie des effets sur les parents du programme de la HGC	Page 73
Figure 15	Modèle logique des processus de l'approche auprès des parents	Page 74

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ASQ: SE	Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel
BAC	Baccalauréat
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CLSC	Centre local de services communautaires
CPE	Centre de la petite enfance
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
EMEP	Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
GED	Grille d'évaluation du développement de l'enfant
GLM	General Linear Model
HGC	Halte-garderie du coeur
MFM	Maison de la famille Maskoutaine
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
SGÉ	Service de garde éducatif

RÉSUMÉ

Le présent rapport porte sur l'évaluation des effets du programme de la Halte-garderie du cœur. Il vise à mettre en lumière les informations qui se dégagent de l'analyse des données colligées au sujet des effets de ce programme sur les enfants et les parents y ayant participé pendant l'année 2016-2017. Le rapport se divise en cinq grandes sections. D'abord, on présente un rappel du contexte global de notre mandat d'évaluation du programme de la HGC dans lequel s'insèrent ces deux années d'évaluation, en rappelant la problématique et le modèle d'évaluation des effets utilisé pour ce devis. Puis, les construits évalués sont ensuite exposés et débouchent sur les objectifs poursuivis et les questions de recherche de même que la description de l'échantillon ainsi que la procédure de collecte de données et d'analyse. On présente ensuite les mesures au sujet des enfants sur les dimensions affective, émotionnelle et sociale, de même que les autres dimensions de développement global. Pour les parents, on y présente les mesures au sujet de leurs habiletés communicationnelles et à l'exercice du rôle parental, leurs attitudes à l'égard des services de garde éducatifs à l'enfance (incluant leur intention d'y recourir), leur évaluation de la qualité de la halte ainsi que leur niveau de satisfaction des services qu'ils y ont reçus.

Les résultats présentent des effets positifs sur les enfants. On y note des gains aux dimensions affective, sociale et émotionnelle. Sommairement, après uniquement douze semaines à la halte, 88% des enfants qui l'ont fréquenté présentent des gains développementaux pour au moins une des trois dimensions. Pour ce qui est des parents, des progrès ont pu être relevés quant à leurs habiletés relationnelles avec le personnel de la halte et sur le plan des communications associées à leur rôle parental. On note aussi que les parents témoignent qu'ils se sentent moins inquiets de confier leur enfant à la halte. En cohérence, plusieurs nous informent des démarches réalisées en vue de l'inscription prochaine de leur enfant en CPE (spécifié par les parents). Qui plus est, suite à cette expérience, la très forte majorité des parents expriment aussi des effets positifs observés tant sur eux que sur leurs enfants et se disent grandement satisfaits de la qualité des services offerts à la HGC, suggérant que celle-ci participe aux effets positifs.

La discussion croise les données de manière à apprécier à quel point les effets anticipés dans la théorie de programme sont effectivement atteints pour ces deux clientèles (enfants, parents). On y conclue que ces effets théorisés sont atteints tant chez les enfants que les parents, et on aborde certaines conditions de réussite, dont les moyens à prendre afin que l'implantation de ce programme dans d'autres contextes éducatifs puisse se couronner de succès.

SECTION I

MISE EN CONTEXTE

Cette première section fournit une mise en contexte sommaire des travaux réalisés lors des étapes précédentes de l'évaluation de programme¹ de la Halte-garderie du cœur (HGC). Dans un premier temps, elle offre un bref rappel des services offerts aux enfants et aux parents à la HGC et du contexte dans lequel s'inscrit cette approche. Puis, un rappel des étapes qui ont précédées cette évaluation de programme sont brièvement présentées. L'évaluation des effets du programme, objet du présent rapport, est décrite de manière détaillée. Finalement, la problématique dans laquelle s'insère le programme de la HGC est exposée, décrivant les défis vécus par les enfants et les parents évoluant dans des conditions de vie adverses.

1.1 PRÉSENTATION SOMMAIRE DE LA HGC ET DE SON CONTEXTE

La Halte-garderie du cœur, un service de garde fondé en 2005, dont le mandat est d'accueillir des familles et leurs enfants vivant dans des conditions difficiles comme ceux ayant vécu (ou vivant toujours) de la négligence et/ou de la maltraitance, ayant vécu en camps de réfugiés ou ayant des besoins particuliers (ex. : enfants qui souffrent d'un trouble du spectre de l'autisme) et de soutenir leur développement global par une approche humaniste et individualisée. La HGC est aussi un centre de formation pour les étudiantes de 3^e année du Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) de St-Hyacinthe. En effet, depuis 2005, le département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté ce modèle de stage novateur qui diffère du stage traditionnel. Ce stage, unique au Québec, vise à pallier aux difficultés de transfert des compétences des étudiantes² en situations réelles complexes grâce à un accompagnement *in situ* des enseignantes, centré sur les processus de la pratique réflexive. Ce stage, qui se déroule dans le contexte de la Halte-garderie du cœur accueille, deux jours par semaine (2 x 6 heures) des enfants et leurs familles issus de milieux vulnérables.

¹ Pour obtenir plus de détails concernant la description du projet global d'évaluation de programme à la Halte-garderie du cœur (HGC), voir l'article *La production de la théorie du programme dans le cadre d'une évaluation participative : une étude de cas* (Quiroz, Bigras, Dion et Doudou, 2016). Celui-ci renseigne notamment sur sa place au sein du département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe, son fonctionnement et ses relations de partenariats, son approche participative de l'évaluation, les acteurs concernés par ce projet ainsi que la description détaillée des trois phases de l'évaluation.

² L'emploi du féminin dans l'ensemble de ce texte est utilisé afin de représenter la réalité du milieu, les membres du personnel de la HGC ainsi que les stagiaires sont toutes des femmes.

La HGC a été mise en place grâce à une collaboration unique du Cégep avec la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) de la région de la Montérégie, qui contribue au financement et est chargée de recruter et de transporter à la HGC les enfants et leurs parents, suivis pour négligence parentale ou mauvais traitements. Ces derniers suivent alors une formation aux compétences parentales, le programme *Apprendre Autrement*, offert par les éducatrices du CJ pendant que leurs enfants reçoivent des services à la HGC. D'autres familles issues de l'immigration récente, certaines étant réfugiées, sont référées par la Maison de la famille de St-Hyacinthe. Enfin, quelques familles sont aussi référées par le Centre local de services communautaires (CLSC) des Maskoutains ou le Centre de pédiatrie sociale Grand galop qui détectent un besoin de stimulation pour certains enfants, par exemple.

1.2 PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME

L'objectif de l'évaluation des services et des activités offertes aux enfants et aux familles de la HGC est de soutenir les intervenants responsables de la HGC dans l'explicitation et l'amélioration du programme et afin de promouvoir son implantation dans d'autres institutions d'enseignement (Quiroz, Bigras, Dion et Doudou, 2014). Il consiste aussi à diffuser l'approche préconisée auprès des enfants et des parents aux différents services offerts aux familles vulnérables (services de garde en milieu défavorisé, services publics dédiés à cette clientèle, etc.). Ainsi, cette évaluation a pour but d'explicitier les pratiques des services et activités offertes à la HGC et d'en démontrer les effets. Par la même occasion, elle vise à favoriser un processus continu de collecte de données, de réflexion et d'apprentissage permettant d'apporter des changements au projet au cours même de son évolution.

L'évaluation de programme de la HGC se divise généralement en trois étapes : 1) la construction de la théorie de programme, 2) l'évaluation d'implantation du programme, et 3) l'évaluation des effets sur les enfants et les parents. Néanmoins, on doit préciser que cette évaluation des effets sur les enfants et les parents avaient été d'abord conçu comme une évaluation des effets consécutive à l'évaluation des effets de l'approche de formation de la HGC sur les étudiantes. On souhaitait donc, dans le cas de la présente étude, vérifier si les enfants et les parents bénéficiaient eux aussi de cette expérience. Ainsi, l'évaluation des effets présenté dans ce rapport n'a pas été conçue en relation avec un modèle logique des processus de l'approche envers les enfants et les parents. Ce n'est que par la suite, soit pour l'année 2017-2018 que nous avons obtenu des fonds supplémentaires du Cégep afin de mettre au point le modèle logique de l'approche auprès des enfants et des parents pour ensuite en évaluer les processus l'année suivante, la *Figure 1* illustre ces particularités.

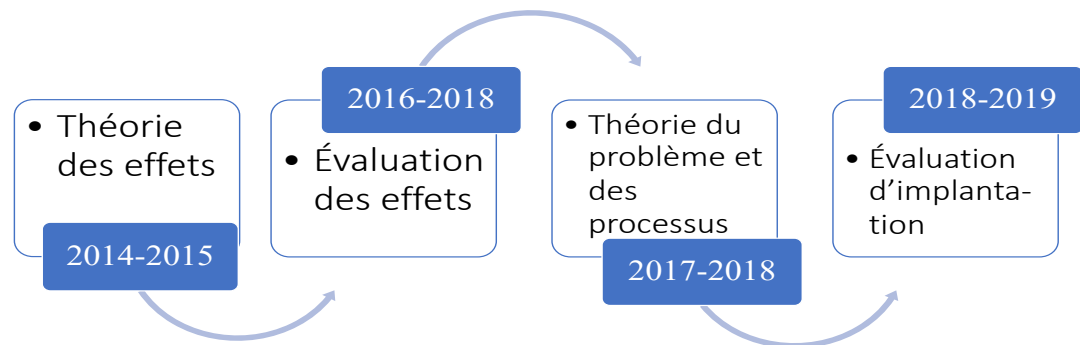


Figure 1. Étapes de l'évaluation de programme

Les trois étapes de l'évaluation du programme poursuivent les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Analyser et expliciter la théorie sous-jacente du projet en précisant la problématique à l'origine du programme, les processus mis en place afin de résorber la problématique ainsi que les effets attendus de la mise en place de ces processus, à court et moyen termes (étape 1) ;
- 2) Décrire la mise en œuvre du programme sur une période d'une session (étape 2) ;
- 3) Évaluer les effets du programme de la HGC sur les étudiantes³, les enfants ainsi que leurs parents (étape 3) ;
- 4) Favoriser une solide appropriation du programme par ses promoteurs et leur relève (étape 1, 2 et 3).

Le présent rapport s'intéresse uniquement aux effets de l'approche de la HGC sur les familles, soit sur les enfants et sur leurs parents.

1.3 DÉFINITION ET OBJECTIFS D'UNE ÉVALUATION DES EFFETS CENTRÉE SUR LA THÉORIE DU PROGRAMME

L'évaluation des effets du programme qui fait l'objet de la présente étude s'appuie sur « l'approche centrée sur la théorie des programmes qui vise à cerner le lien de causalité entre les effets observés

³ Les effets sur les étudiantes sont présentés dans un autre rapport, voir Évaluation des effets sur les apprentissages d'étudiantes réalisant leur stage à la HGC au cours de l'année scolaire 2016-2017 (Bigras *et al.*, 2019).

et le programme ainsi que de tenir compte de facteurs extérieurs pouvant expliquer les effets (Chen, 1990) » (cité par Dessureault et Caron, 2010, p. 182). De plus,

« contrairement à l'approche classique des effets [qui ne tient pas compte de ce qui se passe pendant le programme], l'approche centrée sur la théorie du programme s'intéresse à plusieurs questions à la fois telles que l'évaluation des objectifs, la qualité de l'implantation ainsi que les effets souhaités ou pas par le programme. Dans cette perspective, trois sources d'information peuvent être utilisées pour cerner les motifs et les théories sous-jacentes à la mise en œuvre du programme : 1) le point de vue des différents acteurs; 2) les théories existantes; 3) les recherches exploratoires menées au stade de l'identification des besoins, de la planification ou de l'évaluation de l'implantation » (Lipsey et Pollard, 1989; cités par Dessureault et Caron, 2010, p. 182).

Cette approche de la théorie du programme comporte trois sous-théories (Chen, 2005). La première, la théorie du problème, consiste à identifier la nature du problème que l'on veut prévenir tout en réalisant une description précise de la clientèle cible à laquelle le programme s'adresse. La théorie des processus cherche à spécifier les activités et les pratiques mises en place, ainsi qu'à déterminer les conditions de réussite du programme et les ressources disponibles afin de répondre à la problématique à résorber. Finalement, la théorie des effets vise à définir, avec les acteurs du programme, les effets observés à court, moyen et long terme du programme ainsi que leurs indicateurs respectifs permettant de les mesurer.

Ajoutons à cela que pour mesurer les effets d'un programme sur sa clientèle, il importe de prendre en compte le facteur *temps* (Bronfenbrenner, 2005a; Bronfenbrenner, 2005b). En effet, les résultats de recherche suggèrent que la durée de l'exposition à un contexte éducatif (Florin, 2007; Hickman, 2006; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg et Vandergrift, 2010), ainsi que l'intensité d'une expérience de qualité en service de garde semblent des facteurs déterminants pour comprendre les effets positifs observés chez les enfants sur les plans cognitif (Bigras et Cantin, 2008; Bigras et Lemay, 2012 a, 2012b; Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2004; Dearing, McCartney et Taylor, 2009; Lee, 2005; Tran et Weinraub, 2006) et langagier (Belsky, 2007; Peng et Robins, 2010; Schweinhart *et al.*, 2005), de même que les effets rapportés sur le plan socioémotionnel (Jacob, 2009; McCartney *et al.*, 2010; Vandell *et al.*, 2010). Ainsi, les devis de recherche longitudinaux seraient plus appropriés pour mesurer les effets de la durée et de l'intensité de l'expérience vécue en contexte éducatif sur le développement ultérieur de l'enfant (Florin, 2007; Hickman, 2006; Howes et Sanders, 2006; Vandell *et al.*, 2010).

1.4 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET CONTEXTE

Lors de la modélisation des problèmes vécus par les clientèles (enfants et parents) fréquentant la HGC⁴, les membres de l'équipe éducative⁵ avaient ciblé comme problématiques dominantes les vulnérabilités de développement des enfants vivant dans des contextes de vie cumulant plusieurs facteurs de risque, ainsi que les difficultés des parents à exercer pleinement leur rôle parental, que ce soit de façon chronique ou transitoire.

1.4.1 VULNÉRABILITÉ DES ENFANTS

Au cours des deux dernières décennies, nombre d'études et de rapports d'experts internationaux soulignent l'importance de la période de la petite enfance et de la qualité des contextes éducatifs fréquentés pour le développement de l'enfant et sa réussite scolaire ultérieure (voir McCain, Mustard et McCuaig, 2011; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2012). Or, l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* ([EQDEM 2017] Simard, Lavoie et Audet, 2018) rapporte que 27 % des enfants évalués (soit plus d'un enfant sur quatre) présentaient des vulnérabilités dans une ou plusieurs dimensions de leur développement en maternelle. Ceux ayant fréquenté un centre de la petite enfance (CPE) présentaient moins de vulnérabilités que ceux n'en ayant pas fréquenté (23,5 % contre 36,3 %). De surcroît, l'*Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants* ([EMEP 2012] ; Laurin, Guay, Fournier, Bigras et Solis, 2015) démontrait que les enfants de familles à faible revenu qui ont fréquenté exclusivement un CPE au cours de la période préscolaire étaient trois fois moins susceptibles d'être vulnérables dans un domaine ou plus de leur développement comparativement à leurs pairs n'ayant fréquenté aucun service éducatif et deux fois moins que leurs pairs dans les autres types de services éducatifs (garderie, milieu familial et maternelle 4 ans). Néanmoins, l'EMEP indiquait également que ce sont les familles vulnérables qui seraient le moins susceptibles de se retrouver en CPE, pour diverses raisons.

Le modèle logique de la théorie du problème des enfants⁶ permet d'émettre l'hypothèse que les enfants vivant dans des conditions adverses sont plus à risque d'être vulnérables en ce qui concerne les différentes dimensions de leur développement. Les deux principaux profils d'enfants reçus à la

⁴ Voir le Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche auprès des enfants et des parents de la Halte-garderie du cœur Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe (Dion, Bigras et Paquette, en préparation).

⁵ L'équipe éducative est constituée de deux éducatrices-guides, deux enseignantes ainsi qu'une technicienne aux travaux pratiques et une coordonnatrice. Ces professionnelles se répartissent dans deux groupes, les petits (0-3 ans) et les grands (3-5 ans), soit une enseignante et une éducatrice-guide par groupe qui accompagnent six étudiantes et une douzaine d'enfants. Elles agissent à titre de formatrices pour les étudiantes faisant leur stage à la HGC, mais aussi à titre d'éducatrices car elles interagissent et interviennent avec les enfants.

⁶ Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche auprès des enfants et des parents de la Halte-garderie du cœur Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe (Dion, Bigras et Paquette, en préparation).

Halte-garderie du cœur sont des enfants provenant de milieux négligents ou abusifs et des enfants issus de familles récemment immigrées et ayant souvent transité en camp de réfugiés.

1.5 LES EFFETS DES MAUVAIS TRAITEMENTS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

De nombreux effets ont été observés à court, moyen et long terme chez les enfants qui ont été victimes de mauvais traitements (voir, entre autres, Berzenski et Yates, 2001; Cicchetti, 2016; Green *et al.*, 2018; Kaplow et Widom, 2007; Pears, Kim et Fisher, 2008 (cités par Dion *et al.*, en préparation)). Les conséquences de la maltraitance sur le développement de l'enfant dépendent de l'intensité, la fréquence et la chronicité des épisodes de violence (National Research Council, 1993). Les effets varient aussi selon le type de maltraitance vécue par l'enfant. Plusieurs conséquences de la maltraitance physique et psychologique ont été recensées par Gagné (2001) et Solomon et Serres (1999) : un attachement de type insécure, des troubles de comportements intériorisés et extériorisés, une perception négative de soi et des autres, un pessimisme face à l'avenir, un blâme de soi, une faible estime de soi, une réussite difficile à l'école, des problèmes de persévérance et de concentration dans les tâches, de la délinquance, de l'anxiété et de la dépression. Les effets de la négligence se feraient davantage ressentir au niveau du développement langagier, cognitif et social. Les enfants négligés présenteraient typiquement des retards de développement global (Crittenden, 1981; Trickett, 1993) et du langage (Aber et Allen, 1987; Culp *et al.*, 1991), des retards de croissance (Flaherty et Weiss, 1990), un attachement de type désorganisé (Barnett, Ganiban et Cicchetti, 1999) ou de type anxieux/ambivalent (Egeland et Sroufe, 1981), de l'apathie et du retrait social (Camras et Rappaport, 1993), des représentations négatives de soi (Toth, Cicchetti, Macfie et Emde, 1997), etc.

1.5.1 EFFETS DE L'EXPÉRIENCE DE RÉFUGIÉS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Une partie des enfants qui fréquentent la HGC et qui seront évalués dans cette étude sont issus de l'immigration récente, et certains d'entre eux ont vécu en camp de réfugiés. Les enfants réfugiés sont confrontés à plusieurs facteurs de risque pouvant compromettre leur développement (ex: privation de nourriture, insécurité physique, conflits armés). Les conséquences négatives sur la santé mentale des enfants réfugiés sont bien documentées (Bombay, Matheson et Anisman, 2009; Dekel et Goldblatt, 2008; Kiernan et Huerta, 2008; Riley *et al.*, 2009; Vaage *et al.*, 2011; Yehuda, Halligan et Grossman, 2001). Toutefois, la plupart de ces recherches concernent des enfants d'âge scolaire et des adolescents et couvrent de très larges étendues d'âge (Bronstein et Montgomery, 2011; Goldstein, Wampler et Wise, 1997; Kinzie, Sack, Angell, Manson et Rath, 1986; Lustig *et al.*, 2004; Mollica, Poole, Son, Murray et Tor, 1997) ce qui rend difficile de décrire le développement des enfants d'âge préscolaire ayant vécu en camp de réfugiés. Qui plus est, les résultats d'études sur le développement psychosocial des enfants réfugiés d'âge préscolaire, tel que

sur les comportements prosociaux, la capacité d'adaptation et les relations avec les pairs, sont souvent mitigés ou contradictoires entre elles. Alors que certaines études affichent des niveaux plus élevés ou comparables de comportements positifs chez les enfants ayant expérimenté la vie en camp de réfugiés ou des conflits armés (Fazel, Doll et Stein, 2009; Macksoud et Aber, 1996; Raboteg-šaric, Žužul et Keresteš, 1994), d'autres rapportent de plus faibles niveaux (El Habir, Marriage, Littlefield et Pratt, 1994; Fazel *et al.*, 2009; Keresteš, 2006) que les enfants n'ayant pas vécu cette expérience. Parmi ces études, selon Tanaka (2013), seule celle de Raboteg-šaric et ses collaborateurs (1994) portait sur des enfants d'âge préscolaire durant la guerre de Croatie. Par ailleurs, les études sur les jeunes enfants non réfugiés ayant vécu dans des conditions similaires d'adversité, par exemple l'extrême pauvreté, la vie de sans-abris, la vie avec une mère ayant des problèmes de santé mentale, ou l'exposition répétée à la violence, présentent aussi des risques importants de retard de développement, en particulier sur le plan psychosocial (Alaimo, Olson et Frongillo, 2001; Bassuk et Rosenberg, 1990; Flisher *et al.*, 1997; Kiernan et Huerta, 2008; Lamphear, 1985; Osofsky, 1995; Riley *et al.*, 2009). Les dix années d'expérience d'observation de l'équipe éducative avec des enfants issus de familles réfugiées confirment ces hypothèses, la recension faite par Tanaka (2013) ainsi que les résultats de la recherche de ce dernier. Tanaka (2013) rapporte, en effet, qu'un nombre significatif d'enfants de son étude âgés entre 2 à 5 ans (N=331) nés en camp de réfugiés présentaient des difficultés sur le plan socioémotionnel. Parmi eux, 30 % présentaient des problèmes d'humeur (tristesse ou colères et pleurs fréquents) alors que 26 % présentaient des comportements associés à de l'anxiété de séparation, comportements aussi observés chez des enfants réfugiés plus âgés (Heim et Nemeroff, 2001). La présente étude permettra d'examiner si l'expérience de la fréquentation de la HGC est associée à une diminution de ces difficultés comportementales comme le rapportent les membres de l'équipe éducative du programme de la HGC.

1.5.2 DIFFICULTÉ À L'EXERCICE DU RÔLE PARENTAL

La maltraitance dans toutes ces formes (violence, négligence, pratiques éducatives inadéquates, exposition à la violence, etc.) aurait des conséquences sérieuses sur le développement des enfants qui la subissent (voir, entre autres, Berzenski et Yates, 2001; Cicchetti, 2016; Green *et al.*, 2018; Kaplow et Widom, 2007; Pears *et al.*, 2008; cités par Dion *et al.*, en préparation). Ces pratiques compromettantes pour le développement des enfants feraient malheureusement partie du répertoire de pratiques parentales de nombreux parents vivant au Québec. En effet, les données recueillies auprès des services de protection de la jeunesse (Directeurs de la protection de la jeunesse, 2018) relèvent que pour les 12 869 signalements retenus en 2017-2018 pour les enfants de 0 à 5 ans, 48,0 % concernaient des abus (physiques : 24,8 %, psychologiques : 17,2 % ou sexuels : 6,0 %), 21,4 % concernaient de la négligence ou un risque sérieux de négligence (11,8 %) et 0,2 % un abandon. Certains parents maltraitants feraient usage de plus d'une forme de maltraitance envers leurs enfants : « En effet, le tiers des situations de négligence impliquerait également d'autres formes de mauvais traitement » (Perrault et Beaudoin, 2008, p. 2). Ainsi, de nombreux parents québécois auraient des difficultés à offrir un cadre familial sécuritaire et soutenant le développement global de leurs enfants. De plus, « les parents qui [feraient] usage de

comportements abusifs ou qui sont à risque de négligence sont souvent décrits comme ayant de la difficulté à faire confiance aux intervenants des institutions qui sont chargées de leur procurer de l'aide » (Bigras *et al.*, 2017, p. 67. À cet effet, Bigras et ses collaborateurs (2017) citent Lafortune et Gilbert (2016) qui, dans leur recension des programmes s'adressant aux familles négligentes ou à risque de l'être, notent que « la relation d'aide est alors régulièrement rapportée comme conflictuelle et précaire, peinant à s'établir dans la continuité » (p. 111). Ces parents sont également décrits comme résistants aux interventions (Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin et Berry, 2012; Lafortune et Gilbert, 2013), peu motivés ou engagés dans les plans de traitement (Mounier, 2009; Taylor et Kroll, 2004) et même qualifiés de difficiles à rejoindre (Barrett, 2008; Benoit, Jansson, Millar et Phillips, 2005; Boag-Munroe et Evangelou, 2012). Ces caractéristiques, bien que consécutives aux expériences difficiles vécues par ces familles, mèneraient parfois certains intervenants à adopter des attitudes rigides ou autoritaires avec ces familles (Chabot, 2013) ou encore défaitistes (De Becker, Cabillau et Chapelle, 2011), nuisant ainsi davantage à l'établissement d'une relation de confiance qui soutient le parent. Or, une attitude d'accueil et de compréhension misant sur la qualité de la relation et du climat relationnel avec les parents pourrait permettre de dénouer ces tensions relationnelles et entraîner une ouverture progressive des parents, leur permettant de développer une attitude de confiance envers les intervenants et en conséquence accepter leur intervention.

Afin de tenter de répondre aux besoins de cette clientèle, le département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté un service de garde destiné à cette clientèle et offrant une approche adaptée à leur réalité. Ainsi auprès des enfants, les membres de l'équipe éducative de la HGC adoptent une approche bienveillante qui promeut des stratégies favorisant chez l'enfant le développement affectif: un attachement sécuritaire, une estime de soi positive ainsi qu'une relation saine à ses émotions. De plus, elles rapportent mettre en œuvre des stratégies favorisant la vie en groupe, l'autonomie fonctionnelle, de même que le développement de toutes les autres dimensions du développement (physique, cognitive, langagière et motrice). Auprès des parents, l'Approche sensible à la famille est prônée (Bromer *et al.*, 2011). Cette approche mise avant tout sur l'établissement d'un climat de respect mutuel avec les parents grâce à une sensibilité accrue à leurs besoins (Cantin, 2008; Messier, Naud, Lemay, Cantin et Bigras, 2015). On y prend le temps de développer une connaissance spécifique des familles avec lesquelles on souhaite développer une véritable relation de partenariat. La communication bidirectionnelle est aussi priorisée et sont mis en place plusieurs moyens concrets au quotidien afin que les parents développent un pouvoir d'agir et construisent leur sentiment de compétence avec leurs enfants (Forry, Moodie, Rothenberg et Simkin, 2011; Hedges et Lee, 2010; Keyser, 2006).

ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LES PROGRAMMES ET SERVICES ÉDUCATIFS DESTINÉS AUX FAMILLES VULNÉRABLES ET CADRE CONCEPTUEL**2.1 LES PROGRAMMES ET SERVICES ÉDUCATIFS DESTINÉS AUX ENFANTS VULNÉRABLES ET LEURS EFFETS**

Les études recensées à l'international sur les effets des contextes éducatifs de la petite enfance indiquent en général que les enfants les ayant fréquentés obtiennent des scores souvent supérieurs au niveau du développement cognitif, langagier et, dans une moindre mesure, socioémotionnel, à ceux des enfants n'en ayant pas fréquenté (p. ex. : Bigras et Lemay, 2012b; Jacob, 2009; Lazzari et Vandembroeck, 2012; Lemay, Bigras et Bouchard, 2012; Nores et Barnett, 2010). De plus, ces études ont également souligné que ces effets positifs seraient plus forts pour les enfants issus de milieux défavorisés (Burger, 2010). Qui plus est, une partie de ces études traite des effets de la participation à des services éducatifs d'intervention ciblée et d'éducation compensatoire (comme *High/Scope ou Head Start*) qui visent des familles vulnérables et impliquent des interventions particulières destinées aux familles, en plus d'interventions de qualité auprès des enfants (Burger, 2010). Une étude s'intéressant aux effets de la fréquentation d'une halte-garderie destinée à cette clientèle apparaît donc pertinente pour mieux comprendre les caractéristiques de ce service éducatif qui sont susceptible de soutenir ces familles.

Afin de soutenir le développement des enfants qui vivent dans des conditions défavorables, la mise en place de programmes de stimulation tôt dans leur vie peut se révéler efficace. D'ailleurs, plusieurs de ces programmes entraînent une hausse de leur développement cognitif et favorisent leur réussite scolaire ultérieure (Altafim et Linhares, 2016; Alvarez, Rodrigo et Byrne, 2018; Duncan et Brooks-Gunn, 2000; Ramey et Ramey, 1998). Des programmes, comme *Head Start* et *Perry Preschool*, ont aussi des impacts à long terme sur des dimensions non ciblées au départ, telle la diminution de l'absentéisme à l'école, du recours à des services spécialisés, de la délinquance, de la criminalité, de grossesses à l'adolescence, et de l'augmentation des inscriptions à des études postsecondaires et d'obtentions de diplômes. Au Québec, l'étude de Bigras, Pomerleau, Malcuit et Blanchard (2008) sur l'utilisation des services de garde éducatifs à l'enfance par des familles qui présentent des risques psychosociaux démontre que la fréquentation de services de garde structurés est associée à un développement plus optimal de l'enfant.

En ce qui concerne les enfants à risque de mauvais traitements, plusieurs programmes sont également offerts. Dans leur méta-analyse, Geeraert, Van den Noortgate, Grietens et Onghena (2004) ont trouvé que les programmes de prévention précoce pour les familles de jeunes enfants (0-3 ans) à risque d'abus physique et de négligence produisent un effet positif global très important. Les résultats démontrent que les programmes de prévention étudiés ont une influence positive sur

différents facteurs de risque puisqu'ils permettraient d'améliorer le fonctionnement de l'enfant, les interactions parent-enfant, le fonctionnement du parent, le fonctionnement de la famille et le contexte de la famille, telles que leur situation socioéconomique (Geeraert *et al.*, 2004).

Plus complexe que le simple fait de fréquenter ou non un service éducatif, le niveau de qualité du service semble l'une des variables les plus déterminantes pour le développement ultérieur des enfants (p. ex. : Weiland, Ulvestad, Sachs et Yoshikawa, 2013; Williford, Maier, Downer, Pianta et Howes, 2013). De façon spécifique, deux grandes familles de variables sont incluses dans le concept de qualité des contextes éducatifs (Bigras et Lemay, 2012a, 2012b; Castro, Espinosa et Páez, 2011, cités par Zaslow, Martinez-Beck, Tout et Halle, 2011; De Schipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2006; Tout, Zaslow et Berry, 2006) : les indicateurs de qualité structurelle (rapport personnel/enfants, taille des groupes, formation du personnel, etc.) et la qualité des processus (composantes du programme d'activités, interactions entre le personnel et les enfants, sensibilité du personnel et capacité d'organiser un environnement physique et social répondant aux besoins des enfants en fonction de leur niveau de développement, etc.). Les variables de la qualité structurelle relèvent davantage de l'organisation (soit le service éducatif), mais elles favorisent ou limitent la possibilité pour le personnel éducateur d'offrir à l'enfant des expériences de qualité dans son environnement sur le plan des processus (Bigras et Lemay, 2012a, 2012b). En ce qui concerne la qualité des processus, les interactions entre l'adulte responsable du groupe et les enfants, de même que les interactions parmi les enfants du groupe, constitueraient le principal déterminant de développement de l'enfant (Sabol, Hong, Pianta et Burchinal, 2013).

2.2 LES EFFETS MESURÉS CHEZ LES ENFANTS

Le modèle logique de la théorie des effets de ce programme (Dion *et al.*, en préparation) sur le développement des enfants émet l'hypothèse que les enfants qui y participent optimisent leur développement global et, de façon plus spécifique, les dimensions affective, émotionnelle et sociale (voir *Figure 2*). Ainsi, ce rapport priorise l'évaluation des effets du programme de la HGC sur ces trois dimensions du développement de l'enfant (associées aux trois premières composantes de l'approche éducative prônée à la HGC). Une brève définition extraite du modèle logique de ces trois dimensions du développement est présentée dans cette section, puis les autres dimensions du développement global sont abordées.

Priorités d'évaluation des effets sur les enfants

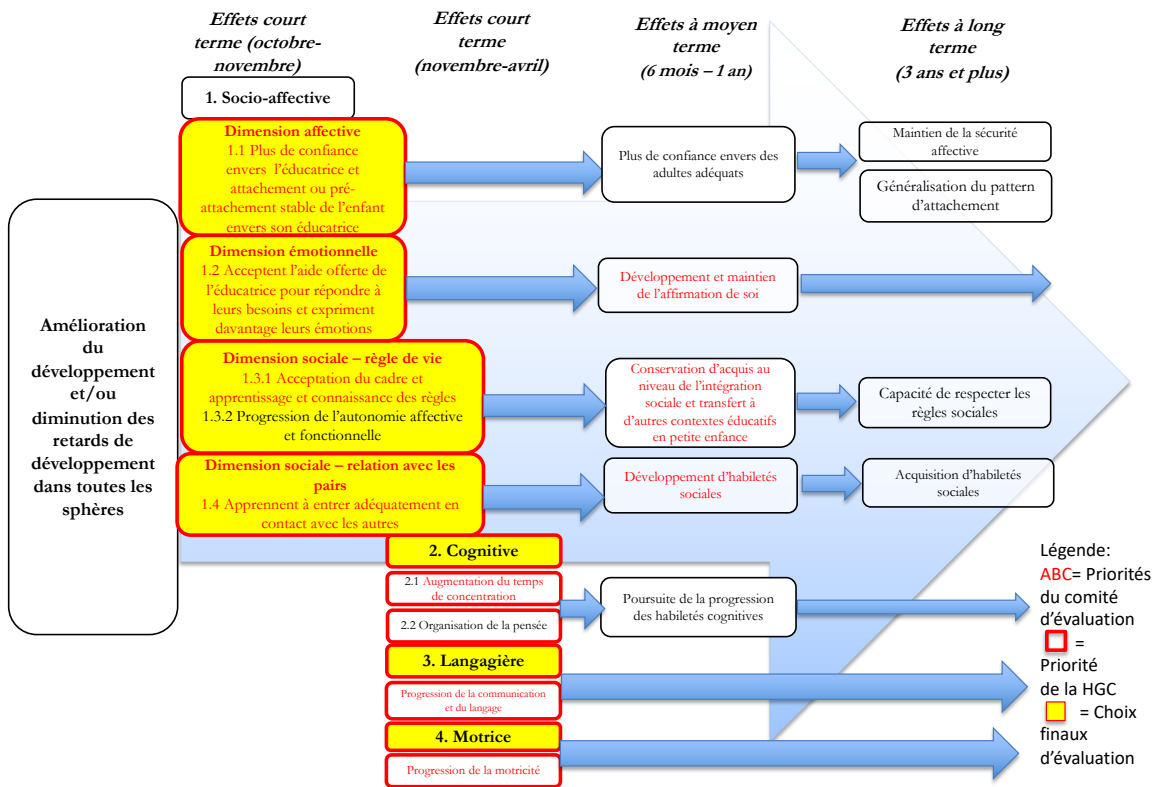


Figure 2. Théorie des effets du programme sur les enfants qui fréquentent la HGC

La dimension affective

Dans le cadre du présent rapport, les comportements témoignant de la dimension affective concernent « un ensemble de comportements permettant des rapports sociaux individuels intimes qui lient entre eux les membres d'une espèce » (Harlow, 1974, cité par Baudier et Céleste, 2019). Ces comportements sont des manifestations de l'attachement de l'enfant envers une personne particulière, soit à la capacité de l'enfant de s'y référer pour répondre à ses besoins d'affection et de survie. Cette dimension concerne aussi la capacité d'aimer et d'être aimé, de s'engager dans une relation affective, à sa capacité de s'aimer, de se percevoir positivement. On inclut aussi dans ce domaine, les comportements affectifs de l'enfant manifestés envers les adultes qui s'occupent de lui. À très court terme, les enfants développeraient **un lien de confiance**⁷ et

⁷ Les mots apparaissant dans le modèle de la théorie des effets de la figure 2 sont en gras dans le texte.

d'attachement ou de pré attachement envers leur éducatrice⁸. En effet, les membres de l'équipe éducative de la HGC observent un accroissement de recherche de contacts visuels de l'enfant ainsi que de comportements associés au bien-être tels les sourires, une diminution des pleurs et se laisse approcher plus facilement par l'adulte. Ainsi, les enfants manifesteraient davantage de comportements de recherche de proximité physique et affective avec leur éducatrice. Par exemple, les enfants tendent davantage les bras vers l'éducatrice, leur sourient, cherchent à prendre leur main et se dirigent vers elle. Elles observent aussi qu'ils pleurent lorsque leur éducatrice s'occupe d'un autre enfant, refusent de la quitter et souhaitent que certains actes (soins, consolation et activités) soient effectués par elle. Enfin, ils manifestent davantage de plaisir dans le jeu avec leur éducatrice et partagent leurs réussites avec elle.

La dimension émotionnelle

Le développement émotionnel quant à lui concerne les capacités de l'enfant à réguler ses émotions et ses comportements émotifs avec de l'aide et éventuellement par lui-même lorsqu'il a atteint un certain niveau de maturité. Cette dimension inclut aussi la capacité de reconnaître et de nommer les émotions en soi de même que leurs causes. En conséquence de ce lien de confiance et d'attachement qui se modulent, les membres de l'équipe éducative de la HGC observent aussi d'importants changements pour l'identification des émotions et l'accueil des enfants lorsqu'on répond à leurs besoins. Ainsi, les enfants **accepteraient mieux l'aide offerte par leur éducatrice afin de répondre à leurs besoins tout en parvenant à mieux exprimer leurs émotions**. Les membres de l'équipe éducative observent aussi que l'enfant cesse de repousser l'éducatrice et d'éviter son regard lorsque celle-ci tente de lui venir en aide. Elles attribuent ces changements à l'offre soutenante, chaleureuse et constante en réponse aux besoins des enfants et au court délai entre l'expression des besoins et la réponse de l'éducatrice, contribuant à accroître le sentiment de sécurité des enfants (Bigras et Lemay, 2012b). L'enfant apprend ainsi à faire confiance à son éducatrice et à percevoir positivement l'aide offerte. De plus, à la HGC, on mise particulièrement sur la validation et la verbalisation des émotions de l'enfant, dans un contexte calme et rassurant. En conséquence, l'enfant comprendrait davantage ce qu'il vit et, selon son âge, accepterait ou développerait l'habileté à nommer ses émotions. Ainsi, en étant davantage capable d'exprimer ses difficultés, l'enfant deviendrait plus habile dans sa gestion de conflits. Ces gains sur le plan de la communication, de l'attachement, de la confiance et du sentiment de sécurité contribueraient, à réduire le niveau d'anxiété et les manifestations comportementales associées à la dépendance ou à la fuite.

La dimension sociale

Le développement social concerne dans le modèle logique la capacité à respecter les consignes (voir Malrieu, 1973, cité dans Beaudier et Céleste, 2019), la communication sociale, les comportements adaptatifs. Il implique aussi les comportements sociaux et les compétences sociales manifestées de même que la qualité des interactions avec les autres (adultes et pairs) telles que la coopération et la

⁸ Dans le cadre de la HGC, l'éducatrice de chacun des enfants est une étudiante en stage à la HGC. Lors des relations avec les familles, les membres de l'équipe éducative leur donnent le titre d'éducatrice.

sensibilité à l'autre. Ainsi, dans le modèle logique, la dimension sociale concerne deux ensembles de comportements, d'abord des comportements d'intégration et d'adaptation à la vie en société (respect des règles de vie et des codes culturels, fonctionnement dans les routines, autonomie, etc.) et ensuite les comportements relationnels au regard des pairs et des autres adultes (amitié, comportements sociaux dans les relations, coopération, etc.). Ces acquis contribueraient, par la suite, à permettre aux enfants de mieux accepter le **cadre de vie et les règles de fonctionnement, menant à une progression de leur autonomie fonctionnelle et affective**. Ainsi, à très court terme, l'enfant accepte mieux de demeurer assis à table pour manger, s'adapte à la routine de la HGC et se conforme mieux aux règles des transitions (ex. : demeurer sur un matelas pour la sieste), de même qu'aux règles sociales associées à la politesse (ex. : dire bonjour, dire merci et s'il te plaît, attendre son tour). Il est aussi souligné, tant par la recherche (voir, entre autres, Emmer et Stough, 2001) que par les observations de l'équipe éducative sur le terrain, qu'une connaissance accrue des routines par l'enfant favoriserait un sentiment de sécurité, permettant une acceptation du cadre de vie et des règles associées. Ainsi, l'établissement d'un cadre sécuritaire encouragerait l'enfant dans ses explorations et le placerait en situation de réussite. Ce soutien à leur besoin d'autonomie permettrait alors aux enfants de faire preuve d'initiative sans risquer de se blesser et d'accroître leur indépendance physique. Ces interactions positives entre l'enfant et l'éducatrice permettraient à l'enfant d'expérimenter un contexte propice à l'apprentissage et contribuant au développement des bases menant à des habiletés sociales adéquates. C'est de cette façon que l'enfant apprendrait **à entrer adéquatement en relation avec les autres**. Ainsi, l'enfant serait amené à acquérir des capacités à formuler des demandes aux enfants et aux adultes, à générer des solutions adéquates en présence d'un problème (ex. : proposer d'échanger un jouet plutôt que de le prendre dans les mains d'un autre enfant) et prendre conscience des gestes qui amusent les adultes afin de les reproduire pour attirer leur attention.

Le développement global est conçu, dans cette étude, comme la combinaison de toutes les dimensions du développement, soit les trois dimensions déjà présentées auxquelles s'ajoutent les dimensions physique, motrice, cognitive et langagière. L'ensemble de ces acquis permettrait aux enfants de graduellement favoriser leurs capacités d'apprentissage, leurs habiletés de communication et à se mouvoir de manière autonome. L'équipe éducative observe ainsi des changements cognitifs, langagiers et moteurs, vers la fin de la fréquentation, soit après un délai aussi court que 8 à 12 semaines de fréquentation de la HGC. Or, il semble que les effets cognitifs et langagiers soient plus observables chez les enfants âgés de trente-six mois et cinq ans, alors que les effets moteurs se manifesteraient davantage chez les enfants âgés entre un et trente-cinq mois. Ces effets apparaîtraient dès la huitième semaine et iraient en s'accroissant jusqu'à la fin de la session à la HGC, soit après 12 semaines. Ainsi, à mesure que l'enfant cumule de l'expérience liée à ce contexte de stimulation et d'apprentissage particulier, on note un accroissement **de sa capacité de concentration et de l'organisation de sa pensée**. Les membres de l'équipe éducative observent des progrès cognitifs en particulier au niveau de l'accroissement des capacités de rétention des informations sémantiques chez l'enfant et, par conséquent, du vocabulaire de l'enfant. Il s'en suivrait, **une progression des habiletés de communication et de langage**. Les enfants arriveraient à mieux utiliser les prérequis à la communication par l'imitation. Pour les plus petits (0-35 mois), ce sont surtout des acquis **moteurs qui apparaissent** à mesure qu'ils ont l'occasion d'observer leur environnement physique dans un contexte sécuritaire.

2.3 LES PROGRAMMES DESTINÉS AUX PARENTS VULNÉRABLES ET LEURS EFFETS

Plusieurs programmes ont été développés spécifiquement pour soutenir les habiletés parentales des familles à risque de mauvais traitement (Geeraert *et al.*, 2004). Les caractéristiques essentielles de l'efficacité de ces programmes concernent leur caractère bigénérationnel (interviennent à la fois pour soutenir l'enfant tout en favorisant le développement des habiletés parentales), leur précocité (implantés tôt dans la vie des enfants), et leur intensité (Besnard, Verlaan, Capuano, Poulin et Vitaro, 2013; Dekovic *et al.*, 2011; Staudt, 2007). Or, en contexte de service éducatif destiné à la petite enfance, les parents choisissent généralement d'utiliser une ressource éducative de manière volontaire et la relation qui s'y établit n'a pas le caractère formel d'un programme de soutien aux compétences parentales. Ainsi, dans ce contexte, l'équipe éducative de la HGC mise donc avant tout sur l'établissement d'une relation de collaboration avec les parents dans une visée de soutien du développement de leur enfant, et reconnaissant qu'ils en sont les premiers responsables. Ainsi, on y applique des principes efficaces afin de soutenir la hausse de la qualité de la relation parent-enfant (p. ex. Williford *et al.*, 2013). De surcroît, les écrits indiquent que les effets des services de garde éducatifs ne sont jamais aussi importants que ceux de la famille sur l'enfant, ce qui souligne le rôle primordial du soutien aux parents (Zaslow *et al.*, 2011).

Quelques récentes études suggèrent également que la qualité de la relation entre la famille et l'éducatrice du service de garde éducatif à l'enfance influence la préparation à l'école des enfants (Dunst, 2002; Dunst, Boyd, Trivette et Hamby, 2002; Mendez, 2010), mais aussi la qualité de la relation parents-enfants ainsi que le sentiment d'auto-efficacité des parents (Dunst, 2002; Green, McAllister et Tarte, 2004; Kaczmarek, Goldstein, Florey, Carter et Cannon, 2004; Kossek, Pichler, Meece et Barratt, 2008), des variables qui peuvent, en retour, influencer positivement le développement de l'enfant. Les études indiquent qu'une relation solide entre la famille et le service de garde est associée à des effets positifs tant chez les parents que les enfants. Pour les parents, ces effets concernent notamment l'engagement de la famille dans le service de garde et qui permet à la famille d'offrir un soutien aux apprentissages de l'enfant (Green *et al.*, 2004; Reid, Webster-Stratton et Hammond, 2007); une satisfaction des parents supérieure à l'égard du service de garde (Adams et Christenson, 2000; Dempsey et Keen, 2008; King, King, Rosenbaum et Goffin, 1999; Mensing, French, Fuller et Kagan, 2000); un sentiment de pouvoir et de capacité accru des membres de la famille (Dunst et Dempsey, 2007; Dunst, Trivette et Hamby, 1996; Green *et al.*, 2004); un bien-être des parents, incluant la réduction du stress parental, et une amélioration des indices positifs de santé mentale (Chazan-Cohen *et al.*, 2007; Dunst et Trivette, 2009; Guterman et Hahm, 2001; Trivette, Dunst et Hamby, 2010); ainsi que des pratiques éducatives, des conditions d'apprentissage et des relations parent-enfant plus positives (Dunst, Trivette et Hamby 2007; Green *et al.*, 2004; McCart, Wolf, Sweeney et Choi, 2009; Raikes *et al.*, 2006; Reid *et al.*, 2007; Reynolds et Robertson, 2003; Trivette *et al.*, 2010).

Chez les enfants, une bonne relation entre sa famille et son service de garde est également associée à de nombreux effets positifs tels que des performances cognitives et académiques supérieures (Mendez, 2010; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox et Bradley, 2003); un développement socioémotionnel et un attachement accrus ainsi que des comportements plus appropriés (Dunst et

Dempsey, 2007; Graves et Shelton, 2007; Lee *et al.*, 2009; Mendez, 2010; Powell, Diamond, Burchinal et Koehler, 2010; Roggman, Boyce et Cook, 2009; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird et Kupzyk, 2010). En somme, l'établissement de relations positives avec les familles semble déterminant à la fois pour l'enfant et les parents.

2.4 LES EFFETS MESURÉS CHEZ LES PARENTS

La théorie des effets sur les parents du modèle logique (Dion *et al.*, en préparation) de cette approche émet l'hypothèse que les parents qui fréquentent la HGC développent progressivement des compétences leur permettant de mieux s'intégrer à la vie d'un service de garde et de développer une relation plus positive avec leur enfant (voir *Figure 3*). Plus spécifiquement, l'équipe éducative du programme observe trois types d'effets principaux du programme de la HGC sur les parents : 1) des effets sur leurs capacités établir une relation avec l'éducatrice et les membres de l'équipe éducative de la HGC ; 2) des effets sur leurs habiletés à exercer leur rôle parental (Bigras, Tétreau *et al.*, 2016), et 3) des effets sur leur intégration aux normes et règles du milieu. Au fil de l'expérience à la HGC, les parents développeraient également une perception plus positive des services de garde, en particulier de leur relation avec l'éducatrice de leur enfant (Bigras, Tétreau *et al.*, 2016). Comme les parents issus de milieux très vulnérables sont parfois réfractaires à utiliser les institutions traditionnelles telles que les services de garde structurés (Forrester, McCambridge, Waissbein, Emlyn-Jones et Rollnick, 2008; Taylor et Kroll, 2004), cette attitude plus favorable envers ces services est perçue comme l'une des visées ultimes de la HGC chez ces parents (Bigras, Tétreau *et al.*, 2016).

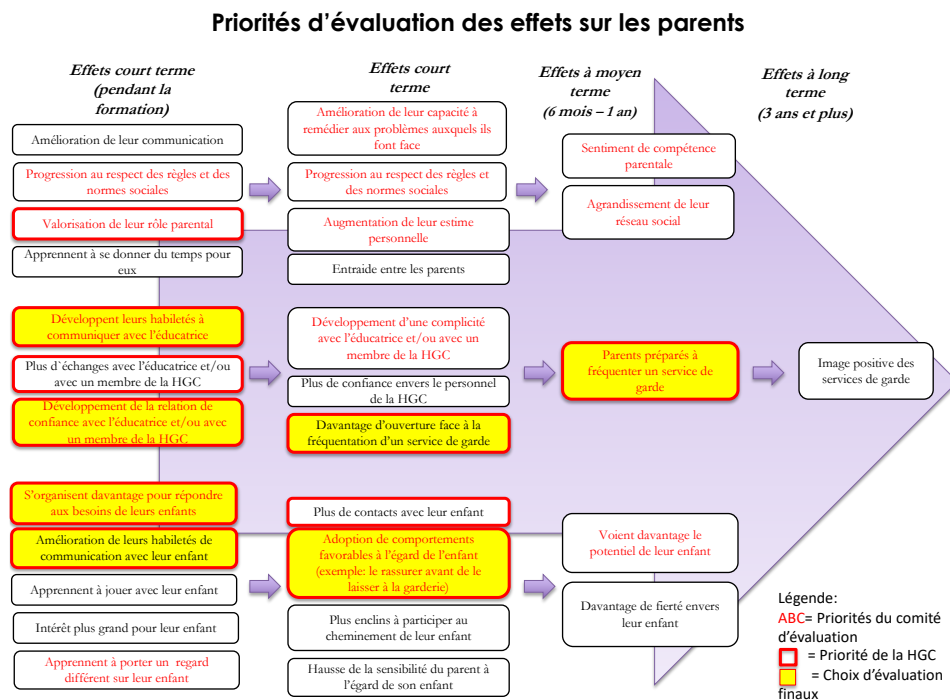


Figure 3. Théorie des effets sur les parents du programme de la HGC

Les membres de l'équipe éducative de la HGC, de concert avec l'équipe de recherche et le comité d'évaluation⁹, ont identifié des priorités d'évaluation des effets à évaluer chez les parents. Ainsi, à partir du modèle logique, il a été déterminé que les habiletés communicationnelles des parents, leurs habiletés à exercer leur rôle parental, ainsi que leurs attitudes envers les services de garde (incluant leur intention d'y recourir à l'avenir) seraient examinées suite à l'expérience à la HGC. Il a aussi été décidé d'évaluer l'évaluation de la perception des parents de la qualité des services offerts à la HGC ainsi que leur satisfaction des services reçus à la HGC. Une brève définition tirée du modèle logique de ces dimensions à évaluer est présentée ci-dessous.

Les habiletés communicationnelles et relationnelles des parents

L'approche mise en place à la HGC permettrait, selon le modèle logique, de **développer des habiletés à communiquer avec l'éducatrice**, mais aussi d'apprendre à se faire confiance et ainsi mieux saisir l'importance d'une communication positive. Ainsi, le parent en arriverait à **accroître la fréquence des échanges avec l'éducatrice et l'équipe éducative**. Les membres de l'équipe éducative de la HGC pensent que le parent est alors encouragé à partager des informations pertinentes au sujet de son enfant avec l'éducatrice et ce, afin de l'aider à mieux le connaître. Ce faisant, le parent bonifierait progressivement sa capacité à communiquer. Elles observeraient par ailleurs que les parents parlent de plus en plus spontanément des comportements de leurs enfants de même que des situations difficiles qu'ils rencontrent au fur et à mesure de la session. À court terme, ils poseraient plus de questions au sujet de leur enfant et au fil du temps, leur discours deviendrait plus précis au sujet des comportements de leurs enfants.

Pour ce qui est des effets au regard de son intégration à la HGC, les membres de l'équipe éducative observent que le **parent améliore ses habiletés de communication sociale avec l'éducatrice et l'équipe éducative** (ex. : dire bonjour, demander comment l'éducatrice va, sourire), et ce, dès les premières semaines de fréquentation. Ces gains seraient encouragés par l'attitude constante de l'ensemble du personnel de la HGC et des éducatrices qui, dès les premières journées, insistent sur les salutations d'arrivées et de départ, sur les contacts visuels et les formules de politesse.

Les habiletés à exercer leur rôle parental

Dès le début de la fréquentation de la HGC, le parent est placé dans un contexte stimulant, composé d'interactions variées et continues avec les enfants. Il est ainsi exposé à des façons de faire différentes (en tant que parent; modelage) qui contribuent à façonner son savoir-faire en tant que parent, notamment grâce aux diverses interactions qu'il a l'occasion d'observer, que ce soit entre des enfants et le personnel de la HGC ou, encore, d'autres familles qui fréquentent la HGC. Ces situations stimuleraient le parent à **porter un regard différent sur son enfant** et à développer un **plus grand intérêt** pour celui-ci. Les expériences de la HGC procurent au parent des outils (par

⁹ Le comité d'évaluation est composé de membres de l'équipe éducative de la HGC, de membres des organismes partenaires, d'un parent utilisateur, d'une ancienne étudiante et de membres du comité de recherche et vise à valider toutes les étapes de la recherche.

des exemples de comportements et d'interventions, conseils adaptés à son enfant) qui l'aident à mieux **répondre aux besoins de son enfant**. Il développerait ainsi peu à peu des capacités à identifier les signaux de manifestation des besoins de son enfant et augmenterait son répertoire de réponses à ces besoins. Ainsi, par exemple, il préparerait de manière plus adéquate le matériel nécessaire (ex. : vêtements de rechange, biberons, couches) de l'enfant pour sa journée à la HGC. Par ailleurs, en observant la manière dont les éducatrices communiquent et jouent avec les enfants, le parent apprendrait à reproduire de nouvelles manières de communiquer et de jouer avec son enfant, et en les mettant en application, **améliorerait l'efficacité de ses communications avec lui** de même que **sa capacité à jouer avec son enfant**. Ainsi, le parent développerait un langage et une façon de jouer plus adaptés à son enfant. Ces premiers gains l'amèneraient à considérer autrement **son rôle parental** en expérimentant de nouvelles possibilités. Alors que l'enfant répondrait positivement à cette nouvelle approche, le parent se sentirait plus adéquat et prendrait davantage de plaisir à interagir avec lui. Il en viendrait à **augmenter la fréquence de contact avec son enfant**, sa **participation au cheminement de son enfant** et sa **sensibilité aux besoins de l'enfant**. Ainsi, il adopterait des **comportements plus favorables à l'égard de son enfant**, dont des comportements de réassurance. L'accroissement des contacts visuels et des sourires entre le parent et son enfant témoigneraient de ces comportements.

Attitude envers les services de garde

En outre, l'approche respectueuse et chaleureuse de l'éducatrice à la HGC amènerait le parent à **développer une relation de confiance avec elle et les membres de la HGC**. Peu à peu, le parent en viendrait à écouter et accepter davantage les informations offertes et les interventions proposées par l'éducatrice. L'ensemble de ces éléments façonnerait peu à peu l'évolution de la relation, qui se voulait plus formelle au début de la session entre l'éducatrice et le parent. En effet, l'expérience d'une relation marquée par le respect et l'absence de jugement permettrait une évolution à court terme vers le **développement d'une complicité envers l'éducatrice et l'équipe éducative de la HGC et le développement d'une plus grande confiance envers ceux-ci**. La méfiance du début laisserait progressivement place à **plus d'ouverture à la fréquentation d'un service de garde régulier**. Se voyant vivre des succès dans sa relation avec l'éducatrice, le parent en arriverait à développer aussi une **estime de soi accrue**.

3.1 BUT ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le but de cette étape de l'évaluation de programme est d'évaluer les effets de l'approche de la HGC sur les enfants et les parents qui la fréquentent. Plus précisément, il s'agit de documenter l'évolution d'enfants et de familles fréquentant la HGC. Pour les enfants, cela concerne l'évolution de leur développement global, et plus particulièrement de leur développement affectif, émotionnel et social. Alors que pour leurs parents, il s'agit d'examiner l'amélioration de leurs habiletés communicationnelles, de leurs habiletés à exercer leur rôle parental, de leurs attitudes envers les services de garde (incluant leur intention d'y recourir à l'avenir), de leurs perceptions de la qualité et leur satisfaction des services reçus. Pour ce faire, cette étude de cas exploratoire et comparative de méthodes mixtes (Saks, 2002; Yin, 2013) cherche à analyser de multiples sources de données afin de mieux comprendre leur évolution. Un devis corrélational longitudinal permet aussi de comparer l'évolution dans le temps des effets du programme de la HGC, tels qu'identifiés ci-haut. Il s'agit ainsi d'un contexte idéal pour approfondir la compréhension de certaines variables associées aux effets de la fréquentation d'un service éducatif unique, offert à des familles défavorisées pendant la petite enfance sur le développement de jeunes enfants et sur la relation que les familles établissent avec le service éducatif et avec leurs enfants.

3.2 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche vise à évaluer les effets de cette expérience de fréquentation de la HGC sur les enfants et les parents qui y participent. Il constitue la troisième étape d'une étude d'évaluation de programme plus vaste amorcée en 2014, financée par *Avenir d'enfants* (Bigras, 2014-2019) et élaborés en concertation avec l'équipe éducative de la HGC

De façon plus spécifique, on y poursuit trois objectifs. Ceux-ci ont été élaborés en concertation avec l'équipe éducative de la HGC :

- 1) Identifier les effets à court et moyen terme sur le développement des enfants au regard des dimensions affective, émotionnelle et sociale et sur certaines composantes du développement global.
- 2) Identifier les effets à court et moyen terme sur le développement des comportements communicatifs des parents et leurs habiletés à exercer leur rôle parental, sur leur niveau de satisfaction et leur évaluation de la qualité des services offerts à la HGC, et, enfin sur leur ouverture à fréquenter un service de garde régulier par la suite, le cas échéant.
- 3) Vérifier l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est réellement produit par le programme, au sujet des effets sur les enfants ainsi que sur les parents.

3.3 LES PARTICIPANTS

3.3.1 RECRUTEMENT

Le recrutement des familles participantes a été réalisé par l'équipe de recherche dès la première semaine de fréquentation de la HGC de la session d'automne 2016 et s'est poursuivi jusqu'à sa deuxième semaine (début octobre 2016). Pour les parents et leurs enfants qui ont débuté au trimestre d'hiver 2017, le recrutement a aussi eu lieu dans les deux premières semaines de fréquentation des enfants (début février 2017). Un membre de l'équipe de recherche a approché chacune des familles individuellement, le matin à l'arrivée à la HGC ou le soir, au départ, afin de présenter le projet et l'implication souhaitée de leur part. Une lettre d'invitation présentant les points importants de leur participation leur a été remise de même que le formulaire de consentement. En résumé, leur implication consistait à accepter que leur enfant soit évalué sur le plan du développement à au moins trois¹⁰ reprises, et qu'eux-mêmes soient observés à au moins deux reprises en ce qui concerne leurs interactions à la HGC. Ils devaient aussi de participer à au moins trois entrevues d'une durée de 30 minutes avec un membre de l'équipe de recherche. Du point de vue éthique, le membre de l'équipe de recherche s'est assuré de bien expliquer à tous les parents leur libre choix de participer au projet et au droit de retrait à tout moment ainsi que l'engagement à la confidentialité. Les parents ont été invités à lire cette documentation et l'équipe de recherche les a relancés une semaine plus tard par téléphone afin de vérifier leur intérêt à participer à l'étude et à signer le formulaire de consentement libre et éclairé. Les parents devaient remettre leur formulaire signé à un membre de l'équipe de recherche et une compensation sous la forme d'une carte cadeau Jean-Coutu de 20 \$ leur était remise à la suite de chacun des entretiens.

3.3.2 ÉCHANTILLON

L'échantillon total comporte deux cohortes composées de 25 enfants ainsi que de 16 parents (voir Tableau 1). La première cohorte (64 %) a commencé à fréquenter à l'automne 2016 alors que la seconde a débuté à l'hiver 2017 (36 %). De ces 25 enfants, 64 % ont fréquenté la HGC pendant un seul trimestre (entre 10¹¹ et 26 jours) et 36 % l'ont plutôt fréquentée pendant deux trimestres (entre 27 et 46 jours).

¹⁰ Les enfants et les parents présents à la HGC pendant un trimestre étaient évalués et observés à deux reprises pendant leur fréquentation. Les enfants étaient aussi évalués à une mesure supplémentaire six mois après la fin de leur fréquentation. Les enfants et les parents présents pendant deux sessions étaient évalués à trois reprises pendant leur fréquentation. Pour ces enfants, une évaluation de plus avait lieu six mois après la fin de leur fréquentation.

¹¹ Les enfants ayant cumulé moins de 12 jours de fréquentation sont ceux présents uniquement 1 jour par semaine à la HGC pendant une seule session.

Tableau 1.

Caractéristiques des enfants participants à la recherche

	Cohorte 1 – Entrée 2016	Cohorte 2 – Entrée 2017	TOTAL
	n (%)	n (%)	N (%)
Nombre d'enfant	16 (64 %)	9 (36 %)	25 (100)
Durée :			
12 semaines	7 (44 %)	9 (100)	16 (64 %)
24 semaines	9 (56 %)	0	9 (36 %)
Sexe			
Masculin	7 (44 %)	7 (78 %)	14 (56 %)
Féminin	9 (56 %)	2 (22 %)	11 (44 %)
Référence :			
CJM	9 (56 %)	6 (67 %)	15 (60 %)
MFM	3 (19 %)	0 (0 %)	3 (12 %)
CLSC	4 (25 %)	3 (33 %)	7 (28 %)
Âge			
Chenilles (Petits)	8 (50 %)	6 (67 %)	14 (56%)
Grillons (Grands)	8 (50 %)	3 (33 %)	11 (44%)

Au moment du recrutement, les enfants participants étaient âgés de 7 mois à 5 ans (âge moyen : 30,10 mois, *É-T* : 17,82 mois) incluant 44 % de filles. Ils sont tous issus d'une famille présentant des conditions de vulnérabilité et référés à la HGC par un organisme ou un service. Plus particulièrement, la *Figure 4* illustre que 60 % de ces enfants bénéficient d'un suivi par la DPJ de la Montérégie pour négligence parentale et 28 % d'entre eux reçoivent les services du CLSC des Maskoutains en raison d'un handicap, de besoins de stimulation au plan de leur développement ou, encore, ont fait l'objet d'une demande de répit de la part de leurs parents. Puis, 12 % de ces enfants sont référés par la Maison de la famille de St-Hyacinthe.

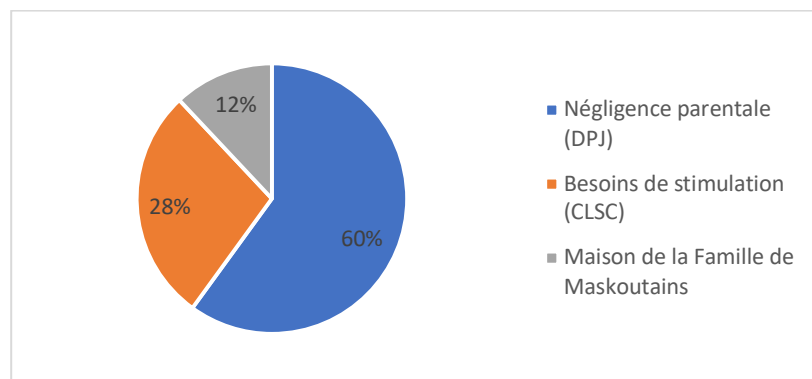


Figure 4. Pourcentage des organismes de référence à la HGC des enfants participant à l'étude

Du côté des parents, onze d'entre eux font partie de la première cohorte ayant débuté la HGC à l'automne 2016 et cinq sont de la seconde cohorte ayant débuté la HGC à l'hiver 2017 (voir

Tableau 2). Parmi les seize parents, 56% l'ont fréquenté pendant un seul trimestre (entre 5 et 24 jours) alors que 44% l'ont fréquenté pendant deux trimestres (de 11 à 45 jours). La plupart des parents sont des femmes (un seul père) et ont entre 1 et 3 enfants qui fréquentent la HGC au même moment.

Tableau 2.

Caractéristiques des parents participants à la recherche

	Cohorte 1 – Entrée 2016	Cohorte 2 – Entrée 2017	TOTAL
	n (%)	n (%)	N (%)
Nombre de parents			
	11 (69 %)	5 (31 %)	16 (100)
Age			
	M (ÉT) 30,08 (8,17)	M (ÉT) 27,80 (6,38)	16 (100)
Durée			
12 semaines	4 (36 %)	5 (100 %)	9 (56 %)
24 semaines	7 (64 %)	0	7 (44 %)
Sexe			
Masculin	1 (1 %)	0 (0 %)	1 (6 %)
Féminin	10 (99 %)	5 (100 %)	15 (94 %)
Origines de référence			
CJM	5 (45 %)	3 (60 %)	8 (50 %)
MFM	2 (18 %)	0 (0 %)	2 (12,50 %)
CLSC	4 (37 %)	2 (40 %)	6 (37,50 %)
Scolarité			
DES	5 (45,40 %)	1 (20 %)	6 (37,50 %)
DEP	2 (18,20 %)	0 (0 %)	2 (12,50 %)
DEC	2 (18,20 %)	0 (0 %)	2 (12,50 %)
BAC	2 (18,20 %)	0 (0 %)	2 (12,50 %)
Nombre d'enfants famille			
1	3 (27,30 %)	1 (20 %)	4 (25 %)
2	1 (9,10 %)	2 (40 %)	3 (18,75 %)
3	4 (36,40 %)	1 (20 %)	5 (31,25 %)
4	2 (18,20 %)	1 (20 %)	3 (18,75 %)
5	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
6	1 (9,10 %)	0 (0 %)	1 (6,25 %)

3.4 LES MODALITÉS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

3.4.1 PROCÉDURES

Les données concernant les enfants et les parents de la HGC ont été recueillies au moyen de mesures standardisées, de questionnaires, d'observations directes systématiques, d'analyse de la documentation au sujet des enfants et d'entrevues semi-structurées. Les deux mesures standardisées (ASQ: SE et GED) ont été réalisées à deux ou trois moments au cours de la session d'automne et/ou d'hiver (voir le calendrier des mesures en Annexe 1). Une première mesure a été prise au début de la fréquentation des enfants (octobre 2016 ou février 2017) afin d'établir leur niveau de base. Puis, une seconde mesure a été réalisée à mi-parcours de leur fréquentation pour les enfants présents sur toute l'année (en décembre 2016). Une mesure de fin de fréquentation a ensuite été prise (décembre 2016 ou mai 2017). Finalement une dernière mesure, uniquement avec l'outil GED, a été collectée six mois après la fin de leur fréquentation (juin 2017 ou novembre 2017).

Ainsi, à chacun de ces temps, des mesures des comportements sociaux des enfants à l'aide du *Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel* (Dionne, McKinnon et Couvrette, 2012 : trad. ASQ: SE; Squires, Bricker et Twombly, 2002) ont aussi été réalisées par les membres de l'équipe éducative de la HGC. Aux mêmes temps de mesure ainsi que six mois plus tard, les enfants ont participé à des rencontres d'évaluation au moyen de l'instrument de mesure standardisé la *Grille d'évaluation du développement* ([GED] Pomerleau, Vézina, Moreau, Malcuit et Séguin, 2005) avec une évaluatrice dûment formée, sans la présence des parents, mais accompagnés de leur éducatrice¹². Tous les enfants évalués étaient accompagnés par leur éducatrice de référence lors de cette évaluation. Lors de la collecte six mois plus tard, l'évaluatrice s'est déplacée au domicile familial. Aussi, des mesures hebdomadaires d'observation des enfants (*Guide Portage*, Bluma, Shearer, Frohman et Hillard, 1976) complétées par les étudiantes ont permis de recueillir des données qualitatives sur l'évolution du développement de l'enfant pendant les 12 premières semaines de fréquentation de la HGC. Enfin, de l'information au dossier des enfants¹³ de même que les bilans du développement des enfants issus des observations de ceux-ci par les étudiantes et remis à leurs enseignantes ont été analysés. De plus, des entretiens dirigés au sujet de l'évolution de tous les enfants ayant fréquenté à l'un ou à l'autre des trimestres ont été menés en fin d'année scolaire avec les membres de l'équipe éducative de la HGC afin de décrire de manière détaillée l'évolution des comportements des enfants lors de leur passage à la HGC et d'identifier leurs acquis à la fin de la fréquentation de la HGC.

Pour leur part, les parents ont été observés par l'équipe éducative, au début de leur fréquentation

¹² En raison d'un taux élevé de refus de collaboration de la part des enfants lors de l'administration de cet instrument, l'équipe de recherche a choisi de conserver uniquement les informations sur le développement socioaffectif, principalement basées sur des informations rapportées.

¹³ Ceux-ci concernent principalement les commentaires annotés sur les ASQ: SE de même que les informations tirées des descriptions des enfants (document au dossier de l'enfant).

(octobre 2016 ou février 2017), puis en décembre 2016 qui correspond à la fin de leur fréquentation pour ceux qui ont fréquenté une seule session mais au mi-temps pour ceux qui terminaient en mai et qui ont alors à nouveau été observés à ce moment. Les observations portaient sur les interactions des parents avec les étudiantes et l'équipe éducative à l'arrivée (matin) à la HGC et au départ (fin de journée) de la HGC. Ces observations ont été compilées sous la forme d'un questionnaire portant sur leurs comportements communicatifs ainsi que sur les habiletés à exercer leurs rôles parentaux (la grille d'observation des parents).

Les parents ont aussi répondu aux questions d'un entretien semi-dirigé d'une durée de 30 minutes menée par une assistante de recherche au début de leur fréquentation (octobre 2016 ou février 2017), à mi-parcours pour les parents présents à la HGC toute l'année (en décembre 2016), et à la fin de leur fréquentation (décembre 2016 ou mai 2017)

Les entretiens se sont déroulés au Cégep ou au domicile des parents, à leur choix. Lors de chacun des entretiens, une compensation de 20 \$ sous la forme d'une carte-cadeau (de la Pharmacie Jean Coutu) leur était remise en échange de leur participation.

3.4.2 ANALYSES

Des analyses de la variance à mesures répétées ont permis de comparer l'évolution des scores des enfants aux mesures de développement des enfants (ASQ: SE, GED et Guide *Portage*) aux divers moments de mesures (début, mi-parcours, fin et six mois plus tard, voir Annexe 1). Ces analyses temporelles ont aussi été réalisées sur les questionnaires portant sur l'évolution des habiletés communicationnelles des parents à trois temps de mesure (octobre, décembre et mai 2017).

Nous avons aussi réalisé une analyse du contenu des informations annotées aux dossiers des enfants et aux bilans développementaux des enfants qui ont été rédigés par les étudiantes. Une analyse des entretiens menés avec les membres de l'équipe éducative au sujet de l'évolution des enfants participant à l'étude au sujet des forces et défis des enfants a aussi été réalisée. De plus, lors des entretiens avec les parents, des questions concernant l'impact de la fréquentation de la HGC sur le développement de leur enfant, ont permis aux parents de donner leur perception de l'évolution de leur enfant pendant son séjour à la HGC. Toutes ces analyses descriptives approfondies visent à enrichir la compréhension de l'évolution du développement des enfants et l'identification de leurs acquis au cours de leur passage à la HGC.

Enfin, les verbatim issus des questions ouvertes lors des entretiens avec les parents (questions concernant les effets observés par les parents sur eux-mêmes, l'évolution de leur attitude face aux services de garde ainsi que leur satisfaction au regard de la qualité du milieu) ont été retranscrits et une analyse thématique émergente a été menée afin de cerner leurs perceptions pour ces différents aspects tout au long de l'expérience.

3.4.3 INSTRUMENTS DE MESURE ET ANALYSE DES DONNÉES

Afin d'alléger la lecture, la description de chacun des instruments de mesure et les analyses spécifiques qui y sont associées sont présentées dans la section des résultats.

MESURES ET RÉSULTATS : EFFETS SUR LES ENFANTS

Cette section présente les mesures et les résultats au sujet du développement des enfants participants à l'étude, plus spécifiquement des dimensions affective, émotionnelle et sociale de même que les autres dimensions du développement global. On y présente d'abord chacun des trois instruments utilisés et les résultats qui y sont associés, soit le *Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel* (Dionne *et al.*, 2012 : trad. ASQ: SE; Squires, Bricker et Twombly, 2002), la *Grille d'évaluation du développement de l'enfant* ([GED] Pomerleau *et al.*, 2005) et le *Guide d'intervention précoce Portage* (Bluma *et al.*, 1976). Par la suite, l'analyse qualitative des bilans de développement des enfants, des commentaires aux questionnaires et des entretiens au sujet du développement des enfants réalisés avec les membres de l'équipe éducative est exposée. Enfin, une synthèse des effets observés par les parents sur leurs enfants complète cette section.

4.1 DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

4.1.1 Grilles d'observation : mesures et résultats

1) QUESTIONNAIRE SUR LES ÉTAPES DU DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL (ASQ: SE)

Les habiletés socioémotionnelles de chaque enfant ont été mesurées avec le *Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel* (Dionne *et al.*, 2012 : trad. ASQ: SE; Squires *et al.*, 2002), complété par l'équipe éducative (enseignante et éducatrice-guide à la HGC). Ce questionnaire, qui prend environ 15 minutes à remplir, contient de 22 à 36 items selon l'âge de l'enfant. Il est conçu pour les enfants de 6 mois à 5 ans et mesure sept composantes du développement socioémotionnel : l'autorégulation, la capacité de suivre des consignes, la communication, les comportements adaptatifs, l'autonomie, les émotions et les interactions avec les autres. Une échelle de réponse à trois niveaux (1= jamais à 3= la plupart du temps) permet au répondant de se prononcer sur la fréquence des comportements socioémotionnels observés chez l'enfant. Au final, plus le score est élevé, plus l'enfant éprouverait des difficultés sur le plan socioémotionnel. De plus, l'instrument permet d'établir si, en fonction de l'âge développemental de l'enfant, le score obtenu le situe dans la zone de difficultés socioémotionnelles située au-dessus du seuil établi par une ligne (voir *Figure 5*), ou sous le seuil de cette zone. Les concepteurs de l'instrument (Squires *et al.*, 2012) rapportent de bonnes propriétés métrologiques pour cet instrument ($\alpha = 0,82$; test-retest = 94%).

Les résultats quantitatifs obtenus avec cette mesure se sont avérés très peu concluants et difficiles à interpréter sur le plan des moyennes des scores générés étant donné leur grande variabilité. Ainsi, ils n'ont pas permis de dresser un profil général de l'ensemble de l'échantillon des 25 enfants. Conséquemment, de concert avec le comité d'évaluation, l'équipe de recherche a plutôt choisi de

récolter et d'analyser des données par enfant. Nous avons donc effectué un recodage des scores des enfants afin de quantifier le type de gains de chacun des enfants entre le début et la fin de leur fréquentation de la HGC afin de mieux documenter comment chacun des enfants y avait évolué.

Pour parvenir à déterminer si les enfants avaient réalisé des gains développementaux au regard de leur développement socioémotionnel au cours de leur passage à la HGC, l'équipe de recherche a d'abord tracé une figure individuelle pour chacun d'eux illustrant l'évolution de leurs scores à l'ASQ: SE aux divers moments de mesure (voir calendrier de mesures en Annexe 1), soit au début et à la fin de leur premier trimestre de fréquentation de la HGC, ainsi qu'à la fin de leur deuxième trimestre, pour les neuf enfants qui ont fréquenté la HGC pendant deux trimestres (voir un exemple à la *Figure 5*). La ligne droite représente le point de coupure qui distingue la zone des comportements problématiques (au-dessus) de la zone non problématique. Ainsi, plus le score est faible, moins l'enfant présente de comportements problématiques.

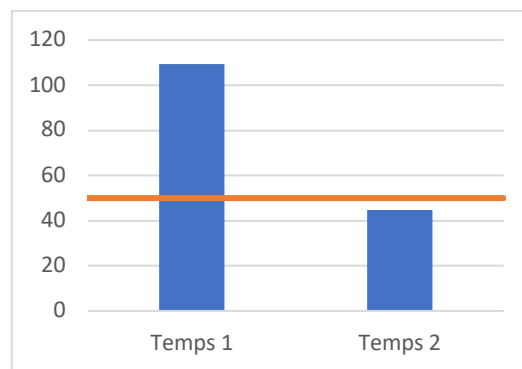


Figure 5. Scores obtenus par l'enfant 4 à la mesure du développement socio-émotionnel (ASQ: SE) au début et à la fin de sa fréquentation de la HGC

Cette figure a permis, dans un premier temps, de catégoriser chacun des enfants en fonction d'un score jugé problématique ou non, et ce, au début, à mi-parcours (pour les enfants ayant fréquenté 1 an) et à la fin de leur fréquentation de la HGC. Ces premiers résultats indiquent que 44 % des enfants se situaient dans la zone problématique au début de leur fréquentation de la HGC et que 32 % y étaient encore à la fin de leur fréquentation.

Par la suite, afin de mieux saisir l'ampleur des gains suggérant une amélioration du développement socioémotionnel des enfants en fin de fréquentation de la HGC, l'équipe de recherche a recodé le niveau d'amélioration des scores en fonction d'une échelle en quatre niveaux (de 0 à 3 points). Un score de 0 indiquait une détérioration ou une stagnation du score situé dans la zone problématique du ASQ: SE. À la fin de leur fréquentation de la HGC, 16% des enfants de l'étude se situaient dans cette catégorie. Un score de 1 indiquait une stabilisation du score dans la zone non problématique, et 28 % des enfants s'y retrouvaient à la fin de leur participation à la HGC. Un score de 2 indiquait une diminution moyenne du score situé entre 10 et 30 points, 32 % des enfants s'y trouvent à la fin de la HGC. Et enfin, un score de 3 indiquait une diminution importante du score de 31 à 70 points, 24 % des enfants se trouvaient dans cette catégorie à la fin de la HGC (voir *Figure 6*).

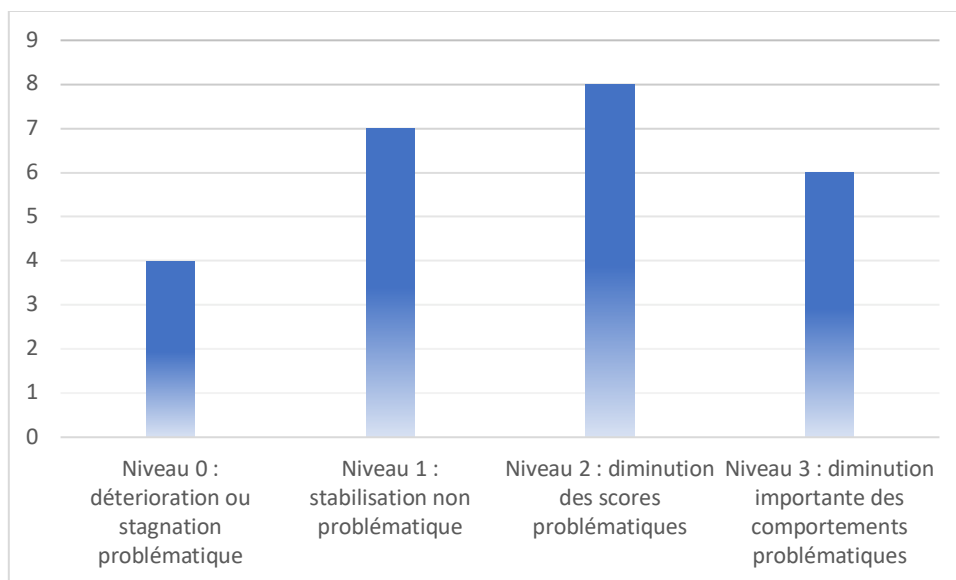


Figure 6. Répartition des enfants en fonction des niveaux d'amélioration de leurs scores à la mesure de développement socioémotionnel.

Au final, cette analyse plus fine des améliorations des résultats des enfants au *Questionnaire sur les étapes du développement socioémotionnel* au fil de leur expérience à la HGC suggère que plus de la moitié des enfants (56 %), soit 14 enfants sur 25, ont fait des gains à cette mesure entre le début et la fin de leur fréquentation à la HGC. De ceux-ci, 8 d'entre eux montrent une amélioration moyenne et 6 une amélioration plus importante.

2) GRILLE D'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT (GED)

La *Grille d'évaluation du développement de l'enfant* ([GED] Pomerleau *et al.*, 2005) a été administrée par les assistantes de recherche de deux¹⁴ à trois moments pour les enfants qui ont fréquenté la HGC pendant un trimestre (automne : octobre 2016, décembre 2016 et juin 2017 ou hiver : février 2017, mai 2017 et novembre 2017) et de trois à quatre moments de mesure pour les enfants qui fréquenté au cours de deux trimestres, soit à l'automne et à l'hiver (octobre 2016, décembre 2016, mai 2017 et novembre 2017). Selon l'âge des enfants, le temps requis pour administrer tous les items de cette grille se situe de 15 à 45 minutes (Latulippe, 2010). La GED comprend 14 niveaux d'âges échelonnés entre 0 et 5 ans (Vézina, 2005). Cette grille permet de détecter les retards de développement et de situer le développement cognitif et langagier (échelle 1), moteur (échelle 2) et socioaffectif (échelle 3) des enfants selon une norme développementale appuyée sur un échantillon québécois de 481 garçons et 378 filles. Cette évaluation est fondée sur

¹⁴ Certains enfants n'ont pu être rejoints pour la mesure réalisée six mois après la fin de la fréquentation de la HGC expliquant que ces enfants ont été évalués uniquement à deux moments.

une analyse objective de tâches ciblées et effectuées par l'enfant (Latulippe, 2010). L'instrument présente une bonne stabilité temporelle pour les échelles cognitive et langagière ($r = 0,71$), motrice ($r = 0,49$) et socioaffective ($r = 0,41$), une bonne cohérence interne aux échelles motrices et cognitive et langagière ($\alpha = 0,67$), ainsi qu'une bonne validité concurrente pour ces deux dernières échelles. L'instrument corrèle positivement avec les scores obtenus pour des outils standardisés réputés tels que le *Bayley Scale of Infant Development-version II* (Bayley, 1993) et le *Stanford-Binet* (Thorndike *et al.*, 1986) (Vézina, 2005). Il corrèle différemment aux trois échelles selon l'âge des enfants, allant de corrélations modérées, pour les enfants âgés de moins de 1 an ($r = 0,52$ et $r = 0,44$), à fortement pour les enfants entre 1 an et 5 ans ($r = 0,44$ à $0,77$) (Vezina, 2005). Dans le cadre de cette étude, bien que les assistantes de recherche aient évalué les enfants à l'aide des trois échelles, un taux élevé de refus de participer des enfants empêche d'utiliser les échelles cognitive et langagière de même que motrice. Conséquemment, seuls les scores à l'échelle socioaffective sont présentés.

L'analyse des résultats de l'échelle socioaffective de la GED révèle que les scores de 8 enfants sur 25, soit approximativement le tiers d'entre eux (32 %), se sont améliorés entre le début et la fin de leur expérience à la HGC alors que six de plus ont maintenu des scores situés dans la zone de développement adéquat tout au long de leur fréquentation de la HGC (24 %). Au final, c'est donc 56 % des enfants qui présentent une amélioration ou un bon niveau de développement socioaffectif à la fin de leur passage à la HGC.

3) GUIDE D'INTERVENTION PRÉCOCE *PORTAGE*

Le *Guide d'intervention précoce Portage* (Bluma *et al.*, 1976) est un guide d'observation de comportements typiques des enfants, a été complété par les étudiantes pour chacun des enfants, chaque semaine, au cours des sessions d'automne et d'hiver. Cet instrument se complète en 15 minutes. Les items qui le composent illustrent des comportements associés aux différentes étapes et dimensions de développement et leur nombre varie en fonction de l'âge de l'enfant (0 à 5 ans). Ce guide permet d'évaluer la présence ou l'absence de comportements en fonction des six dimensions suivantes : 1) stimulations infantiles précoces (0 à 4 mois : compétences préalables au développement ultérieur); 2) cognitive (différences et ressemblances de ce que l'enfant voit et entend); 3) langagière (vocabulaire réceptif et expressif); 4) motrice (mouvements de motricité globale et fine); 5) sociale (comportements sociaux et compétences sociales manifestés et interactions avec les autres, telles que : sourire, vocalisation, coopération, etc.); et 6) autonomie (manger seul, utiliser les ustensiles, etc). Cet instrument permet de dresser un portrait global du niveau de développement de l'enfant en fonction des comportements acquis et ceux à acquérir, d'apprécier l'évolution dans le temps de ses acquisitions et de cibler une intervention ou une stimulation en fonction des observations obtenues (Bluma *et al.*, 1980). Pendant l'observation, si l'enfant ne manifeste aucun comportement associé à son âge, l'éducatrice doit se référer aux comportements qui précèdent dans la même dimension du développement.

Le *Guide Portage* étant conçu pour observer les comportements des enfants et non les évaluer, on n'y retrouve pas de scores standards permettant de comparer les résultats des enfants à une moyenne

développementale. Ainsi, afin de quantifier les acquis développementaux des enfants lors de leur passage à la HGC, l'équipe de recherche a comptabilisé les nouveaux comportements observés (un point par nouveau comportement) au début et à la fin de chacun des trimestres. Pour y parvenir, les comportements observés lors des premières semaines de fréquentation de la HGC (semaines 1 à 4) ont été cumulés afin de constituer un niveau de base. Puis, les nouveaux comportements observés et notés par les étudiantes ensuite, soit entre les semaines 4 et 12 de fréquentation de la HGC, ont été considérés comme des acquis et cumulés pour obtenir un score de gains. Ainsi, l'écart entre le score total du niveau de base et le score total des acquis lors de la dernière journée de fréquentation constitue le score de gain développemental brut des enfants. À partir de la médiane située à 20, l'équipe de recherche a établi qu'un seuil d'acquisition de 20 nouveaux comportements observés entre le début et la fin de l'expérience de la HGC constituait un niveau de gains développementaux qualifiés de « gains appréciables ». Sur cette base, l'analyse de ces scores pour les 25 enfants participant à l'étude indique que 16 enfants sur les 25, soit près du 2/3 d'entre eux (64 %), ont réalisé des gains jugés appréciables entre le début et la fin d'un trimestre de fréquentation à la Halte-garderie du cœur (voir *Figure 7*).

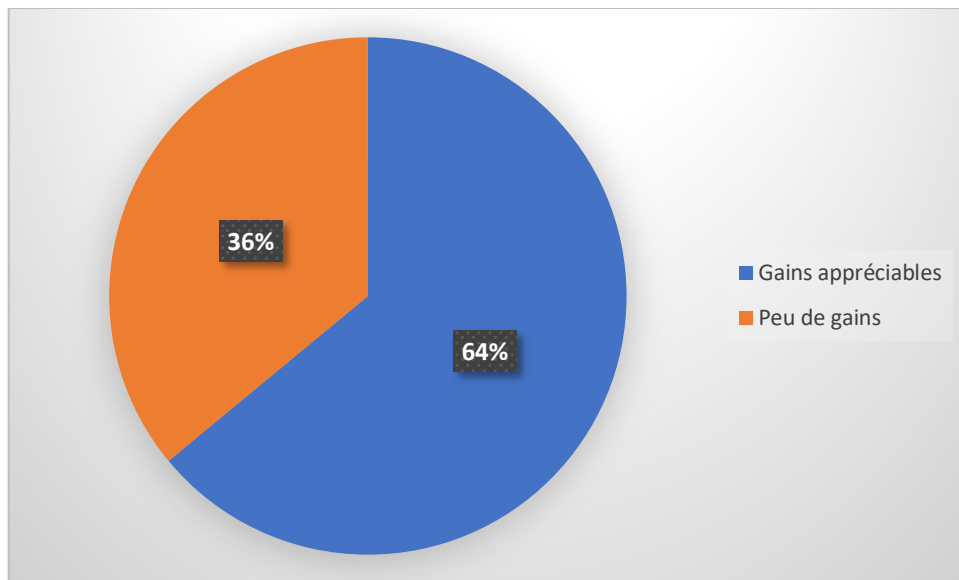


Figure 7. Proportion des enfants ayant fait des gains au Guide *Portage* entre le début et la fin de leur premier trimestre de fréquentation de la HGC

4.1.2 SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS DÉVELOPPEMENTALES

À la suite de l'analyse des résultats des trois instruments utilisés pour évaluer le développement des enfants (ASQ: SE, GED, Guide *Portage*), l'équipe de recherche a réalisé une synthèse critériée de l'ensemble des acquis observés. Ainsi, lorsqu'on comptabilise les gains réalisés par les enfants aux trois instruments, on note que 22 des 25 enfants (88%) présentent des scores qui se sont améliorés à au moins l'une des trois mesures, au cours de leur passage à la HGC. Ainsi, seuls 12 % (3/25) des enfants participants à l'étude n'ont fait aucun gain. De manière plus spécifique, ce

sont 52 % des enfants (13/25) qui ont obtenu des scores supérieurs à la fin de leur passage à la HGC à l'une des trois mesures, 12 % (3/25) à deux mesures et 24 % (6/25) aux trois mesures du développement réalisées auprès de ces enfants (voir *Figure 8*).

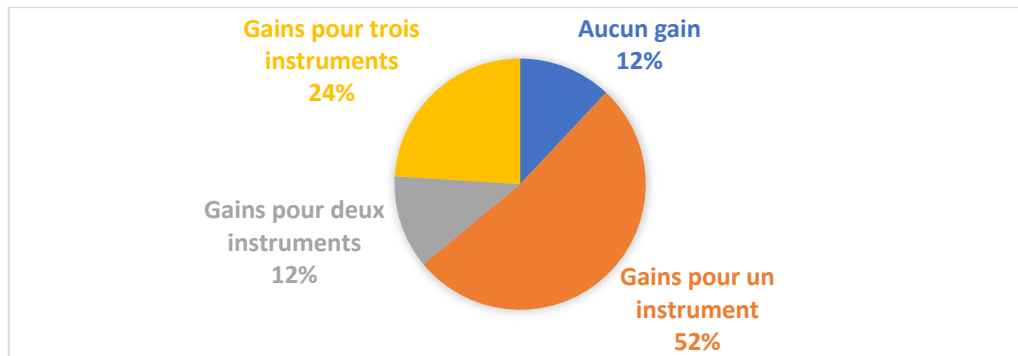


Figure 8. Synthèse des gains développementaux observés aux trois mesures du développement des enfants

4.2 ANALYSE DE CONTENU

ANALYSE DES ANNOTATIONS AUX INSTRUMENTS DE MESURE, DES BILANS DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS ET DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES MEMBRES DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

Afin d'enrichir ces informations qualitatives, nous avons choisi de mener un bref entretien avec les membres de l'équipe éducative à l'été 2017 (août 2017) afin qu'elles transmettent leurs observations au sujet des changements qu'elles avaient observés chez chacun des enfants participants à la recherche. Ce choix a été fait au début de l'été¹⁵ lorsque nous avons entamé le processus d'analyse et que nous avons pris connaissance du peu d'informations fournies par les mesures du GED réalisées tout au long de l'année 2016-2017. Pour chacun des enfants, nous avons posé 3 questions à un des membres de l'équipe éducative : 1) Comment l'enfant a-t-il évolué lors de sa fréquentation à la HGC ? 2) Comment qualifierais-tu la relation qui s'est développée entre l'enfant et son éducatrice ? 3) Est-ce qu'il y a des éléments contextuels ou personnels à l'enfant et sa famille qui ont facilité ou au contraire rendu plus difficile la relation entre l'enfant et son éducatrice ? Ainsi, ces données complémentaires à celles présentées à la section qui précède ont

¹⁵ Nous avons dû attendre à la rentrée scolaire pour réaliser ces entretiens puisque les membres de l'équipe éducative étaient absentes pour leurs vacances d'été.

permis de décrire l'état du développement des enfants lors de leur arrivée à la HGC et les progrès accomplis pendant leur passage à la HGC.

L'équipe de recherche a ainsi eu accès à certaines données qualitatives détaillant l'évolution de chacun des enfants participant à la recherche. En effet, pour chacun de ces enfants, la HGC détenait des informations sur l'état de leur développement ainsi que leurs forces et défis. Ces données avaient été transmises lors de l'inscription de l'enfant par les intervenantes de la DPJ, du CLSC ou parfois par les parents eux-mêmes pour ceux provenant de la Maison de la famille des Maskoutains (MFM). Dans leurs travaux scolaires, les étudiantes devaient faire un bilan développemental (voir Annexe 2) pour chacun des enfants. C'est à partir de leurs observations avec le *Guide Portage* qu'elle effectuait un portrait de l'enfant que nous avons ensuite analysé.

Ces données qualitatives ont été analysées en fonction de la théorie du programme. Une analyse de contenu a été réalisée afin de décrire l'évolution des progrès des enfants dans chacune des dimensions de développement observées à partir des propos des membres de l'équipe éducative et les écrits des étudiantes. Pour le *développement affectif*, l'équipe de recherche a consigné et ensuite réalisé une analyse de fréquence des comportements affectifs des enfants envers son éducatrice attitrée, ses parents ainsi qu'envers lui-même (estime de soi) de même que l'expression de ses comportements de sécurité affective. Pour le *développement émotionnel*, ce sont les manifestations d'affects au quotidien (positif : sourire, rire ; neutre ou négatif : pleurs, crises), ses stratégies de gestion des émotions (régulation), sa capacité à reconnaître ses émotions et les nommer qui ont été répertoriés. Au niveau du *développement social*¹⁶ axé sur l'intégration sociale et l'autonomie, l'équipe de recherche a répertorié les comportements au regard du respect des règles, de la capacité à suivre les routines du groupe, à utiliser le temps et l'espace de façon adéquate et respectueuse, ainsi qu'à respecter les normes culturelles. Au niveau des relations avec les autres, nous avons analysé les comportements au regard du groupe en général, des pairs ou d'adultes non-significatifs¹⁷. Ainsi, c'est principalement le niveau d'engagement envers les pairs de même que le niveau de respect de l'autre qui ont été examinés. En ce qui concerne le *développement global*, l'équipe de recherche a exploré l'évolution du niveau d'engagement envers la « tâche », du niveau de concentration et de raisonnement des enfants (*développement cognitif*). Sur le plan *langagier*, l'équipe de recherche a observé l'évolution des niveaux de compréhension et d'expression ainsi que la qualité de l'expression (prononciation). Au niveau *moteur*, ce sont la motricité fine et globale qui ont fait l'objet de l'attention de l'équipe de recherche alors que sur le plan *physique*, le sommeil, l'apprentissage de la propreté et le niveau d'appétit ont été investigués. Les prochaines sections présentent les résultats de ces observations.

¹⁶ Il est à noter que la dimension sociale du développement est divisée en deux, car lors de l'élaboration de la théorie des effets, les membres de l'équipe éducative conceptualisent le développement social au regard de l'intégration à la vie en société ainsi qu'au regard des relations avec les pairs.

¹⁷ Par adulte non significatif, on entend un adulte de 'passage' avec lequel l'enfant ne développe généralement pas de lien d'attachement. Ça peut être le parent d'un autre enfant, la personne qui dépose le dîner, une observatrice.

Dimension affective

Des 25 enfants participants à l'étude, l'analyse de contenu des entretiens auprès des membres de l'équipe éducative indique que 21 d'entre eux (84%) étaient décrits comme manifestant des comportements témoignant des vulnérabilités affectives lors des premières semaines de leur fréquentation. À titre d'exemple, onze d'entre eux manifestaient des comportements de difficultés d'attachement dans leurs relations avec leur éducatrice. Ainsi, certains repoussaient le contact avec leur éducatrice d'autres ne démontraient pas de préférences envers une éducatrice en particulier et allaient donc vers tous les adultes sans distinction. Certains faisaient même des câlins à des inconnus se présentant dans le local. Huit enfants étaient peu affirmatifs, ne demandant pas d'aide, n'exprimant aucun besoin. D'autres comportements témoignant d'une forme d'insécurité affective ont aussi été rapportés par les éducatrices-stagiaires et les membres de l'équipe éducative (pour 6 de ces enfants). À titre d'exemple, un enfant ne pouvait pas se détacher de son doudou alors que trois autres réclamaient constamment les bras de leur éducatrice en pleurant et n'arrivaient pas à explorer sans la proximité de celle-ci. Un autre enfant s'agrippait aux adultes alors qu'un autre refusait de communiquer avec tout autre adulte que son éducatrice. À la fin de la session de douze semaines, les membres de l'équipe éducative rapportent des améliorations notables chez 17 de ses 21 enfants. Ainsi, des onze enfants manifestant peu de lien d'attachement, dix manifestaient des comportements témoignant de la création d'un lien d'attachement avec leur éducatrice (serre son éducatrice dans ses bras, pleure lorsque son éducatrice s'éloigne, va vers son éducatrice, etc.). Pour les huit enfants qui n'osaient pas s'affirmer, sept avaient commencé à demander de l'aide, à exprimer leurs besoins, à être plus extrovertis (ton plus fort, parle plutôt que de pointer, prend des initiatives, demande de l'aide, pleure pour exprimer un besoin alors qu'il était passif auparavant, etc.). Cinq des six enfants manifestant des comportements d'insécurité affective avaient progressivement développé cette sécurité lors des moments de vie à la Halte. Par exemple, l'enfant n'arrivant pas à se détacher de son doudou réussissait, à la fin de la session, à participer aux activités sans celui-ci démontrant ainsi une plus grande sécurité affective.

Dimension émotionnelle

Au plan du développement émotionnel, ce sont 17 enfants sur 25 (68 %) qui affichaient des défis de cet ordre lors de leur intégration à la HGC. Neuf d'entre eux exprimaient peu ou pas d'affects positifs et trois ne manifestaient, aucune émotion, outre la colère. Les membres de l'équipe éducative les décrivent en ces termes : « regard éteint ou fixe », « pas de sourire », « pas de plaisir », « manifeste peu d'émotions », « retient ses émotions », « ne réagit pas face aux agressions des autres », « n'exprime pas sa tristesse ni sa peur ». Six enfants vivaient de la détresse émotionnelle au moment de la sieste. Ils faisaient des crises de larmes au moment de l'endormissement ou du réveil, avaient des sursauts et des réveils fréquents pendant le sommeil, témoignant d'un sommeil agité. Quatre enfants sont décrits comme vivants de l'instabilité émotionnelle passant fréquemment d'un état émotif à un autre au cours de la même journée. Finalement, six enfants éprouvaient des difficultés à se réguler une fois qu'ils étaient envahis par une émotion (pleurs et cris persistants malgré consolation, crise de colère qui prend des proportions démesurées : frapper, lancer les chaises, etc.). Après un ou deux trimestres, plusieurs de ces enfants

semblent faire des progrès appréciables. Sept des neuf enfants aux affects neutres commençaient à démontrer des émotions de joie et de plaisir. Les membres de l'équipe éducative ont pu les observer s'amuser, rigoler, sautiller, avoir des yeux brillants. Les trois enfants ayant très peu de variabilité d'affects commençaient à exprimer autre chose que de la colère, dont la joie, mais aussi de la tristesse, de la surprise, de la fierté, etc. La moitié des enfants qui vivaient des émotions intenses au moment du dodo démontraient à la fin de leur passage à la HGC des progrès lors de la sieste (s'endort et ne se réveille plus, diminution des pleurs, etc.). Les quatre enfants passant d'un état émotif à un autre commençaient à être plus stables, possiblement rassurés par le cadre stable et chaleureux présent à chacune de leur journée à la HGC. Enfin, pour les sept enfants ayant des difficultés à se réguler une fois aux prises avec une émotion de tristesse, de peur ou de colère, les observations indiquent qu'ils parvenaient à se recentrer et ainsi à se calmer plus rapidement ou encore à exprimer leurs émotions plus aisément (ex. pleurer ou nommer son émotion plutôt que de frapper, pousser ou lancer des objets).

Dimension sociale

Intégration sociale et autonomie. Au regard de la capacité à suivre les routines et à respecter les règles de vie, 14 enfants (56 %) éprouvaient des difficultés lors de leurs premiers jours à la HGC. Ainsi, cinq enfants avaient de grandes difficultés à suivre les règles sociales lors des moments de repas. Ces enfants repoussaient leurs chaises de la table ou se levaient de table à plusieurs moments, lançaient leur nourriture et leurs ustensiles fréquemment, mangeaient avec les mains (alors que ceux-ci étaient en âge de manger avec des ustensiles). Ensuite, sept enfants avaient des comportements de désorganisation lors des activités dans le local : courir sans but apparent, grimper sur les meubles, lancer les jouets, utiliser les jouets de façon inappropriée, avoir la 'bougeotte' lors des transitions, à titre d'exemple. De plus, six enfants manifestaient de fréquents comportements d'opposition. Chez certains cela se manifestait de façon passive (ne pas suivre la consigne, s'éloigner pour ne pas participer, etc.) ou alors active (crier, cracher sur l'adulte, défier l'adulte, etc.). À la fin de la fréquentation de la HGC, les membres de l'équipe éducative observent des améliorations importantes chez neuf de ces 14 enfants. Les cinq enfants qui manifestaient des comportements difficiles lors des repas au début de leur fréquentation à la HGC fonctionnaient mieux lors de cette routine à la fin de leur passage. Par exemple, elles notent une diminution des comportements défiant le cadre social de ce moment de vie (les enfants lancent moins leur bol, nourritures et ustensiles, ils commencent à tenir leur cuillère, à repousser leur bol ou assiette lorsqu'ils ont terminé, certains commencent à dire merci, etc.). Cinq des enfants qui se désorganisaient tout au long de la journée, commencent à la fin de leur passage à la HGC à intégrer les routines et à s'adapter de façon de plus fluide et harmonieuse durant toute la séquence d'activités. Finalement, les membres de l'équipe éducative ont remarqué une diminution notable des comportements d'opposition chez les deux tiers des enfants qui en présentaient au début de leur fréquentation de la HGC.

Relation avec les pairs. Parmi les 25 enfants participant à l'étude, seize d'entre eux avaient des difficultés en ce qui concerne leurs relations sociales avec leurs pairs ou avec le groupe en général. Parmi ceux-ci, dix démontraient peu d'intérêt à l'égard des autres enfants, ou ne jouaient pas avec eux ou démontraient de l'intolérance à la présence d'enfants près d'eux. Ainsi une absence de liens amicaux avec les autres enfants était observée chez ces enfants. De surcroît, neuf enfants

manifestaient des comportements asociaux. Par exemple, pour certains cela se manifestait par des comportements de rudesse comme prendre les jouets dans les mains d'un autre enfant, se ruer sur les enfants et commencer à jouer plutôt que d'arriver en douceur et demander à intégrer le jeu. Ils démontraient aussi des comportements d'impolitesse ou l'utilisation d'un langage inapproprié (jurons). Chez d'autres on observe plutôt des formes d'agressivité : pousser, tirer, frapper, tirer les cheveux, mordre, etc. Enfin, quatre enfants démontraient une grande gêne, n'arrivant pas à prendre leur place au sein du groupe et restant en position d'observateur. À la fin de leur passage à la HGC, parmi les dix enfants qui démontraient peu d'intérêt ou même de l'intolérance envers les autres au début de leur intégration à la HGC, huit parvenaient à mieux tolérer la proximité physique des autres enfants ou même à créer des lieux amicaux fort avec eux. Ainsi, certains de ces enfants allaient vers les autres enfants et les sollicitait pour jouer, d'autres étaient parvenus à se faire des amis. Les deux tiers des enfants qui manifestaient des comportements rudes ou agressifs au début de leur fréquentation de la HGC parvenaient à en diminuer l'occurrence de façon importante. Et enfin, la totalité des enfants introvertis était progressivement parvenue à s'ouvrir, à prendre plus d'initiatives (en proposant des chansons ou des jeux par exemple), à participer activement aux différents moments de vie du groupe de même qu'à s'affirmer dans le groupe plutôt que de rester en retrait.

DÉVELOPPEMENT GLOBAL

Bien que la majorité des propos recueillis auprès des membres de l'équipe éducative se centrait sur le développement affectif, social et émotionnel des enfants, certaines de leurs observations concernent d'autres dimensions du développement. D'abord, elles indiquent que 15 des 25 enfants manifestaient à leur arrivée certaines vulnérabilités cognitives, physiques et motrices ou langagières. Au niveau cognitif, leurs propos nous informent que sept de ces enfants manifestaient un niveau d'attention faible et de courte durée ou ne se montraient pas capables de s'engager dans les activités d'exploration qui leur étaient proposées. Sur le plan du langage, on apprend que douze de ces enfants présentaient certaines vulnérabilités (ex. peu de vocabulaire expressif pour l'âge développemental, prononciation peu compréhensible, etc.). Au niveau moteur et physique, quatre enfants présentaient certaines difficultés. À titre d'exemple, un enfant de 7 mois maîtrisait uniquement la position couchée sur le dos et ne parvenait pas à se tourner, ni s'asseoir ou se déplacer. Les autres présentaient plutôt des difficultés à reconnaître leurs signes de satiété ou de propreté. Pour ces enfants, à la fin des 12 ou 24 semaines de fréquentation de la HGC, les membres de l'équipe éducative avaient noté un accroissement de leur niveau de concentration ou d'engagement (ex. « explore plus », « fait des jeux de rôle » pour six des sept enfants concernés. De surcroît, huit enfants sur les 12 qui présentaient des vulnérabilités langagières avaient considérablement évolué pendant leur passage à la HGC (ex. « s'exprime avec des mots », « fait des phrases au je ». Finalement, deux des quatre enfants qui rencontraient des défis physiques et moteurs avaient fait des gains importants (« a récupéré un retard moteur », « reconnaît mieux ses signes de satiété »).

4.3 ENTRETIENS AVEC LES PARENTS : PERCEPTION DE L'ÉVOLUTION DE LEURS ENFANTS

Lors de l'entrevue réalisée à la fin de la fréquentation de la HGC avec les parents, l'équipe de recherche les a questionnés concernant les effets observés chez leur enfant de leur passage à la HGC. La question était formulée comme suit : « Pensez-vous que la HGC a aidé votre enfant ? Oui/non, si oui, comment? ». Sur les 16 parents de l'échantillon de l'étude, dix ont participé à cet entretien à la fin de leur passage à la HGC. Parmi eux, sept parents rapportent avoir observé des changements alors que trois n'ont pas observé de différences¹⁸. Parmi les améliorations relatées, trois donnent des exemples pouvant se classer dans la dimension affective ou émotionnelle. Une maman raconte comment son enfant a réussi à établir des contacts visuels à la HGC alors qu'il ne le faisait pas auparavant : « Écoute, il regardait tout le monde avec un grand sourire quand qu'il rentrait là, pis mon fils il ne mettait pas de contact visuel il y a quelques mois, là. C'est quand-même assez extraordinaire de voir ça là, qu'il s'attache à cette équipe ». Une autre mère explique que son enfant fait moins de crises : « Pis [ils étaient] capables de le calmer assez vite, au début il faisait plus de crises, pis ça prenait plus de temps, asteure c'est moins pire, sont moins longue ses crises aujourd'hui ». La majorité des parents qui rapportent des améliorations (5/7) pointent la socialisation de leur enfant. Quatre d'entre eux indiquent que c'était plus facile à la fin de la fréquentation pour leur enfant d'entrer en relation avec les autres comme en témoignent ces extraits : « Bien, le fait qu'elle se soit dégênée, elle va vers les gens, elle aime les autres enfants, elle est douce avec les bébés, c'est le fun de voir que, qu'elle communique comme ça avec les autres enfants » et « Ça l'a aidé à socialiser parce que c'est bien beau qu'il sociabilise avec ma famille, pis mes amis, ça l'a aidé à s'ouvrir à, à des nouvelles personnes, j'ai trouvé ça enrichissant pour lui de, ça, ça lui a donné un petit peu d'indépendance aussi, d'arriver là pis de dire 'je suis content' pis même si maman s'en va 'tu peux y aller maman, go' ». Finalement, la moitié des parents abordent des changements langagiers et moteurs :

Bien juste les voir aller, tu sais, dans les débuts, quand je l'avais envoyée, tu sais c'était un bébé pis là tu la vois grandir, le fait qu'eux à la garderie, ils s'efforcent à essayer de la développer encore plus, comme essayer de la faire marcher, il va avoir plus de trucs que moi mettons, vu qu'ils étudient là-dedans, mais, oui là sur le développement ça l'a vraiment, vraiment. Comme elle avait un petit retard de développement, pis en l'envoyant à la garderie, bien son développement il est rendu normal.

Intervieweur : elle a rattrapé son retard? Parent : oui. Intervieweur : son retard il était à quel niveau ? Parent : ben c'était, elle a marché à 4 pattes vraiment tard, marcher debout tard aussi. Intervieweur : donc c'était plus moteur. Parent : oui, pis le langage aussi là .

¹⁸ Ces trois parents manifestaient des difficultés importantes impliquant de la négligence, des indices de problèmes de santé mentale, des problèmes de toxicomanie et de violence psychologique et d'incohérence de leurs pratiques éducatives.

En sommes, 70 % des parents de cette première cohorte observent une évolution du développement chez leur enfant à la fin de leur première session de fréquentation de la HGC. Leurs observations concernent surtout les dimensions socioaffectives et langagières.

MESURES ET RÉSULTATS : EFFETS SUR LES PARENTS

Cette section comporte trois parties. D'abord, la première partie aborde les résultats quantitatifs concernant l'évolution à trois moments de mesure (octobre et décembre 2016 ainsi que mai 2017) des habiletés communicationnelles des parents ayant fréquenté la HGC et de leurs habiletés à exercer leur rôle parental. Puis, la seconde portion présente des résultats quantitatifs qui portent sur les motifs d'utilisation de la HGC, l'évolution de l'appréciation des parents envers la HGC, les effets escomptés de l'expérience, l'évolution de leur intention d'utiliser un service de garde dans le futur de même que leur niveau de satisfaction (pour le trimestre d'automne 2016¹⁹). Finalement, des résultats qualitatifs issus des entretiens réalisés avec d'autres parents à la fin de leur expérience à la HGC (trimestre d'hiver 2017) présentent l'analyse de contenu des verbatim sur les effets que les parents observent sur eux-mêmes, sur l'attitude des parents envers les services de garde et leur perception de la qualité des services reçus.

5.1 HABILITÉS COMMUNICATIONNELLES ET À L'EXERCICE DU RÔLE PARENTAL

5.1.1 PARTICIPANTS

Des 16 parents ayant accepté de participer à l'étude, seul sept d'entre eux ont fréquenté la HGC pendant deux trimestres et été observés à trois reprises soit en octobre et décembre 2016 ainsi que mai 2017, à l'aide du questionnaire sur les comportements des parents. Parmi les sept parents participants (7 femmes), quatre étaient suivis par la DPJ de la Montérégie, deux par le CLSC des Maskoutains et un seul était référé par la Maison de la famille Maskoutaine pour de l'aide à la stimulation de leur enfant. Les sept parents de l'étude étaient considérés comme étant maltraitants ou à risque de maltraitance ou de négligence. Ils étaient âgés entre 19 et 43 ans ($M = 29,14$, $ÉT = 10,11$), et sont tous d'origine caucasienne, un seul rapporte ne pas avoir de conjoint de fait. Parmi eux, un parent avait rapporté avoir complété son cours primaire, trois avoir entamé des études secondaires sans les compléter, deux avait obtenu leur diplôme d'études secondaires et une seule indiquait avoir terminé une formation secondaire professionnelle. Leur famille comptait en moyenne 2,5 enfants et entre un et trois enfants par famille fréquentaient la HGC aux différents moments des mesures.

¹⁹ Initialement, le devis d'évaluation prévoyait uniquement des analyses de fréquence des propos des parents lors des entretiens. Lorsque nous avons constaté la richesse des propos des parents, nous avons pris la décision de les enregistrer lors des entretiens réalisés lors du second trimestre afin d'en faire une analyse de contenu qualitative. Les analyses de fréquences n'ont pas été répétées au second trimestre puisque les données semblaient similaires et présenter de très haut niveaux de satisfaction.

La communication des parents avec les éducatrices-stagiaires et les membres de l'équipe éducative de la HGC, a été mesurée à l'aide du questionnaire sur les interactions des parents avec le personnel de la HGC complété par l'équipe éducative aux moments de l'arrivée et du départ de l'enfant. Cette mesure, créée par notre équipe de recherche aux fins de cette étude, est composée de 44 énoncés (échelle Likert de 1 = jamais à 5 = toujours). Ce questionnaire (voir Annexe 3) comporte trois dimensions qui mesurent essentiellement la fréquence des communications : 1) des habiletés de communication verbale et non verbale des parents en fonction des comportements associés aux règles sociales (ex. : *dire bonjour, demander comment va l'éducatrice, sourire*) dans le cadre d'échanges des parents avec l'éducatrice-stagiaire et/ou le personnel de la HGC de leur enfant (16 items); 2) des habiletés relationnelles qui permettent de développer une relation avec l'éducatrice-stagiaire (ex. : *partage des informations personnelles, parle de situations difficiles à propos de son enfant, vous observe interagir avec son enfant*) (8 items); et 3) des habiletés à l'exercice de leur rôle parental (ex. : *sourit à l'enfant, écoute l'enfant, laisse le temps à l'enfant de réagir lorsqu'on lui parle*) (20 items).

Ce questionnaire a été construit à partir des connaissances au sujet de la communication et de l'exercice du rôle parental (Dunst *et al.*, 1996; Leboeuf, 2015) et des indicateurs fournis par l'équipe éducative de la HGC, soit des comportements observés chez les parents qui fréquentent la HGC et issus de la théorie des effets du programme (voir Bigras, Tétreau *et al.*, 2016). Au départ, l'équipe de recherche souhaitait réaliser des observations directes par des observateurs externes lors des moments d'accueil et de départ des parents. Bigras et ses collaborateurs (2017) indiquent que

lors de l'essai pilote d'une grille conçue à cet effet, nous avons réalisé que l'observation de ces interactions des parents avec les éducatrices-stagiaires et les membres de l'équipe éducative de la HGC était trop intrusive pour les parents. L'équipe de recherche a donc modifié la mesure afin d'en faire un questionnaire complété par les membres de l'équipe éducative de la HGC en nous basant sur les mesures rapportées telles que les questionnaires de fréquences. Des mises à l'essai ont été réalisées avec les membres de l'équipe éducative afin de s'assurer de la compréhension des énoncés et des consignes du questionnaire. Les analyses de fidélité indiquent des alphas de Cronbach acceptables pour chacune des trois dimensions (habiletés de communication = 0,83; habiletés relationnelles = 0,92; habiletés parentales = 0,83) (p. 70).

La procédure de cotation impliquait que les membres de l'équipe éducative de la HGC remplissent le questionnaire de manière indépendante au début et à la fin de la session afin d'évaluer la fréquence des comportements observés pour chacun des parents. Comme pour la majorité des questionnaires de ce type (voir le *Child Behavior Checklist*, Achenback et Edelbrock, 1983), elles devaient indiquer à quelle fréquence les parents ont présenté les différents comportements au cours des deux semaines précédant la complétion du questionnaire. Une fois cette première cotation individuelle réalisée, l'équipe de recherche demandait aux membres de l'équipe éducative composée de deux personnes (l'éducatrice-guide et l'enseignante du groupe) de se concerter afin de se mettre d'accord sur les côtes attribuées à chacun des parents. Cette procédure a l'avantage

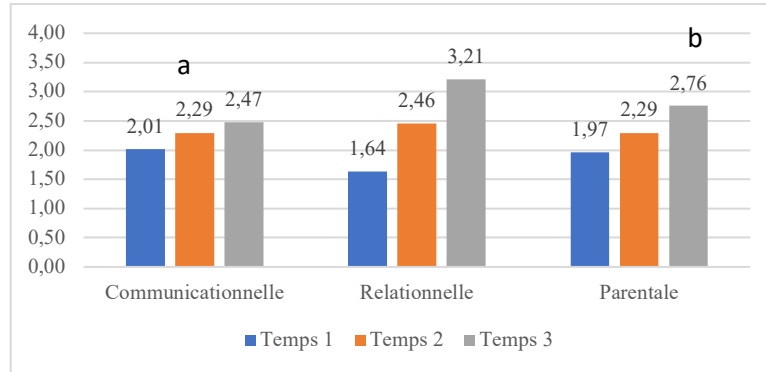
d'offrir une représentation moins subjective des comportements manifestés par les parents rapportés par les membres de l'équipe éducative puisqu'une concertation était requise.

5.1.2 ANALYSES

Des analyses de la variance à mesures répétées (GLM) ont permis de comparer l'évolution des scores à cette mesure (des trois dimensions et des items du questionnaire des comportements des parents) aux trois moments de mesure (début : en octobre 2016, pendant : en décembre 2016 et fin : en mai 2017) pour les parents qui ont fréquenté pendant deux trimestres.

Analyse par dimensions

De manière générale, les résultats indiquent que les scores moyens des trois dimensions s'accroissent avec le temps (voir *Figure 9*). D'abord, les habiletés communicationnelles des parents se sont améliorées dans le temps, sans toutefois pouvoir préciser à quels moments spécifiques. On note aussi que les habiletés relationnelles et les habiletés parentales augmentent en fréquence entre le début (Temps 1) et la fin (Temps 3) de l'expérience de la HGC, mais aussi entre le mois de décembre 2016 Temps 2) et le mois de mai 2017 (Temps 3).



a= différences significatives dans le temps, b= différences significatives entre les Temps 1 et 3 et les Temps 2 et 3

Figure 9. Évolution des habiletés communicationnelles, relationnelles et parentales des parents de la HGC

Analyse par items

Lorsqu'on analyse de façon plus spécifique la fréquence de chacun des comportements de communication séparément, plusieurs différences significatives sont observées entre le début et la fin de l'expérience de la HGC pour les parents. D'abord sur le plan de la communication, les résultats indiquent que les parents initient plus fréquemment la conversation avec les membres de

l'équipe éducative et les étudiantes-stagiaires à la fin du stage ($M = 3,00$; $ÉT = 1,29$) qu'au début du stage ($M = 1,64$; $ÉT = 1,28$), passant de rarement à très souvent.

Au regard des habiletés relationnelles, les parents rient plus fréquemment avec les membres de l'équipe éducative à la fin du stage ($M = 3,29$; $ÉT = 0,95$) qu'au début du stage ($M = 1,86$; $ÉT = 0,80$), passant de rarement à très souvent en fin de stage. Les parents prennent aussi plus fréquemment le temps avant de quitter la HGC entre la fin de la fréquentation ($M = 3,71$; $ÉT = 0,76$) et le début ($M = 1,71$; $ÉT = 1,25$) et le milieu de la fréquentation ($M = 2,36$; $ÉT = 1,14$), passant de rarement à très souvent.

Une augmentation de la fréquence à laquelle les parents parlent de situations difficiles qu'ils vivent avec leur enfant est également observée entre le début de la fréquentation ($M = 0,93$; $ÉT = 0,93$) et le mois de décembre ($M = 2,00$; $ÉT = 0,93$); passant de jamais (ou rarement) à souvent. Une augmentation de la fréquence à laquelle le parent parle du comportement de son enfant est aussi remarquée dans le temps, or, compte tenu de la taille de l'échantillon, le faible niveau de puissance statistique rend impossible d'identifier entre quels moments se situent les différences. Aussi, entre octobre 2016 ($M = 2,21$; $ÉT = 1,22$) et décembre 2016 ($M = 3,50$; $ÉT = 0,50$), les parents acceptent davantage les interventions des membres de l'équipe éducative à l'égard de leur enfant qui sont réalisées devant eux, passant de souvent à très souvent. De plus, entre décembre 2016 ($M = 2,57$; $ÉT = 0,35$) et mai 2017 ($M = 3,43$; $ÉT = 0,79$) les parents observent davantage les membres de l'équipe éducative interagir avec leur enfant, passant de souvent à très souvent. Enfin, ils apportent davantage des objets personnels de la maison pour l'enfant (par ex : toutou, doudou) aux membres de l'équipe éducative entre le mois de décembre ($M = 2,50$; $ÉT = 1,05$) et le mois de mai ($M = 3,67$; $ÉT = 0,52$), passant de souvent à très souvent.

En ce qui a trait aux habiletés parentales, les parents serrent davantage leur enfant contre eux, entre le mois de décembre ($M = 3,21$; $ÉT = 0,86$) et le mois de mai ($M = 3,57$; $ÉT = 0,53$). À la fin de la fréquentation ($M = 4,00$; $ÉT = 0,00$), les parents parlent davantage à leur enfant qu'au début ($M = 2,57$; $ÉT = 0,93$) et au milieu de la fréquentation ($M = 3,00$; $ÉT = 0,71$), passant de très souvent à toujours. Non seulement, ils leurs parlent plus souvent, mais lorsqu'ils le font ils utilisent un ton de voix plus chaleureux entre le mois de septembre ($M = 2,57$; $ÉT = 0,98$) et le mois de mai ($M = 3,71$; $ÉT = 0,49$), passant de souvent à très souvent. Ils utiliseraient aussi un ton de voix plus compréhensif et un langage plus adapté pour l'enfant, mais la faible puissance statistique ne permet pas de distinguer entre quels temps de mesure la différence est présente. Les parents ont aussi tendance à fournir une quantité plus importante d'informations à l'enfant à la fin de la fréquentation ($M = 3,67$; $ÉT = 0,52$) comparativement au début ($M = 0,14$; $ÉT = 0,24$) et au milieu de la fréquentation ($M = 1,75$; $ÉT = 0,88$), passant de jamais, rarement à très souvent. De plus, les parents apportent davantage des objets personnels de la maison pour leur enfant entre le mois de février 2017 ($M = 2,67$; $ÉT = 1,08$) et le mois de mai 2017 ($M = 3,83$; $ÉT = 0,41$), passant de souvent à très souvent. Enfin, les parents modéliseraient davantage les comportements de leur enfant dans le temps, sans toutefois que nous puissions préciser à quel temps de mesure se situent les différences.

En somme, les résultats font ressortir que ce sont surtout la fréquence des habiletés relationnelles des parents qui s'est accrue entre le début et la fin de la fréquentation de la HGC puisque sept items sur huit montrent un accroissement positif significatif de la fréquence des comportements

relationnels avec les membres de l'équipe éducative de la HGC. Fait aussi important à signaler, en ce qui concerne les communications associées à des habiletés parentales, six items sur 20 connaissent un accroissement significatif de leur fréquence entre le début et la fin du programme. Enfin, la fréquence d'un seul item des habiletés de communication des parents en lien avec les règles sociales, soit d'initier la conversation avec les membres du personnel de la HGC (Com10), s'est accrue avec le temps.

5.2 ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ AVEC LES PARENTS – SESSION D'AUTOMNE

PARTICIPANTS À CES ENTRETIENS

12 parents (1 homme) ont participé ces entretiens lors du 1^e temps de la session d'automne 2016, (octobre 2016) et 11 parents lors du 2^e temps de l'automne (décembre 2016), car une famille a cessé de fréquenter la HGC à l'automne. Les parents étaient âgés de 20 à 43 ans ($M=30,08$, $ÉT=8,17$). Au total, ils sont les parents de 17 enfants (âgés de 7 mois à 60 mois) fréquentaient la Halte-garderie du cœur à raison de deux jours semaine à l'automne 2016. La plupart de ces parents avaient un seul enfant fréquentant la HGC, trois d'entre eux avaient deux enfants fréquentant la HGC et un autre, trois enfants fréquentant la HGC. Onze parents sur 12 n'occupent pas d'emploi et 10 sont en couple (marié=8; conjoint de fait=2). Sur le plan de l'origine ethnique, neuf sont d'origine canadienne, une mère est d'origine ivoirienne, une mère est originaire de la République Dominicaine et une autre est d'origine bolivienne. Deux parents ont une scolarité de niveau secondaire non complété, cinq ont complété leur secondaire, quatre ont atteint le niveau secondaire professionnel et deux détiennent un diplôme universitaire dont un obtenu dans un autre pays. La moitié d'entre eux ont reçu un diagnostic médical pour un problème de santé physique (fibromyalgie) et trois d'entre eux un diagnostic pour un problème de santé mentale (tel que dépression ou trouble anxieux). Neuf sur douze parlent principalement le français à la maison. Ils sont tous issus d'une famille présentant des conditions de vulnérabilité et suivis par un organisme ou un service (par la DPJ pour négligence parentale, au CLSC pour stimulation développementale et à la Maison de la famille pour l'aide à l'insertion suite à une immigration récente ou pour du répit parental).

INSTRUMENTS DE MESURE

L'entretien individuel avec les parents réalisé au début de l'expérience de la HGC était d'une durée de 30 minutes et se composait de 33 questions, toutefois, seules 11 d'entre elles sont présentées dans ce rapport²⁰, soit neuf questions ouvertes, une à échelle Likert [4 à 7 points] et une question impliquant un choix de réponse (voir Tableau 3). Le second entretien, réalisé à la fin de

²⁰, Les réponses des parents aux questions portant sur le réseau de soutien social, la routine familiale ainsi que le sentiment de compétence parentale ne sont pas présentées dans ce rapport, elles présentent un haut niveau de désirabilité sociale.

l'expérience, implique huit questions ouvertes, une à échelle de Likert et trois questions avec choix de réponse. Il s'oriente autour des thèmes en lien avec les motifs et l'expérience de fréquentation du service de garde et des impressions du service de garde de la HGC au niveau de la qualité des lieux, de la relation avec l'éducatrice-stagiaire et le personnel de la HGC. Il se termine par leur perception de l'impact du service de garde sur eux et leur enfant et leur intention d'utiliser un service de garde dans le futur. L'entretien a été développé par l'équipe de recherche à partir des composantes du modèle logique, élaboré par l'équipe éducative de la HGC et le comité d'évaluation. Une analyse de fréquence des réponses a été réalisée.

Tableau 3.

Questions adressées aux parents dans le cadre de l'entretien au sujet de leur expérience au service de garde

Questions abordées lors de la première entrevue au début de la fréquentation (sem. 2 et 3)	
1	Pour quelles raisons votre enfant fréquente-t-il la HGC ?
2	Quelle était votre impression des lieux la première fois que vous vous êtes présenté à la HGC ?
3	Quelles ont été vos premières impressions (accueil, échanges) de l'éducatrice-stagiaire en charge de votre enfant la première fois que vous vous êtes présenté à la HGC ?
4	Quelles ont été vos premières impressions des formatrices responsables (l'équipe éducative) à la HGC la première fois que vous vous êtes présenté à la HGC ?
5	Est-ce que vous pensez que la HGC va vous aider d'une quelconque façon ? oui ou non
6	Si oui, comment la HGC va vous aider?
7	Quel est votre degré de satisfaction de vos premières semaines à la HGC ? échelle Likert
8	Comment vous sentez-vous (opinion, pensées) à l'idée de faire garder votre enfant en service de garde ?
9	De façon générale, comment trouvez-vous votre expérience à la HGC jusqu'à maintenant?
10	Y'a-t-il eu des points/éléments positifs pour vous? Si oui, lesquels?
11	Y'a-t-il eu des points/éléments négatifs pour vous? Si oui, lesquels?
Questions abordées lors de la deuxième entrevue au début de la fréquentation (sem. 11 et 12)	
1	Quelle est votre opinion des lieux à la HGC ?
2	Quelle est votre opinion (accueil, échanges) de l'éducatrice-stagiaire en charge de votre enfant à la HGC ?
3	Quelle est votre opinion des formatrices responsables (l'équipe éducative) à la HGC ?
4	Est-ce que la HGC vous a aidé d'une quelconque façon ? oui ou non
5	Si oui, comment la HGC vous a aidé ?
6	Quel est votre degré de satisfaction à la HGC ? échelle Likert
7	Comment vous sentez-vous (opinion, pensées) à l'idée de faire garder votre enfant en service de garde ?
8	Votre expérience à la HGC a-t-elle eu un impact sur votre vision des services de garde ? Oui ou non

- 9 Souhaitez-vous que votre enfant fréquente un autre service de garde plus tard ? oui ou non
 - 10 De façon générale, comment avez-vous trouver votre expérience à la HGC?
 - 11 Y'a-t-il eu des points/éléments positifs pour vous? Si oui, lesquels?
 - 12 Y'a-t-il eu des points/éléments négatifs pour vous? Si oui, lesquels?
-

MOTIFS D'UTILISATION DE LA HALTE PAR LES PARENTS

Trois principaux motifs d'utilisation ont été rapportés par les parents pour la fréquentation de la HGC par leur enfant. Il s'agit du besoin d'avoir du temps pour eux (67%), du besoin d'un service de garde (17 %) puisqu'ils participent à la formation *Apprendre autrement*²¹ et du désir que leur enfant joue avec d'autres enfants (17 %). Ainsi, la majorité des parents (8/12) souhaitent que leur enfant fréquente la HGC puisqu'ils ressentent le besoin de disposer de temps pour eux (pour faire des activités ou pour se reposer) alors que l'autre moitié d'entre eux font partie du programme de formation offert par la DPJ (*Apprendre autrement*) et souhaitent que leur enfant soit en contact avec d'autres enfants de leur âge.

ÉVOLUTION DE L'APPRÉCIATION GÉNÉRALE DES PARENTS

Appréciation initiale générale (premières impressions). Au début de leur expérience, soit une à deux semaines après l'intégration de leur enfant à la HGC, les toutes premières impressions des parents (n = 12) au sujet des lieux de la HGC sont généralement positives (97 %). Néanmoins, à la fin de leur expérience (n = 11), soit après 10 semaines de fréquentation de la HGC, 79 % des informations rapportées s'avèrent encore positives, ce qui semble une légère diminution de leur appréciation générale comparativement aux impressions initiales.

Appréciation initiale. Lors du premier entretien (n = 12) lorsqu'on aborde les lieux de la HGC, les sujets d'appréciation abordés par les parents concernent les aspects matériels de la HGC tels que le choix des jeux, la présence de coins thématiques et spécifiques pour les enfants ainsi que l'aspect attrayant de l'environnement (30 %). Sur le plan de l'accueil procuré, 27 % des parents apprécient l'accueil reçu qu'ils qualifient de chaleureux, l'ambiance dans les locaux, le caractère sympathique de l'équipe éducative et des éducatrices-stagiaires et le respect dont elles font preuve à leur égard. Plusieurs ont également souligné leur appréciation du faible ratio éducatrice/enfant (14 %) et leur appréciation générale de l'endroit (13 %), sans préciser à quel sujet. Il semble que l'organisation des lieux soit également perçue positivement (10 %). Un seul parent aborde l'aspect sécuritaire des lieux comme un élément positif. Enfin, un autre parent aborde la quantité de personnes présentes à la HGC comme un élément négatif.

²¹ Formation de soutien aux compétences parentales de mesure volontaire pour les parents suivis par la DPJ ayant lieu au Cégep une journée par semaine pendant 12 semaines.

Appréciation finale. Lors de la seconde entrevue (n = 11), les parents soulignent leur appréciation générale (26 %) sans préciser de quoi il s'agit, ils abordent les stratégies relationnelles offertes par les formatrices et les éducatrices-stagiaires de la HGC (16 %), l'aspect sécuritaire (11 %), l'organisation (11 %), la propreté (5 %) et les aspects matériels (5 %). Sur le plan des éléments à améliorer, certains parents notent que les locaux sont petits et qu'ils souhaiteraient que l'espace de jeux soit séparé de l'espace réservé à la sieste (21 %).

APPRECIATION DES EDUCATRICES-STAGIAIRES ET DE L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

Appréciation initiale. Lorsqu'on les interroge sur leurs premières impressions au sujet de l'équipe éducative et des éducatrices-stagiaires, la presque totalité des commentaires des parents sont de nature positive (96 % éducatrices-stagiaires; 100 % équipe éducative). Signifiant que tant pour les éducatrices-stagiaires que pour l'équipe éducative, les parents rapportent une appréciation élevée de l'accueil reçu. Un seul commentaire (4 %) mentionne que l'éducatrice-stagiaire attirée à son enfant n'avait pas eu le temps d'accueillir son enfant à son arrivée à une occasion au début de sa fréquentation. Tel que présenté au Tableau 4, les premières impressions des parents au sujet des étudiantes-stagiaires et de l'équipe éducative concernent leurs attitudes, qu'ils qualifient de « fines » et « gentilles ». Certains parents soulignent que les éducatrices-stagiaires semblent bien connaître leur travail « elles savent ce qu'elles font », ainsi que leur bonne humeur. De plus, un parent mentionne que les formatrices leur inspirent confiance.

Tableau 4.

Appréciation des éducatrice-stagiaires et des formatrices par les parents au début et à la fin de la fréquentation

	Fréquences (%)
Appréciations des éducatrices-stagiaires au Temps 1	
24 commentaires	
Confiance en elle	1 (4%)
Accueillante (p.ex., vient à la rencontre, prend le temps, sociable)	7 (29%)
Bonne humeur	3 (13%)
Satisfaite ratio	1 (4%)
Fine	4 (17%)
Inspire confiance	1 (4%)
Intérêt envers la famille (p.ex., s'informe des routines)	2 (8%)
Bonne communication	1 (4%)
Connaissance du travail (p. ex, se met à la hauteur des enfants)	3 (13%)
Pas le temps d'accueillir l'enfant	1 (4%)
Appréciations des éducatrices-stagiaires au Temps 2	
22 commentaires	
Numéro 1	2 (9%)
Inspire confiance	1 (5%)
Accueillante	3 (14%)
Gentille	4 (18%)
Bonne communication	2 (9%)
Lunatique	1 (5%)
Peu expressive	1 (5%)
Bonne approche	1 (5%)
Peu de complicité	1 (5%)
Timide	1 (5%)

Rassurante	1 (5%)
Souriante	1 (5%)
Enjouée	1 (5%)
Bien	1 (5%)
Géniale	1 (5%)
<hr/>	
Appréciation de formatrices au Temps 1	17 commentaires
<hr/>	
Accueillante	3 (18%)
Inspire confiance	3 (18%)
Passion	1 (6%)
Bonne humeur	1 (6%)
Encadrante	1 (6%)
Gentille	5 (29%)
Bonne communication	1 (6%)
Intérêt envers la famille	1 (6%)
Empathique	1 (6%)
<hr/>	
Appréciation de formatrices au Temps 2	22 commentaires
<hr/>	
Gentille	6 (27%)
Accueillante	5 (23%)
Inspire confiance	2 (9%)
Aidante	1 (5%)
Passionnée	2 (9%)
Bonne communication	1 (5%)
Connaissance des enfants	1 (5%)
Moins de lien avec une personne	1 (5%)
Absence de jugement	1 (5%)
Bien	1 (5%)
J'adore	1 (5%)

Appréciation finale. Lorsqu'on les questionne à nouveau à la fin de la session sur leur appréciation au sujet des éducatrices-stagiaires et de l'équipe éducative, la plupart des commentaires des parents demeurent positifs (82 % éducatrices-stagiaires, 100 % équipe éducative). **Au sujet des éducatrices-stagiaires**, les commentaires les plus fréquents concernent leur gentillesse (18 %) et leur accueil (14 %), leur « *bonne communication* » (9 %) et leur niveau de compétence formulé ainsi : « *elles sont numéro un* » (9 %). Deux parents rapportent cependant des impressions négatives au sujet de l'éducatrice-stagiaire qui s'occupe de leur enfant à la fin de la session, le premier qualifie son éducatrice-stagiaire comme lunatique, manquant d'expression, et rapporte une faible complicité avec cette dernière. Alors que le second souligne la timidité de l'éducatrice-stagiaire prenant soin de son enfant. Quant à **l'équipe éducative**, les principaux commentaires des parents à la fin de la fréquentation concernent leur gentillesse (27 %) et l'accueil (23 %) manifesté à leur égard. Les parents soulignent aussi que les membres de l'équipe éducative savent inspirer confiance (9 %) et qu'elles leur semblent passionnées (9 %).

EFFETS ESCOMPTÉS DE L'EXPÉRIENCE DE LA HALTE PAR LES PARENTS SUR EUX-MÊMES COMPARÉS AUX EFFETS RAPPORTÉS

Effets escomptés sur les parents. Au début de la fréquentation de leurs enfants à la HGC, les parents ont été questionnés au sujet des effets escomptés sur eux-mêmes de leur expérience à la halte-garderie. Au total 91,67 % affirmaient alors que la halte pourrait les aider. Comme l'indique le Tableau 5, 30% concernaient le répit (repos) leur étant procuré par la fréquentation de la HGC de leur enfant, 45 % concerne le soutien parental offert par la HGC pour l'éducation de leur enfant. Et enfin, malgré qu'on les ait questionné sur leurs effets sur eux-mêmes, les parents mentionnent aussi des effets sur leurs enfants comme aidants pour eux également dans une proportion de 25%.

Tableau 5.

Effets escomptés par les parents aux deux temps de mesure

	Fréquences (%)
Effets escomptés sur les parents au Temps 1	20 commentaires (100%)
Répit parental :	6 (30%)
Répit	4 (20%)
Temps	2 (10%)
Soutien parental :	9 (45%)
Donne des outils pour intervenir avec l'enfant	2 (10%)
Aide à la séparation avec l'enfant	1 (5%)
Routine facilitée à la maison	2 (10%)
Atelier sur les enfants soutenante	1 (5%)
Donne crédibilité aux yeux enfants	1 (5%)
Réduit l'inquiétude au sujet de l'enfant	1 (5%)
Suivi à la maison	1 (5%)
Aide à l'enfant :	5 (25%)
Développement de l'enfant :	1 (5%)
Apprentissage enfant (p.ex, respect)	1 (5%)
Enfants contents le soir	1 (5%)
Socialisation	2 (10%)
Effets escomptés sur les parents au Temps 2	22 commentaires (100%)
Répit parental :	9 (40,5%)
Répit	4 (18%)
Aide à penser à nous	1 (4,5%)
Temps pour tâches à la maison	1 (4,5%)
Temps pour le couple	1 (4,5%)
Développement de l'enfant	1 (4,5%)
Plus en forme pour m'occuper de mon enfant	1 (4,5%)
Soutien parental :	9 (41 %)
Apprend des choses sur nos enfants	1 (4,5%)
Routine facilitée	1 (4,5%)

Réduit l'inquiétude	1 (4,5%)
Partage	1 (4,5%)
Donne des choses (moyens) à travailler avec les enfants	1 (4,5%)
Recevoir des outils	4 (18%)
Aide à l'enfant :	5 (22,5%)
Développe imagination enfant	1 (4,5%)
Stimulation du langage	1 (4,5%)
Autonomie enfant	1 (4,5%)
Développement de l'enfant	1 (4,5%)
Socialisation	1 (4,5%)

Effets rapportés sur les parents. À la fin de la session (décembre 2016), soit dix semaines après le premier entretien, les parents étaient à nouveau interrogés au sujet des effets de cette expérience de fréquentation de la HGC sur eux-mêmes. Dix parents sur 11 (91 %) rapportent alors que la HGC leur fut bénéfique. Parmi l'ensemble des sujets abordés, les parents soulignent surtout avoir bénéficié d'un répit (45,5 %), suivi de près par l'aide reçue leur procurant des outils pour aider leurs enfants (41 %) et enfin avoir bénéficié de la HGC par l'aide procurée à leur enfant (22,5 %).

ÉVOLUTION DE L'INTÉRÊT DES PARENTS À CE QUE LEUR ENFANT FRÉQUENTE UN SERVICE DE GARDE RÉGULIER

Intérêt initial des parents. Lorsqu'on les interroge sur leur intérêt à ce que leur enfant fréquente un service de garde régulier lors de la première entrevue, les parents disent ressentir de l'inquiétude (71 %) à cette perspective, tout en soulignant souhaiter que leur enfant fréquente un autre service de garde plus tard (67 %). Parmi les parents qui ne souhaitent pas ce type de fréquentation à ce moment, certains expliquent leur choix en exprimant le désir que leur enfant fréquente uniquement la HGC (75 %), alors que d'autres considèrent que le ratio enfants-éducatrice observé dans les services de garde réguliers est trop élevé (25 %) pour leur enfant. En revanche, 60 % des parents favorables à ce que leur enfant fréquente un service de garde régulier rapportent avoir déjà inscrit leur enfant sur une liste d'attente, alors que 20 % nous ont indiqué avoir déjà une place; de ceux-ci, 20 % affirment que leurs enfants occupent d'ailleurs actuellement une place à temps partiel dans un service de garde régulier.

Intérêt des parents à la fin de la session. À la fin de la fréquentation de leur enfant à la HGC, 67 % des parents disent encore ressentir de l'inquiétude à l'idée que leur enfant fréquente un service de garde régulier, bien que 60 % d'entre eux souhaitent encore que leur enfant fréquente un service de garde plus tard. Les principales raisons des parents qui sont défavorables ou qui hésitent à ce que leur enfant fréquente un service de garde régulier concerne à nouveau le ratio enfants-éducatrice qu'ils jugent trop élevé (20 %), l'inquiétude (20 %), la peur que leur enfant soit laissé seul (10%) et le manque de confiance dans les services de garde réguliers (10 %). D'autres expliquent plutôt souhaiter que la HGC soit ouverte toute l'année (10 %), et indiquent que la HGC « met la barre haute pour les autres services de garde » (10 %). Certains mentionnent que leur opinion est à revoir puisqu'ils ne connaissaient pas les ratios dans les autres services de garde (10 %) et que leur décision pourrait changer selon les lieux, mais considèrent que la HGC est « mieux » (10 %). Quant

aux parents qui sont favorables à ce que leur enfant fréquente un service de garde régulier, ils expliquent leur réponse en se disant satisfaits de la réaction de leur enfant à la HGC (16,67 %), ils perçoivent aussi les éducatrices sensibles (16,67 %) et affectueuses (16,67 %), que l'organisation est bonne (16,67 %) et que les enfants y sont en sécurité (16,67 %). D'autres informent avoir déjà inscrit leur enfant dans un service de garde régulier (16,67 %).

En somme, l'opinion des parents interrogés au regard de l'utilisation pour leur enfant d'un service de garde régulier (comme un CPE) semble demeurer stable dans le temps, soit entre le début et la fin de leur expérience de 12 semaines à la HGC. Néanmoins, lorsqu'on demande aux parents à la fin de la session de 12 semaines si la HGC avait eu un impact sur leur perception des services de garde, 73% (8/11) affirment que cette expérience à la HGC les a influencés positivement.

ÉVOLUTION DE LA SATISFACTION DU SERVICE DE GARDE

Enfin, la *Figure 10* présente le degré de satisfaction entre le début et la fin de la fréquentation des enfants à la HGC, semble élevé et stable dans le temps. Ainsi, dans les deux premières semaines de la session, 83 % (10/12) rapportaient être *très satisfaits* des services et 17 % indiquaient être *satisfaits* des services. Après dix semaines, 91 % (10/11) se disent *très satisfaits* alors qu'un seul 9 % se dit *satisfait*.

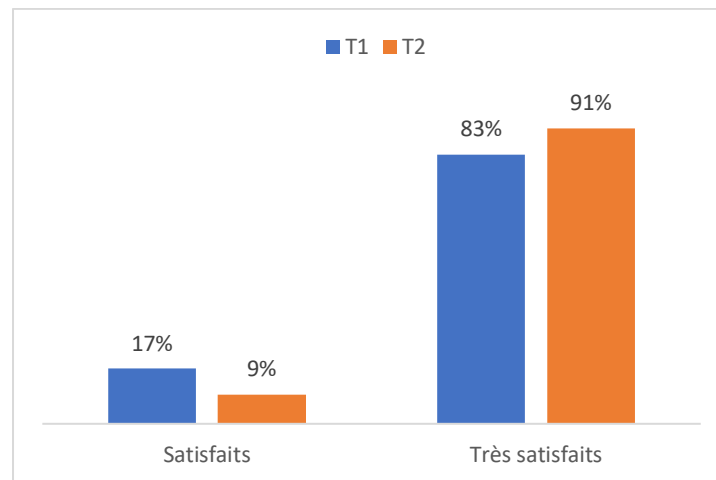


Figure 10. Évolution de la satisfaction des services reçus à la HGC aux deux temps de mesure

5.3 ENTRETIENS SEMI-STRUCTURÉS FINAUX

Cette section aborde les entretiens semi-dirigés réalisés avec les parents à la fin de leur expérience à la HGC lors de la session d'hiver 2017. En effet, bien que nous ayons déjà questionné les parents à ce sujet à la fin de l'automne, nous n'avons pas, à ce moment pu enregistrer les entretiens, ce que nous avons pu faire à l'occasion de ces entretiens avec cette seconde cohorte de parents. Certaines questions ont aussi été modifiées en comparaison à celles de la section précédente suite à notre analyse des types de réponses procurées par les parents.

PARTICIPANTS

Les entretiens impliquent les cinq parents ayant fréquenté la HGC au cours du trimestre d'hiver ainsi que cinq des parents ayant poursuivi à l'hiver mais qui avaient débuté à l'automne (revoir Tableau 1, page 28).

INSTRUMENT DE MESURE.

Lors de cet entretien, 42 questions ont été posées aux parents. Une fois les entretiens retranscrits sous forme de verbatim, une analyse thématique a été réalisée à l'aide de l'approche émergente. Pour les fins de cette section, seules l'analyse des 16 questions présentées au Tableau 6 sont présentées dans cette section. Notons également que certaines formulations grammaticales ont parfois été modifiées afin d'éviter de produire une image négative des participants (Corden et Sainsbury, 2005).

Tableau 6.

Questions adressées aux parents dans le cadre de l'entretien de mai 2017 au sujet de leur expérience au service de garde

<i>Questions abordées lors de l'entrevue finale à la fin de la fréquentation (mai 2017)</i>	
1	De façon générale, comment avez-vous trouvé votre expérience à la HGC?
2	Y a-t-il eu des points/éléments positifs pour vous? Si oui, quels ont été les points/éléments les plus positifs pour vous ?
3	Y a-t-il eu des points/éléments négatifs pour vous? Si oui quels ont été les points/éléments les plus négatifs pour vous ? Si oui, auraient-ils pu être améliorés ?
4	Actuellement, quelle est votre opinion des lieux à la HGC?
5	Actuellement, quelle est votre opinion (accueil, échanges) de l'étudiante-stagiaire en charge de votre enfant à la HGC ?
6	Actuellement, quelle est votre opinion des formatrices à la HGC ?
7	Y a-t-il eu des changements dans votre relation (communication, habiletés sociales, complicité, confiance) avec l'étudiante-stagiaire en charge de votre enfant à la HGC ? Si oui, précisez.
8	Y a-t-il eu des changements dans votre relation (communication, habiletés sociales, complicité, confiance) avec les formatrices responsables de la HGC ?
9	Que ressentez-vous maintenant lorsque vous déposez votre enfant à la HGC ? Racontez-moi comment ça se passe pour vous ?
10	Est-ce que la HGC vous a aidé d'une quelconque façon ? oui ou non Si oui, comment ?
11	Que pensez-vous de la disponibilité de l'étudiante en charge de votre enfant ?
12	Que pensez-vous de la disponibilité des formatrices responsables à la HGC ?
13	Revivriez-vous l'expérience de la HGC ? Si oui, précisez
14	Comment vous sentez-vous (opinion, pensées) à l'idée de faire garder votre enfant en service de garde ?
15	Votre expérience à la HGC a-t-elle eu un impact sur votre vision des services de garde ? Oui ou non
16	Souhaitez-vous que votre enfant fréquente un autre service de garde plus tard ? Oui ou non, détaillez

EFFETS OBSERVÉS PAR LES PARENTS SUR EUX-MÊMES

Lors de l'entretien individuel avec les parents mené à la fin de l'année à la HGC (mai 2017), l'équipe de recherche a aussi souhaité connaître leur point de vue général concernant les effets de cette expérience sur eux-mêmes ainsi qu'au regard de leurs habiletés communicationnelles ou relationnelles avec les membres de l'équipe éducative. Les questions abordées étaient les suivantes : 1) *Est-ce que la HGC vous a aidé d'une quelconque façon ? Si oui, comment?* 2) *Y a-t-il eu des changements dans votre relation (communication, habiletés sociales, complicité, confiance) avec l'étudiante-stagiaire en charge de votre enfant à la HGC ou avec les formatrices responsables à la HGC ?* Huit parents sur dix ont répondu à la première question et la presque totalité de ceux-ci (7/8) considère que la HGC les a surtout aidés à se reposer, relaxer, avoir du répit :

Ah mon dieu j'ai tellement été malade durant la dernière année là, ça même pas de sens, j'ai fait du zona, j'ai fait une mononucléose, je ne le savais même pas, d'après moi j'ai même fait une dépression, pis de pouvoir dormir les mercredi pis jeudi, pis juste rester coucher pis rien faire là, je pense que c'est la meilleure chose qui pouvait m'arriver cette année. [...] pis de savoir qu'ils étaient bien, tu ne te poses pas de question [...] J'allais les porter, j'arrivais ici je dormais là, je ne stressais pas là, c'était sûr que personne n'allait m'appeler.

Parmi ces parents, deux précisent que ce temps de répit les a aidés à mettre de l'ordre dans leur vie : « On a eu le temps de souffler un peu, pis d'essayer de travailler sur nous là, avec toute ces émotions-là pis sans mêler notre enfant à ça tout le temps ».

L'une des mères précise que la HGC l'a aidée au niveau de ses habiletés parentales en nommant que ça lui a fourni des trucs : « Ça m'a aidée aussi parce que, même si on est parent, jeune parent on ne connaît pas toute pareil, pis ça l'a aidé pour le développement, ils donnent des trucs, des conseils ». Une autre note que la HGC lui a donné confiance en ce qu'elle faisait avec son enfant :

Oui, oui, oui, oui, c'est tellement sécurisant, parce qu'un moment donné quand tu te demandes, tu te remets tout le temps en question, je pense que ça devient le petit coup de pouce qu'un moment donné ça prenait [...] On dirait que le petit, deux fois par semaine que j'allais le porter, de pouvoir parler aux personnes qui travaillaient là-bas, qui étaient en charge de là-bas, tu te dis, "ben mon dieu, tu sais on fait pas mal la même affaire". Ça vraiment donné le petit 'boost' de confiance que je commençais à prendre tranquillement avec le temps à me demander si je faisais la bonne chose.

En ce qui concerne leur relation avec les formatrices responsables à la HGC (2^e question), sept parents ont abordé leur évolution pendant leur passage à la HGC. Trois d'entre eux rapportent des changements sur eux-mêmes annonçant qu'ils sont devenus soit moins gênés, plus à l'aise ou plus confiants dans la relation : « Pour moi, c'est sûr qu'au début quand que tu ne connais pas la personne, t'es comme un peu gêné même si dans un milieu de travail, de stage, c'est sûr qu'il y a

tout le temps une petite gêne au début parce que tu ne connais pas la personne, mais à force, ben il y avait pu de gêne à la fin ». Six parents ont aussi abordé la relation avec l'éducatrice-stagiaire de leur enfant. Pour trois d'entre eux, cette relation est considérée satisfaisante, demeurant constante et professionnelle, tout au long du passage. Trois autres parents ont noté que les interactions devenaient soit plus fluides ou encore empreintes de plus d'assurance avec le personnel à mesure que le temps passait. Un parent note une augmentation des échanges alors qu'une autre ajoute une perception de l'accroissement de la compréhension et de la complicité entre elle et l'éducatrice-stagiaire de son enfant :

Je dirais plus qu'on se comprenait davantage parce que, tu sais, moi, il y avait certaines choses que, tu sais mon garçon c'est mon garçon fac je le connais de A à Z, mais je me rendais vraiment compte que plus que le temps avançait plus que l'éducatrice aussi elle apprenait vraiment à le connaître pis aussi on était capable d'échanger des choses qui nous faisait rire toutes les deux, tu sais des points qu'on a remarqués pis les petits gags de mon garçon qu'on était capable de remarquer fac je dirais que c'est ça.

ÉVOLUTION DE L'ATTITUDE DES PARENTS AU SUJET DES SERVICES DE GARDE

Huit parents sur dix ont aussi répondu aux 3 premières questions suivantes et 7 à la quatrième : 1) *Que ressentez-vous maintenant lorsque vous déposez votre enfant à la HGC ? Racontez-moi comment ça se passe pour vous ?* 2) *Souhaitez-vous que votre enfant fréquente un autre service de garde plus tard ? Oui ou non, détaillez ?* 3) *Comment vous sentez-vous (opinion, pensées) à l'idée de faire garder votre enfant en service de garde ?* 4) *Votre expérience à la HGC a-t-elle eu un impact sur votre vision des services de garde ? Oui ou non*

Par rapport à la première question, la majorité (6/8) des parents expliquaient qu'au début ils se sentaient soit inquiets, stressés, réticents à l'idée d'envoyer leur enfant à la HGC alors que maintenant, ils se sentent en confiance, à l'aise, et certains voudraient que ça continue :

Oui, ben au début, je ne voulais pas laisser ma fille, je ne voulais pas laisser ma fille là, tu sais c'est la première fois que je rentrais dans une garderie, pis à la fin ben je pleurais pas pire, parce que c'était la fin déjà. Je trouvais que mon enfant aimait ça avoir d'autres amis, échanger avec d'autres enfants, d'autres adultes. Je pense que j'ai bien aimé ça, mais je pense c'est mon enfant qui a plus aimé ça que moi-même en tant que tel là .

En ce qui concerne la seconde et troisième question, soit leur intention d'envoyer leur enfant dans un autre service de garde après la HGC et leur ressenti face à cela, les réponses des parents sont mitigées. La moitié d'entre eux ne souhaitent pas envoyer leur enfant dans un autre milieu après la HGC alors que les autres affirment qu'ils aimeraient cela. Chez les parents qui y sont défavorables, les raisons évoquées sont le ratio enfants-éducatrice qu'ils jugent trop élevé associé à la crainte que leur enfant n'obtienne pas l'attention dont il a besoin, mais aussi aux risques d'accident et l'absence d'un rapport écrit hebdomadaire :

J'ai tellement vu plein d'autres histoires, tu sais là [à la HGC] c'est bien parce que c'est 2 éducatrices pour un enfant, mais, les autres, CPE là, ils sont 1 éducatrice pour 8-9 enfants pis c'est pas rare que tu entends des accidents, fac, cet accident-là pourrait arriver sur ma fille pis je le tolérerais pas.

Parmi les parents favorables à envoyer leur enfant en service de garde régulier, l'un d'eux nous indique avoir déjà obtenu une place pour son enfant dans un autre milieu alors que les autres se disent en démarche pour trouver un service de garde au moment de l'entretien.

Enfin, lorsqu'on les interroge sur l'impact de l'expérience de la HGC sur leur vision (perception) des services de garde (4^e question), quatre des sept parents ayant abordé cette question affirment que l'expérience de la HGC semble influencer positivement sur leur perception. En effet, ils rapportent des sentiments plus positifs face aux services de garde, tels que : « n'a plus peur, est moins craintive, se sent prête à envoyer ses enfants en plus bas âge qu'avant, trouve ça bien, s'est fait une meilleure idée des services de garde ». De plus, un parent raconte avoir eu une mauvaise expérience avant la HGC et affirme que son expérience à la HGC l'a rassuré :

Ben maintenant là je n'ai plus de crainte, au début oui parce que la première expérience ça n'avait vraiment pas bien été. Ben la seule expérience que j'ai eue était négative moi avec les enfants, la garderie là, c'était une garderie dans un milieu familial, tu sais ma fille avait des problèmes de ventre pis elle pleurait parce qu'elle ne voulait pas y aller, fac à l'inverse là c'était rassurant.

À l'inverse, trois autres parents rapportent une vision inchangée. Une mère explique que ça n'a pas changé puisqu'elle était déjà passée par le réseau des services de garde lorsque sa grande fille était jeune. Une autre considère que c'est du cas par cas, que certains milieux sont bien alors que d'autres ne le sont pas. Finalement, la dernière continue à croire que dans tous les milieux de garde, les risques d'accidents sont grands et qu'elle demeure craintive.

SATISFACTION DES PARENTS AU REGARD DE LA QUALITÉ DU MILIEU

SATISFACTION GÉNÉRALE

Les dix parents participant à ces entretiens ont répondu aux questions de cette section : *De façon générale, comment avez-vous trouvé votre expérience à la HGC? Y a-t-il eu des points/éléments positifs pour vous? Si oui, quels ont été les points/éléments les plus positifs pour vous? Y a-t-il eu des points/éléments négatifs pour vous? Si oui quels ont été les points/éléments les plus négatifs pour vous? Si oui, auraient-ils pu être améliorés? Revivriez-vous l'expérience de la HGC? Si oui, précisez.* Tout d'abord, l'analyse de contenu inique un taux de satisfaction élevé des parents. Tous les parents qualifient leur expérience d'*excellente*, de *super*, de *formidable* ou encore de *belle* ou d'*agréable*. Ils affirment avoir aimé ou adoré cela et la majorité voudraient revivre l'expérience : « Moi je l'ai adoré, ça été une expérience, une première expérience, pis ce serait juste de moi, je n'aimerais pas que ce soit la seule, j'aimerais pouvoir en revivre d'autres, ben en faire revivre d'autres à mon enfant, parce que lui, je sais que lui il a adoré ». Comme dans ce verbatim, la majorité (8 sur 10) des parents abordent aussi leur satisfaction des services reçus pour leur enfant.

Ainsi, six d'entre eux indiquent que leur enfant a aimé cela. L'une des mères ajoutant que cela a permis à son enfant de socialiser et une autre disant avoir apprécié les activités réalisées avec les enfants. Les membres de l'équipe éducative sont qualifiés par les parents de *gentilles, souriantes, accueillantes, aimantes des enfants, respectueuses, bien organisées, comme une famille, aidantes, dignes de confiance*, etc. : « Ben j'ai beaucoup aimé les deux filles là, je me souviens plus de leur nom là, mais, à chaque fois que j'arrivais, mais tu sais, elles étaient accueillantes, souriantes, pis tu sais, elles avaient hâte de voir les enfants là » ou encore « Je dirais que ce que j'ai beaucoup aimé de la halte-garderie c'est que c'était une garderie où est-ce que je savais que je pouvais vraiment avoir confiance entièrement aux personnes qui prenaient soin de mon enfant ». Certaines dimensions structurelles ou organisationnelles de la HGC sont aussi soulignées positivement par les parents, tels que le faible ratio enfants-stagiaire, l'horaire sur 2 jours, l'aide logistique (don de repas), de même que les compte-rendu écrits paraissent aussi importants bien que les activités du jour soient aussi présentées à l'oral par les éducatrices. Finalement, lorsqu'on leur posait la question « Y a-t-il eu des points/éléments négatifs pour vous ? », la totalité des parents ne trouvait rien de négatif à souligner.

SATISFACTION DES LIEUX

Tous les dix parents ont répondu à la question : *actuellement, quelle est votre opinion des lieux à la HGC?* La majorité des parents affirme que les locaux des enfants leur paraissent bien aménagés ou organisés (7/10). D'autres parents les ont qualifiés de beaux, propres, sécuritaires, stimulants et adaptés aux besoins des enfants. De façon générale, les parents n'ont pas donné beaucoup de détails ou d'exemples sur ce sujet, outre ces deux extraits de verbatim plus étoffés qui représentent bien les idées évoquées :

Ah le local il est vraiment beau là, pis [...] quand ils font leur sieste, il y a des rideaux qui se fermaient fac ça donnait une ambiance un peu plus intime, [...] pis de voir comment ils étaient adaptés pour les tout-petits, petits lavabos avec leur serviette personnelle pis tout là.

Ah écoute, tu rentres là, c'est un endroit incroyablement stimulant, il y a des choses partout, il n'y a pas une pièce qui n'a pas, qu'ils n'ont pas ajouté une petite touche, juste les plafonds en rentrant, mon fils que j'ai de la difficulté à lui faire regarder en haut, il me pointait toutes les affaires pis tout ça, il y en a tellement à découvrir là. Pis je pense ça pris 3 fois à la garderie avant que mon fils veuille faire une sieste parce qu'il était trop émerveillé par tout ce qu'il pouvait voir [...] tu sais des endroits comme ça on en voit rarement quand on visite des garderies là, c'était vraiment bien.

Par contre, trois parents suggèrent l'ajout d'une cour extérieure clôturée :

Ah ben, ce n'est pas un point négatif du tout dans le fond là, c'est juste que à un certain moment j'avais demandé à l'éducatrice de mon enfant s'ils allaient aller à l'extérieur, tu sais il y avait une petite cour là pour les faire jouer dehors, pis elle m'avait mentionné que, la halte-garderie n'avait pas de cours pour eux, fac, ce n'est pas vraiment négatif.

SATISFACTION DES PARENTS AU SUJET DES ÉDUCATRICES-STAGIAIRES

L'analyse des trois questions (questions 5, 11 et 13 ci-haut) concernant ce sujet révèle que six qualificatifs sont utilisés par les parents lors des entretiens pour décrire les éducatrices-stagiaires responsables de leur enfant à la HGC : *souriante, sympathique, chaleureuse, accueillante, gentille et empathique*. Lorsque les parents élaborent sur le type de relation et d'échanges vécus avec leur éducatrice-stagiaire, seuls deux d'entre eux qualifient cette relation de peu développée, et ont trouvé leurs moments d'échange expéditifs, alors que la majorité témoigne d'un lien fort, disant qu'ils se sont sentis accueillis et accompagnés par l'éducatrice. Pour ces derniers, les durées des échanges du matin et du soir sont suffisantes, et précisent que leur éducatrice prenait le temps d'échanger, qu'elle était à l'écoute et disponible, qu'elle discutait de façon professionnelle de leur enfant et qu'elle initiait aussi des conversations informelles.

Sont tellement gentilles, sont présentes. On arrivait pis je disais 'ah il s'est passé quelque chose à la maison, pis je ne sais pas trop comment régler ça' mettons : 'je me pose des questions par rapport à ma fille, est-ce que ça se pourrait que ce soit de l'autisme ou quelque chose comme ça' pis elle disait 'non, non, non, nous on a regardé, on a évalué'. Tu vois qu'ils les regardaient vraiment les enfants pis qu'ils étaient vraiment là, là. [...] Pis tu sais elles étaient capables de me nommer des comportements, c'était vrai ce qu'elle disait, tu sais je la connais ma fille.

Une maman partage la complicité qu'elle a développée avec son éducatrice. En effet, son discours dénote la création d'un très lien fort avec cette dernière :

Moi, je l'ai vraiment beaucoup aimée, pis tu sais, quand que j'étais présente, ben elle s'assurait vraiment que mes questions soient répondues à chaque fois si j'en avais, tout le temps pour essayer de me rassurer si j'avais des inquiétudes, elle m'expliquait les bonnes choses que mon fils avait faites durant ses journées, on en riait ensemble. Pis, tu sais, j'ai développé un bon lien avec mon éducatrice, là. [...] Tu sais c'est le fun parce qu'on a comme aussi un peu le même âge et tout là, on est proche, je pense, quand même, pis tu sais, j'ai vraiment vu que c'était vraiment une bonne personne.

Six parents expriment aussi leur satisfaction de la relation qui s'est établie entre l'éducatrice-stagiaire et leur enfant, et témoignent de commentaires très positifs. Ainsi, elles remarquent surtout que les éducatrices-stagiaires aiment vraiment leurs enfants, qu'elles sont très présentes à eux et observent qu'elles offrent une attention particulière à chacun des enfants, s'adaptant à leurs besoins et qu'elles mettent en place de bonnes stratégies pour soutenir ou intervenir avec leur enfant.

Ah c'était extraordinaire, pour vrai, pis même mon copain qui venait avec moi des fois les porter là, tous les deux on était comme 'wow' à chaque fois qu'on allait les chercher. Leurs expressions faciales, la façon qu'ils parlaient avec les enfants, tu sais, tu voyais qu'ils aimaient vraiment ça là. Pis juste de me faire dire par l'éducatrice 'ah ben, je l'ai bercé tantôt avant le dodo parce qu'il avait l'air triste un petit peu'. Je dis 'c'est ben mignon', tu sais ils sont chanceux.

SATISFACTION DES PARENTS AU SUJET DES FORMATRICES RESPONSABLES À LA HGC

Huit parents ont répondu à la première question concernant les formatrices et neuf à la deuxième : *actuellement, quelle est votre opinion des formatrices à la HGC ? Que pensez-vous de la disponibilité des formatrices responsables à la HGC ?* Les huit ayant exprimé leur opinion des formatrices ont utilisé les mêmes qualificatifs positifs exprimés au sujet des éducatrices-stagiaires. À la deuxième question, 90% des parents ont répondu et la majorité (5/9) affirme ne pas avoir eu plusieurs occasions d'échanges avec les membres de l'équipe éducative, ce qui n'est pas surprenant puisque ces dernières sont plutôt en soutien aux éducatrices-stagiaires, elles-mêmes responsables d'assurer la communication avec les parents. D'autres parents (4/9), rapportent plutôt plusieurs moments d'échanges avec les membres de l'équipe éducative comme en témoignent ces extraits : « elle était disponible lorsque mon éducatrice ne l'était pas » ; « elle prenait le temps de répondre à mes questions » ; « elle m'avertissait lorsqu'il y avait un changement » ; « elle me communiquait des informations » ; « elle venait vers moi, venait me parler » ; « elle m'a invité à observer mon enfant » ; « elle me rassurait, me mettait en confiance » ; « elle avait un grand intérêt pour les enfants » ; « elle ne me jugeait pas ». D'ailleurs, le témoignage suivant dépeint bien l'approche respectueuse des parents mise en place à la HGC.

Il est arrivé un accident aussi à la garderie, j'avais embarré ma fille dans l'auto pis avec les clés. Pis ils ont toute été soutenant pis tu sais, je me sentais pas pointé du doigt là, tu sais, c'est un accident j'ai pas fait exprès, [elle étaient] réconfortantes pis 'inquiètes-toi pas ça nous ai déjà arrivé' pis tu sais, réconfortant pis, j'ai, j'ai apprécié là, je me sentais pas pointé du doigt 'elle est une mauvaise mère' ou autre là [...] C'est capotant pareil, j'ai fait venir une dépanneuse pour qu'ils viennent m'ouvrir là, mais moi je stressais, j'avais ma grande fille avec moi en dehors de l'auto, mais la petite était dans l'auto, mais elle, aucun stress elle s'est endormie comme si de rien était.

En sommes, les entretiens semi-structurés réalisés à la fin de l'expérience de fréquentation de la HG nous apprennent que les parents se disent particulièrement satisfaits de leur expérience. En outre, ils sont tous satisfaits ou très satisfaits, ils se disent avoir été rassurés par cette expérience au sujet des services de garde bien qu'une petite proportion d'entre eux expriment requérir encore un peu de temps avant de choisir d'inscrire leurs enfants à un service de garde régulier. Par ailleurs, les parents mentionnent aussi que cette expérience leur procure du répit et leur permet de prendre du temps pour eux pour se reconstruire, certains témoignent d'ailleurs d'apprentissages pouvant être associés au développement d'un certain niveau de pouvoir d'agir. En particulier, ils disent se sentir respectés et non jugés pour leurs difficultés rencontrées avec leurs enfants.

DISCUSSION

Cette recherche visait à évaluer les effets de l'expérience de fréquentation de la HGC sur les enfants et les parents qui y ont participé pendant un ou deux trimestres. Cette section aborde la discussion au sujet des résultats obtenus en fonction des questions de recherche ainsi que des critères et des normes sous-jacentes identifiées pour évaluer la présence d'effets possiblement induits par l'approche de la Halte-garderie du cœur sur les enfants et les parents. Les normes et les critères inspirés de la méthode d'évaluation de programme de Gaudreau (2011) sont des balises permettant de répondre aux questions d'évaluation. Ainsi le critère détermine le moyen choisi pour répondre à la question d'évaluation alors que la norme propose un seuil de réussite du critère.

La première partie aborde ces aspects pour le modèle concernant les effets sur les enfants; la seconde, pour les parents.

6.1 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA PREMIÈRE QUESTION AU SUJET DE L'APPROCHE CENTRÉE SUR LES ENFANTS

Quels sont les effets à court et moyen terme pour les enfants sur les composantes évaluées ?

Critère 1 : Observation longitudinale d'effets avec des outils d'observation directe

Norme 1 : Les résultats aux différents outils démontrent une progression d'effets entre le début et la fin de la fréquentation de la HGC pour les enfants.

Le bilan des informations que nous avons collectées sur les enfants suggère des progressions développementales lorsque l'on examine les résultats obtenus aux instruments de mesure quantitatifs du développement des enfants. Cette section présente une synthèse des résultats des enfants à ces mesures quantitatives du développement des enfants, soit le *Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel des enfants* (ASQ: SE), l'échelle socioaffective de la *Grille d'évaluation du Développement* (GED) et le *Guide Portage*.

D'abord, pour le *Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel* (ASQ: SE) des enfants, les résultats indiquent que 56 % des enfants ont fait des gains entre le début et la fin de leur fréquentation à la HGC. De ceux-ci, huit montrent une amélioration moyenne (32 %) et six une grande amélioration (24 %). Puis, l'analyse des résultats de l'échelle socioaffective de la GED révèle que 56 % des enfants présentent une amélioration ou un bon niveau de développement socioaffectif à la fin de leur passage à la HGC. Enfin, pour le *Guide Portage*, les analyses indiquent que 64 % des enfants participant à l'étude ont réalisé des gains jugés satisfaisants lors de leur fréquentation à la Halte-garderie du cœur.

Lorsqu'on comptabilise les gains réalisés par les enfants aux trois instruments, on note que 22 sur les 25 enfants (88 %) présentent des scores qui se sont améliorés à au moins l'une des trois mesures, au cours de leur passage à la HGC. De ces derniers, 52 % ont obtenu des scores supérieurs à la fin

de leur passage à la HGC à l'une des trois mesures, 12 % à deux mesures et 24 % aux trois mesures du développement effectuées auprès de ces enfants. Bien que dans plusieurs cas, ces gains ne leur permettent pas de rattraper leurs retards développementaux, ces résultats constituent tout de même des améliorations notables pour ces enfants compte tenu de leurs conditions de vie difficiles et du laps de temps relativement court de cette expérience à la HGC. En effet, les enfants participant à cette étude vivent dans des conditions très défavorables. En ce sens, les résultats peuvent être qualifiés d'encore plus significatifs car ils peuvent suggérer que l'expérience de la HGC a permis de modifier la trajectoire de certains de ces enfants.

PARTICULARITÉS DES ENFANTS N'AYANT PAS FAIT DE GAINS PENDANT LA FRÉQUENTATION À LA HALTE

Un examen des situations familiales des trois enfants qui n'ont fait aucun gain entre le début et la fin de leur passage à la HGC nous permet de contextualiser leurs résultats. Soulignons d'abord que deux de ces quatre enfants vivaient des conditions familiales d'extrême négligence. L'un d'eux a d'ailleurs fait l'objet d'un placement en famille d'accueil (DPJ) lors de la session suivante. Les deux autres proviennent d'une autre famille et faisaient aussi l'objet d'un suivi pour négligence de soins de santé. On doit souligner que leurs scores, bien que ne s'étant pas améliorés, se situent tout de même dans la sphère non problématique des trois instruments. Le premier, âgé de 5 ans, manifeste des comportements typiques d'un enfant parentalisé (inquiet de ses frères et sœurs plus jeunes auxquels il donnait les soins à la maison) et a fait l'objet d'un suivi pour négligence de problème de santé. Le second présente une surdité et ne portait pas ses appareils d'audiologie avant sa fréquentation à la HGC. Ce dernier avait aussi connu des problèmes de santé importants dans l'année précédente (cancer).

PARTICULARITÉS DES ENFANTS AYANT FAIT LES GAINS LES PLUS IMPORTANTS

Parmi les six enfants ayant fait le plus de gains développementaux au cours de leur passage à la HGC, soit des améliorations notables aux trois mesures de développement, il est difficile d'identifier des facteurs pouvant permettre d'expliquer leurs gains. Parmi ces enfants, trois d'entre eux avaient été référés pour des situations transitoires (Maison de la famille ou CLSC). Les parents avaient uniquement besoin d'un certain accompagnement pour mieux encadrer leur enfant ou avaient besoin de répit temporaire suite à un changement de leur mode de vie (séparation, immigration récente).

Néanmoins, les trois autres enfants provenaient de familles référées pour négligence, dont l'un d'eux vivait dans des conditions d'extrême négligence. Ce dernier, malgré ses gains importants, a d'ailleurs fait l'objet d'un placement en famille d'accueil lors de la session suivante, compte tenu de la détérioration de la situation familiale. Paradoxalement, les deux frères de cet enfant, ayant aussi fait l'objet d'un placement en famille d'accueil, sont parmi ceux ayant fait le moins de gains développementaux au cours de leur passage à la HGC. Ce dernier résultat suggère la présence d'importantes variations individuelles chez les enfants qui fréquentent la HGC ainsi que la présence

d'une diversité de facteurs de vulnérabilités ou de résilience chez certains d'entre eux pouvant expliquer que certains enfants d'une même famille et soumis à des conditions environnementales similaires s'en tirent mieux que d'autres. En somme, aucun patron cohérent sur le plan de l'âge des enfants ou du nombre de jours de fréquentation ne peuvent expliquer les résultats positifs de ces enfants, pouvant suggérer un effet positif de la HGC.

Critère 2 : Analyse des contenus de la documentation (membres de l'équipe éducative) et des entretiens (parents) au sujet des enfants

Norme 1 : Les membres de l'équipe éducative et les parents rapportent des changements au regard des dimensions étudiées chez les enfants.

Les données qualitatives que nous avons collectées auprès des membres de l'équipe éducative au sujet de l'évolution du développement des enfants montrent que ces derniers semblent profiter de leur passage à la HGC, et ce pour toutes les dimensions du développement du modèle logique. Elles sont présentées successivement, mais il va de soi que ces dimensions sont intégrées dans une perspective de développement global.

Dimension affective

Les principaux progrès développementaux des enfants concernent d'abord leur capacité à établir un lien de pré attachement ou d'attachement envers leur éducatrice et conséquemment une augmentation de leur autonomie affective. Les comportements observés chez les enfants lors de l'évaluation qui en témoignent concernent un accroissement de la recherche de contacts visuels par l'enfant ainsi que des comportements associés au bien-être tels les sourires, une diminution des pleurs et une plus grande ouverture à se laisser approcher par des adultes (confiance en développement). Les enfants adoptent aussi davantage de comportements qui favorisent une proximité physique et affective tels que tendre les bras vers l'éducatrice pour se faire prendre, lui sourire, chercher à prendre sa main et se diriger vers elle, ils manifestent aussi plus de plaisir dans le jeu avec leur éducatrice et partagent leurs réussites avec elle.

Dimension émotionnelle

Cet attachement permet ensuite aux enfants d'accepter plus aisément l'aide en provenance de leur éducatrice pour répondre à leurs besoins ainsi que de mieux exprimer leurs émotions. Par exemple, ils cessent de repousser l'éducatrice et d'éviter son regard lorsque celle-ci tente de leur venir en aide. On observe aussi que l'enfant comprend davantage ce qu'il vit et, selon son âge, accepte ou développe l'habileté à nommer ses émotions ce qui accroît également les capacités de gestion des conflits (moins de cris et de morsures).

Dimension sociale

Les enfants observés font aussi des gains importants sur le plan de leur capacité à accepter des règles de fonctionnement, ainsi qu'au niveau de leur autonomie fonctionnelle. Par exemple, pour plusieurs enfants, on note une diminution de comportements d'opposition tels le refus de participer ou de collaborer, les crises, la désorganisation. On note aussi une amélioration des comportements

d'autonomie physique tels que manger seuls, utiliser les ustensiles (sans les lancer), rester assis lors des repas ou encore demeurer sur son matelas lors de la sieste. Plusieurs enfants ont aussi appris à suivre la routine du groupe sans réaction violente ou anxieuse tout en exprimant verbalement leurs besoins. Ils cessent de cracher au visage des adultes, de dire des gros mots ou de lancer des objets lorsqu'on tente de les aider à réguler leurs gestes agressifs ou qu'on leur demande de respecter une consigne.

Grâce aux interactions positives entre l'enfant et l'éducatrice-stagiaire, ce contexte propice à l'apprentissage permet d'observer une évolution de leurs habiletés sociales. Il en résulte que les enfants apprennent à entrer adéquatement en relation avec les autres et sont en conséquence plus aptes à respecter des règles sociales de base (ex. bonjour, merci, svp, attendre son tour, ne pas frapper) ainsi qu'à formuler des demandes aux autres enfants et adultes, ce qui lui permet d'explorer davantage de solutions adéquates en présence d'un problème (ex. proposer d'échanger un jouet plutôt que de le prendre).

Développement global, incluant les domaines moteur, cognitif et langagier

Selon le modèle logique des effets du programme développé par l'équipe éducative, ces acquis relationnels permettent ensuite de soutenir l'acquisition de certains apprentissages, notamment sur les plans de la communication et de la facilité de se mouvoir des plus jeunes enfants. Ainsi, les effets sur les dimensions cognitives et langagières seraient surtout observés chez les enfants âgés entre trente-six mois et cinq ans, alors que les effets sur la dimension motrice se manifesteraient chez les enfants âgés entre zéro et trente-cinq mois. Conséquemment, à mesure que l'enfant est placé en contexte de stimulation et d'apprentissage, une augmentation de sa capacité de concentration et une meilleure organisation de sa pensée sont observées. Par exemple, un enfant de 44 mois était complètement désorganisé et ne savait pas jouer, néanmoins, à la fin de sa présence à la HGC pendant 18 jours, il réussissait à faire des jeux symboliques. Un autre, de 16 mois, se collait constamment à son éducatrice-stagiaire par insécurité et s'est mis à explorer son environnement après uniquement 23 jours à la HGC. Un autre, de 14 mois, se promenait dans le local sans but apparent, après 22 jours à la HGC, il pouvait se concentrer sur un jeu pendant 20 à 25 minutes.

Le modèle logique des effets du programme suggère aussi que ces progrès semblent conduire à l'augmentation de la rétention des informations sur le plan sémantique et, par conséquent, à une augmentation du vocabulaire expressif chez l'enfant (connaissance d'un plus grand nombre de mots). Il s'en suit alors une progression de la communication et du langage chez l'enfant (meilleure articulation dans l'expression verbale des mots, phrases plus complexes, etc.). Ainsi, les enfants prennent davantage d'initiative, apprennent de nouveaux mots. Alors que sur le plan moteur, ils utilisent les ciseaux et apprennent à tenir un crayon pour dessiner. Chez les plus jeunes, des acquis et des progressions sur le plan moteur sont observés lorsque ceux-ci explorent davantage leur environnement (ramper, marcher à quatre pattes, grimper, sauter, tenir une cuillère, etc.). Par exemple, un bébé de 7 mois ne se tournait pas encore sur elle-même lors de son arrivée à la HGC, après 22 jours à la HGC, elle avait rattrapé son retard et maîtrisait la marche à quatre pattes, ce qui correspond aux capacités attendues à cet âge.

Du côté de la perception des parents de l'évolution de leur enfant, les analyses de l'entretien témoignent aussi de leur perception positive de l'évolution développementale de leurs enfants. De manière globale 70% des parents interrogés identifient des gains chez leur enfant et donnent des exemples concrets de ce qu'ils ont observé, tant aux dimensions affective ou émotionnelle que sur le plan de la socialisation, du langage ou de la motricité.

6.2 CRITÈRE ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA DEUXIÈME QUESTION POUR L'APPROCHE CENTRÉE SUR LES ENFANTS

Dans quelle mesure les effets produits chez les enfants correspondent aux effets planifiés (comparaison avec le modèle logique) ?

Norme 1. Les effets observés correspondent aux effets anticipés dans le modèle logique.

La Figure 11 présente le modèle logique des effets théoriques du programme de la HGC sur les enfants qui y participent. Les ressources étant limitées, l'équipe de recherche, de concert avec l'équipe de la HGC et le comité d'évaluation, ont sélectionné les effets principaux à prioriser pour l'évaluation parmi l'ensemble des effets identifiés sur cette figure (voir surligné en jaune et en police rouge dans la Figure 11). L'analyse de l'ensemble des données quantitatives et qualitatives met en évidence que TOUS les effets théorisés sont observés. Rappelons que seuls les effets à court et à moyen terme ont été priorisés dans cette étude.

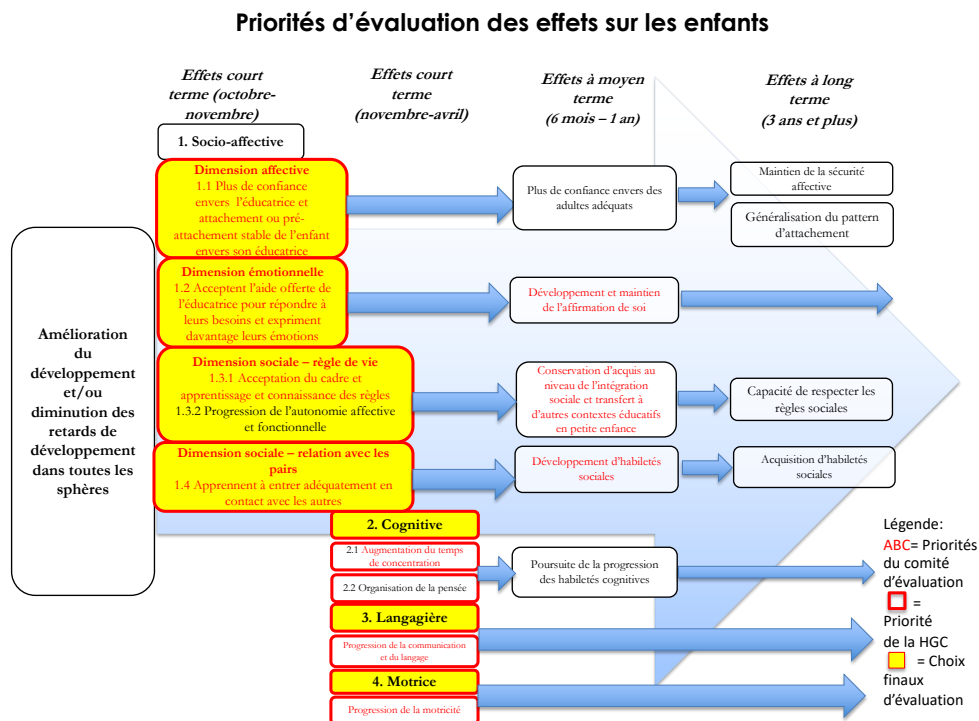


Figure 11. Théorie des effets anticipés de la HGC sur les enfants

D'abord, les enfants évalués par notre équipe de recherche, mais aussi observés par les membres de l'équipe éducative de la HGC et par leurs parents manifestent plus de confiance envers leur éducatrice-stagiaire pouvant se qualifier d'attachement ou de pré attachement stable de l'enfant envers celle-ci. Pour la dimension émotionnelle, ils acceptent l'aide de leur éducatrice pour répondre à leurs besoins et expriment davantage leurs émotions. On observe aussi une acceptation des règles de la HGC et donc un apprentissage à suivre les consignes ainsi qu'une progression de leur niveau d'autonomie fonctionnelle (ex. suivre la routine, manger seul, etc.). Enfin, plusieurs des enfants apprennent à entrer adéquatement en contact avec les autres. La *Figure 12* donne des exemples de ces comportements développés par les enfants pour les quatre types d'effets théorisés dans le modèle logique.

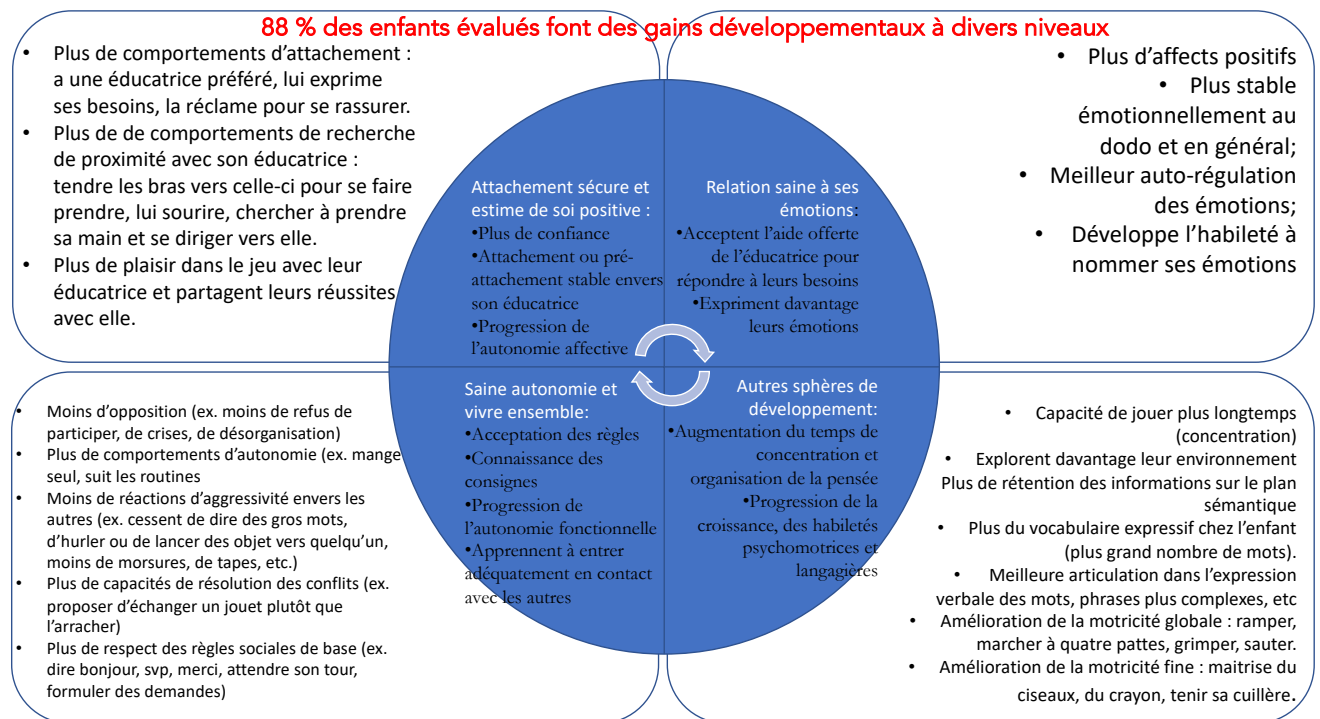


Figure 12. Synthèse des effets de la fréquentation de la HGC sur les enfants en fonction des domaines de développement

Hypothèses explicatives au sujet des changements observés chez les enfants.

L'analyse des données met en évidence les changements décrits par les membres de l'équipe éducative de la HGC, les parents et l'équipe de recherche pour chacun des axes évalués au programme. Afin d'expliquer ces changements, nous émettons l'hypothèse que certains des processus de l'approche mise en place à la HGC avec les enfants puissent expliquer les effets observés sur les enfants. La figure suivante (*Figure 13*) présente une synthèse de ces hypothèses explicatives.

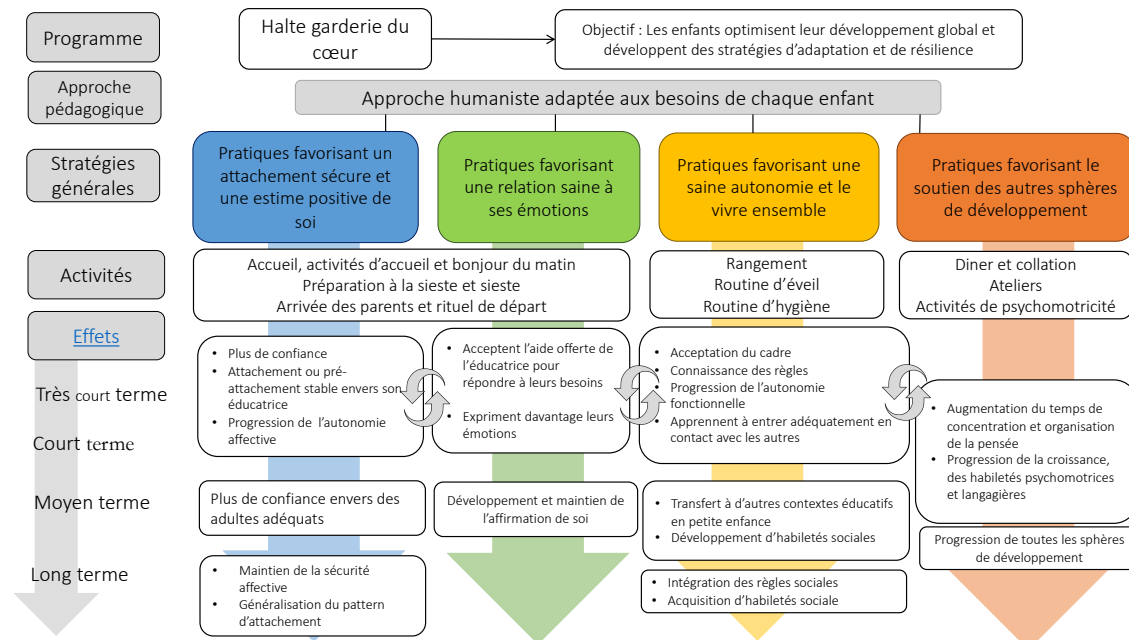


Figure 13. Synthèse du modèle logique des processus de la HGC pouvant expliquer les effets observés sur les enfants

Les processus de l'approche mise en place à la HGC avec les enfants se basent sur les écrits à l'effet que la sensibilité de l'adulte aux besoins de l'enfant serait centrale pour l'établissement d'une interaction de qualité entre l'adulte et un ou des enfants vivant ou ayant vécu dans des conditions adverses (Ahnert, 2016; Verschueren et Koomen, 2012). Ainsi, des enfants réfugiés ou vivants avec des défis développementaux de même que ceux ayant vécu des expériences négatives d'attachement bénéficieraient le plus d'interactions dyadiques empreintes d'un haut niveau de sensibilité et pourraient ensuite développer des relations moins conflictuelles avec leurs futurs enseignants ou éducateurs (voir Beckh et Becker-Stoll, 2016). C'est dans cette visée de faire vivre aux enfants de la HGC des expériences d'interactions sensibles de haute qualité que ce modèle d'intervention novateur de la HGC a développé cette approche centrée sur les enfants (Sabot *et al.*, 2013). Dans ce contexte, après analyse des besoins des enfants, les membres de l'équipe éducative de la HGC semblent avoir implanté une approche bienveillante qui promeut des stratégies favorisant chez l'enfant un attachement sécurisé, une estime de soi positive ainsi qu'une relation saine à ses émotions. De plus, il y est souhaité d'y mettre en œuvre des stratégies favorisant la vie en groupe et l'autonomie fonctionnelle.

Pour soutenir ces stratégies, plusieurs pratiques éducatives y semblent valorisées, en outre, afin de favoriser un attachement sécurisé, l'équipe éducative s'assure que chacun des enfants puisse vivre des moments d'interactions individualisés avec son éducatrice dans un climat positif empreint de paroles et de gestes affectueux, en particulier lors de moments difficiles pour les enfants comme l'accueil du matin, la préparation à la sieste ainsi qu'au retour des parents en fin de journée (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997). Le modèle logique indique aussi qu'on s'assure aussi de répondre rapidement aux besoins des enfants par des paroles et gestes réconfortants et bienveillants (Greenberg, Weissberg et O'Brien, 2003; Zins, Bloodworth, Weissberg et Walberg, 2004) et de les préparer aux changements en les annonçant, mais aussi en procurant un horaire quotidien ainsi qu'un environnement stable (Emmer et Stough, 2001). Pour

soutenir l'estime de soi, on semble y démontrer une considération inconditionnelle envers l'enfant (Pianta, Belsky, Houts et Morrison, 2007) en le valorisant verbalement (Kostelnik, Stein et Whiren, 1988) tout en prenant soin de lui (ex. lui peigner les cheveux) et en lui démontrant de l'intérêt afin qu'il se sente digne d'attention et donc important. Le modèle logique indique aussi qu'on souhaite établir à la HGC une relation triadique (parent-éducatrice-enfant) significative et on s'assure de valoriser le parent devant l'enfant et l'enfant devant le parent dans le but de soutenir la relation d'attachement parent-enfant. Afin de favoriser une saine gestion des émotions, l'écoute active et l'accompagnement de l'enfant dans ses émotions seraient privilégiés (Blair, 2003; Raver, 2004). La mise en place d'un cadre stable soutenant l'autonomie fonctionnelle et la vie de groupe y serait aussi favorisée par un horaire impliquant des activités de routine (dîner, collation, sieste, hygiène), un environnement ainsi que du personnel stable et prévisible pour l'enfant (Emmer et Stough, 2001; Morrow, Tracey, Woo et Presley, 1999; Pintrich, 2000). S'ajoute à cela un climat prosocial qui vise la mise en place de règles de vie claires, constantes, cohérentes (Leinhardt et Putman, 1987; Yates et Yates, 1990) et un enseignement des codes sociaux et des habiletés sociales (Emmer et Stough, 2001) à l'aide de rétroactions de qualité (Bredekamp et Copple, 1997; Girolametto et Weitzman, 2002), en particulier lors de moments de rangement, de réveil et des routines d'hygiène. Enfin, une intervention chaleureuse et bienveillante vise à offrir des propositions de comportements à valoriser et des opportunités de faire des choix, permettent de soutenir le développement d'habiletés de résolution de conflits (Grossman, 1997; Patillo et Vaughn, 1992).

6.3 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS

Bien que présentant des résultats intéressants, cette étude n'est pas exempte de limites. D'abord, l'équipe de recherche n'a pas pu comparer le développement des enfants participant à la HGC à celui d'enfants issus des mêmes populations ne recevant pas cette intervention, faisant en sorte qu'elle ne peut conclure à des effets causaux. Ainsi, les résultats obtenus dans cette étude pourraient aussi s'expliquer par d'autres facteurs qui n'ont pas été mesurés. Néanmoins, le nombre de mesures réalisées auprès des enfants ainsi que rapportées par les membres de l'équipe éducative et des étudiantes-stagiaires et les parents permette de trianguler nos résultats et ajoutent de la rigueur à notre étude. Il importe aussi de souligner que l'usage de mesures quantitatives sous la forme de tests standardisés avec ces enfants s'est avéré plus difficile que ce que l'équipe de recherche avait escompté, et que plusieurs refus de collaborer de la part des enfants ont mené à l'exclusion de certaines mesures (GED). L'équipe de recherche croit que de prochaines évaluations devraient prioriser l'usage d'instruments d'observation des enfants dans leur environnement naturel. À ce sujet, on recommande que des observations de comportements affectifs ou d'attachement des enfants avec les éducatrices fassent l'usage d'instruments tels que le *Q-Sort* (Waters et Deane, cités par Pierrehumbert, Sieye, Zaltzman et Halfon, 1995), permettant de mieux capter l'évolution de cette dimension du développement, une mesure plus sensible et largement utilisée pour des enfants présentant des difficultés d'attachement. De plus, nous croyons que la création de grilles d'observations de comportements socioémotionnels adaptées aux réalités des enfants fréquentant la HGC serait aussi une voie à explorer pour de futures recherches. Enfin, des observations participantes ou l'usage de captations vidéo pourraient aussi être des pistes à explorer pour de

prochaines études évaluatives afin de mieux cerner, auprès des enfants participant à ce programme unique, les effets de cette expérience (Clark, Kjørholt, Trine et Moss, 2005).

6.4 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS POUR L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS

En conclusion, les données recueillies dans cette étude évaluative suggèrent que le programme mis en place à la Halte-garderie du cœur semble efficace auprès des enfants vivant dans des contextes familiaux ou situations complexes et évalués au cours de l'année 2016-2017. Non seulement 88% des enfants y font des gains développementaux, mais on y accueille des enfants particulièrement vulnérables qui ne sont pris en charge par aucun service existant actuellement pour la petite enfance au Québec, du moins sous cette forme. Ces enfants sont malheureusement souvent exclus des services de garde réguliers ou encore des écoles maternelles 4 ans qu'ils fréquentent, et ce, dès leur entrée, car ils n'ont pas toujours les capacités de s'adapter à ces contextes éducatifs offerts en grand groupe. Plusieurs témoignages informels de professionnels que nous avons recueillis au sujet des enfants qui vivent en conditions similaires rapportent d'ailleurs des comportements problématiques lorsque, plus tard, ils font leur entrée en maternelle 4 ans. À titre d'exemple, certains lancent des chaises, mordent leurs intervenants, font des crises, agressent leurs pairs, portent encore des couches, etc. Ou encore, parlent si peu et sont si négligés qu'ils n'ont pas les capacités de s'exprimer ou de faire les tâches qui paraissent simples pour des enfants typiques (manger seul, tenir un crayon, dire leur nom, etc.). Qui plus est, bien que des services d'éducation à la petite enfance soient offerts pour tous les enfants, ces derniers s'y retrouvent très peu, pour toute sorte de raisons, dont une inaccessibilité physique et culturelle pour plusieurs de ces familles vulnérables. En outre, certains parents demeurent encore réticents à les y envoyer, par méfiance ou méconnaissance de ces institutions éducatives. Ainsi, leur passage à la HGC constitue une offre de service indispensable et unique permettant à plusieurs d'entre eux de réaliser des progrès assez fulgurants dans un très court laps de temps, leur permettant de développer certaines habiletés et pouvant espérer par la suite leur permettre d'intégrer un groupe de service de garde régulier et une classe maternelle et de s'y adapter.

En somme, au regard des informations positives collectées dans le cadre de cette étude d'évaluation du programme de la HGC depuis 2014 (Bigras, 2016, 2018; Bigras, Dion et Lehrer, 2018; Bigras et Gagné, 2016; Bigras, Gagnon, Dion, Doudou et Tétreau, 2016; Bigras, Gagnon *et al.*, 2016; Bigras, Lehrer, Dion, Quiroz, Gagnon et Malenfant-Robichaud, 2019; Bigras, Lehrer, Dion, Lemay, Malenfant-Robichaud, Gagnon et Quiroz-Saavedra, 2019; Bigras *et al.*, 2017; Bigras, Tétreau *et al.*, 2016; Dion, Bigras, Doudou, Gagnon et Fournier, 2016; Gagnon, Dion, Bigras et Doudou, 2017; Tétreau, Bigras, Dion et Gagnon, 2017; Quiroz *et al.*, 2016; Quiroz-Saavedra, Bigras et Dion, 2018; Quiroz-Saavedra, Brunson et Bigras, 2017a, b), de l'expérience positive rapportée et observée par les divers acteurs internes et externes de la HGC, dont les éducatrices-stagiaires, l'équipe éducative, les parents, les intervenants de la DPJ, les services de garde de la région, et ce, depuis déjà 15 années au Cégep de Saint-Hyacinthe ainsi que du fort potentiel de transfert de cette approche évaluée en 2016 (Gagnon, Bigras, Dion et Doudou, 2017; Bigras, Gagnon *et al.*, 2016), notre équipe de recherche recommande le financement récurrent de la Halte-

garderie du cœur au Cégep de Saint-Hyacinthe. Cette HGC permet de rejoindre annuellement environ 25 enfants et une quinzaine de familles qui vivent dans des conditions de précarité et de vulnérabilité de manière transitoire ou chronique. Il apparaît que les coûts d'opération de ce programme se situant autour de 250 000\$ annuellement sont bien peu pour permettre à 88% de ces enfants de faire des gains développementaux dans un court laps de temps, soit entre 12 à 24 semaines. Compte tenu de ce taux de succès à faible coût, nous suggérons fortement d'explorer de possibles voies pour amorcer l'implantation de ce modèle dans les régions du Québec où l'on retrouve une proportion importante d'enfants vulnérables (voir à ce sujet le rapport EQDEM; Simard *et al.*, 2018). Cette implantation devrait s'assurer de l'accueil exclusif d'une variété de clientèles vulnérables similaires à celles qui fréquentent actuellement la HGC et surtout d'y adopter l'approche centrée sur les besoins des enfants et sensible aux besoins des familles développée à la HGC.

6.5 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA PREMIÈRE QUESTION POUR L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS

Quels sont les effets à court et moyen terme pour les parents sur les composantes évaluées ?

Critère 1 : Observation longitudinale d'effets avec des outils d'observation directe

Norme 1 : Les résultats aux différents outils démontrent une progression d'effets entre le début et la fin de la fréquentation de la HGC pour les parents.

Le bilan des informations que nous avons collectées pour le volet d'évaluation des effets sur les parents permet de faire ressortir une nette progression des indicateurs que l'équipe de recherche avait identifiés.

D'abord, en ce qui concerne les habiletés de communication des parents, les résultats font ressortir que ce sont surtout les habiletés relationnelles des parents qui se sont améliorées entre le début et la fin du programme puisque sept items sur huit montrent un accroissement positif significatif de la fréquence des comportements relationnels avec le personnel de l'équipe de la HGC. Fait aussi important à signaler, en ce qui concerne les habiletés parentales, six items sur 20 connaissent un accroissement significatif de leur fréquence entre le début et la fin du programme. Enfin, une seule des habiletés communicationnelles des parents, soit d'initier plus fréquemment la conversation avec les membres de l'équipe éducative de la HGC s'est accrue avec le temps.

Critère 2 : Analyse qualitative et quantitative des entretiens avec les parents au début et à la fin de l'expérience

Norme 1 : Les parents rapportent des changements au regard des dimensions étudiées.

Pour ce qui est de l'évolution des dimensions abordées lors de l'entretien au début et à la fin de l'expérience de la HGC vécu par les parents au trimestre d'automne, les résultats indiquent que ces derniers utilisent surtout la HGC afin d'avoir du temps pour eux, ou encore pour faire garder leur

enfant parce qu'ils participent au programme *Apprendre Autrement*, ou pour permettre à leur enfant de socialiser. De manière générale, il se disent extrêmement satisfaits de leur expérience à la HGC (92 %), tant du point de vue des lieux que des relations qui s'établissent avec les éducatrices-stagiaires ou les membres de l'équipe éducative. Lorsqu'on les interroge sur ce qui pourrait s'améliorer, certains expriment qu'une cour extérieure pour les enfants de la HGC serait un ajout positif. De plus, ils indiquent que cette expérience a eu des effets positifs tant sur eux-mêmes que sur leur enfant. En fait d'effets sur eux, ils expriment que la HGC leur a donné des « trucs » pour mieux intervenir avec leurs enfants, en particulier pour les moments de routine (ex. : sieste). Ils indiquent aussi avoir eu plus de temps pour penser à eux, se disent moins inquiets, avoir plus de temps pour les tâches à la maison, et se sentir plus en forme pour s'occuper de leur enfant en plus d'avoir du temps pour leur couple. De plus, la majorité d'entre eux expriment que cette expérience les incite à modifier leur perception des services de garde, bien qu'environ 67 % y étaient déjà favorables au début de l'expérience de la HGC.

Les entretiens menés au trimestre suivant avec d'autres parents et ayant fait l'objet d'une analyse qualitative confirment les propos précédents, les parents témoignent d'une relation positive s'étant établie entre eux et les étudiantes-stagiaires et les membres de l'équipe éducative de la HGC et se disent aussi particulièrement satisfaits des lieux et des relations. Contrairement aux entretiens menés avec le groupe précédent, la moitié d'entre eux expriment avoir modifié positivement leur perception des services de garde et manifestent l'intention d'y inscrire leur enfant sous peu. Ces entretiens permettent aussi aux parents d'exprimer des changements qu'ils ont observés sur eux-mêmes en relation avec l'équipe éducative. Par exemple, certains se disent moins timides ou plus à l'aise et en confiance avec le personnel de la HGC. Certains témoignent aussi d'une relation de complicité qu'ils qualifient de solide qui s'est établie entre eux et l'éducatrice de leur enfant. Enfin, ils se disent moins inquiets de laisser leur enfant en service de garde qu'au début de l'expérience.

6.6 CRITÈRES ET NORMES POUR RÉPONDRE À LA DEUXIÈME QUESTION POUR L'APPROCHE SUR LES PARENTS

Dans quelle mesure les effets produits chez les enfants correspondent aux effets planifiés (comparaison avec le modèle logique) ?

Norme 1. Les effets observés correspondent aux effets anticipés dans le modèle logique.

La Figure suivante présente le modèle logique des effets théoriques du programme de la HGC sur les parents qui y participent. Les ressources étant limitées, l'équipe de recherche, de concert avec l'équipe de la HGC et le comité d'évaluation, ont sélectionné les effets principaux à prioriser pour l'évaluation parmi l'ensemble des effets identifiés sur cette figure (voir surligné en jaune et en police rouge dans la *Figure 14*). L'analyse de l'ensemble des données quantitatives et qualitatives met en évidence que TOUS les effets théorisés sont observés. Rappelons que seuls les effets à court et à moyen terme ont été priorisés dans cette étude.

Priorités d'évaluation des effets sur les parents

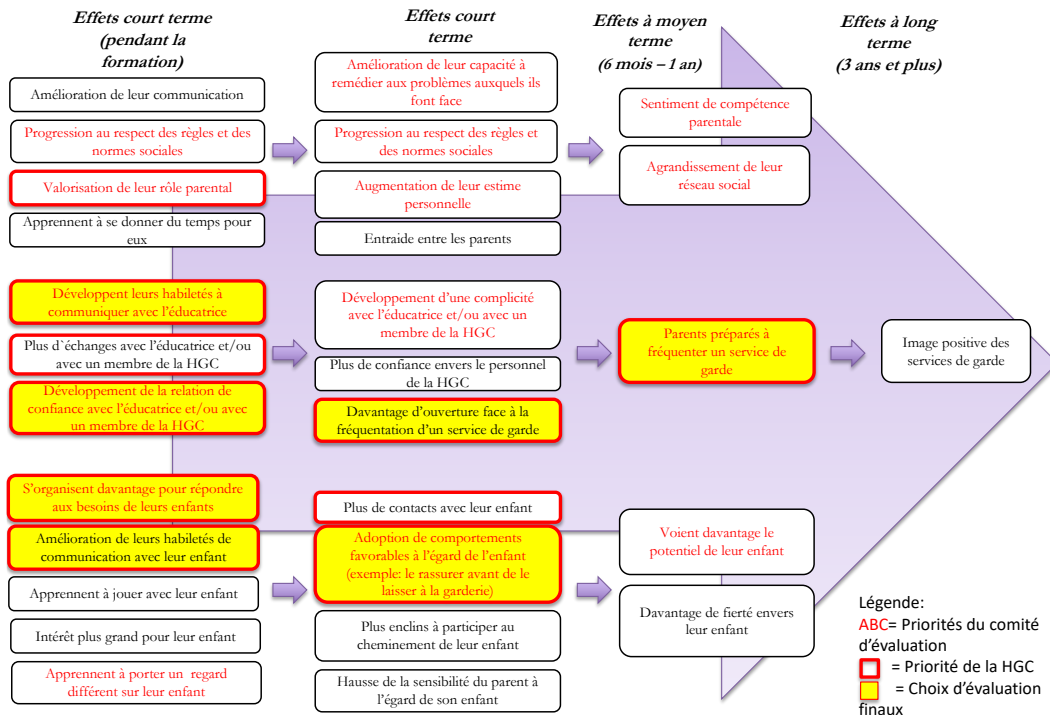


Figure 14. Théorie des effets sur les parents du programme de la HGC

D'abord, comme nous l'avons évoqué plus hauts, les parents accroissent leurs habiletés communicationnelles avec le personnel de la HGC. Ils témoignent aussi tout au long des entretiens se sentir en confiance avec les éducatrices qui s'occupent de leur enfant, se disent rassurés et moins inquiets de laisser leur enfant à la HGC. Ces constats mènent un certain nombre d'entre eux à manifester davantage d'ouverture face à une éventuelle fréquentation d'un service de garde régulier, dont un certain nombre nous indique d'ailleurs y avoir inscrit leur enfant pour la prochaine session, montrant qu'ils sont préparés à fréquenter un service de garde régulier. En cohérence avec cette confiance exprimée, on note aussi lors des entretiens qu'ils expriment une perception extrêmement positive de la qualité de la HGC et une satisfaction élevée.

On observe aussi l'adoption de certains comportements favorables à l'égard de leur enfant, dont des comportements de rassurance avant de les laisser à la garderie, mais surtout, se tournent vers leur enfant se semblent prendre du plaisir à interagir avec eux.

Qui plus est, plusieurs effets identifiés au modèle logique mais qui ne faisaient pas partie des priorités d'évaluation ressortent des résultats. En outre, une certaine valorisation de leur rôle parental émerge de leurs propos lorsqu'ils expriment avoir appris des moyens et des stratégies pour mieux interagir avec leur enfant. Des effets sur eux-mêmes, dont du temps pour du répit, se reposer et prendre du recul face à leur enfant sont aussi largement exprimés. On note enfin que certains parents se sont sentis compris et non jugés et que certains semblent exprimer une complicité avec l'éducatrice de leur enfant ou les membres de l'équipe éducative de la HGC.

Norme 2 : Certains des processus du modèle logique de l'approche de la HGC peuvent être associés aux changements observés.

L'analyse des données met non seulement en évidence les changements décrits par les parents et l'équipe de recherche pour chacun des axes évalués au programme, mais permet aussi d'illustrer certains des processus du programme vécu à la HGC que nous pouvons associer aux effets sur les parents. La Figure 15 présente une synthèse de ces processus de l'approche mise en place à la HGC avec les parents.

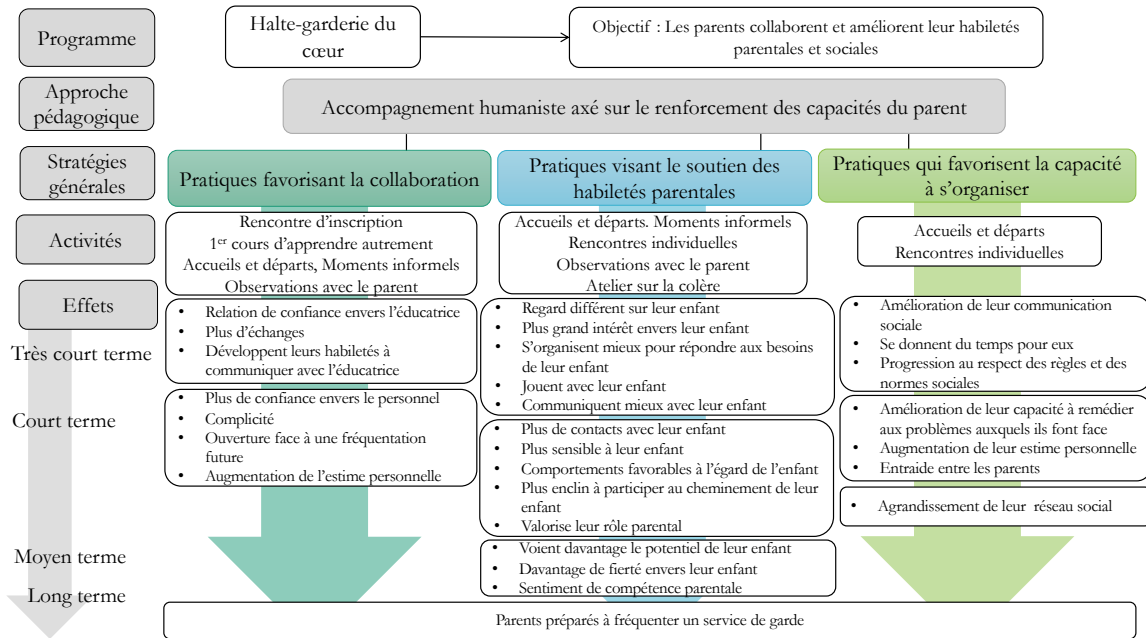


Figure 15. Modèle logique des processus de l'approche auprès des parents

D'abord, en ce qui concerne les effets du programme sur les relations des parents avec l'éducatrice de leur enfant, les informations transmises par l'éducatrice et le personnel de la HGC permettraient une exposition et une immersion à des stratégies de communication adéquates. Ceci permettrait de développer des habiletés à communiquer avec l'éducatrice, mais aussi d'apprendre à se faire confiance et ainsi mieux saisir l'importance d'une communication positive. Ainsi, le parent en arriverait à accroître la fréquence des échanges avec l'éducatrice et les membres de la HGC. Les membres de l'équipe éducative de la HGC pensent que le parent est ainsi encouragé à partager des informations pertinentes au sujet de son enfant avec l'éducatrice, et ce afin de l'aider à mieux le connaître. Ce faisant, le parent bonifierait progressivement sa capacité à communiquer. Elles observent par ailleurs que les parents parlent de plus en plus spontanément des comportements de leurs enfants de même que des situations difficiles qu'ils rencontrent au fur et à mesure de la session. À court terme, il poserait plus de questions au sujet de son enfant et son discours deviendrait plus précis. Qui plus est, l'approche respectueuse et chaleureuse de l'éducatrice amènerait le parent à développer une relation de confiance avec elle et les membres de la HGC (Hedges et Lee, 2010; Keyser, 2006). Il en viendrait à écouter et accepter davantage les informations offertes et les interventions de l'éducatrice. L'ensemble de ces éléments façonnerait peu à peu la relation qui se

voulait plus formelle au début de trimestre entre l'éducatrice et le parent. En effet, l'expérience d'une relation marquée par le respect et l'absence de jugement permettrait une évolution à court terme vers le développement d'une complicité envers l'éducatrice et le personnel de la HGC et le développement d'une plus grande confiance envers ceux-ci. La méfiance du début laisserait progressivement place à plus d'ouverture à la fréquentation d'un service de garde régulier. Se voyant vivre des succès dans sa relation avec, le parent en arriverait à développer une estime de soi accrue.

« En ce qui concerne l'évolution des habiletés à exercer leur rôle parental, le modèle logique du programme indique que dès le début de la fréquentation de la HGC, le parent est placé dans un contexte stimulant d'interactions variées et continues avec les enfants » (Lazzari et Vandenbroeck, 2012; McCart *et al.*, 2009; Mendez, 2010, cités par Bigras *et al.*, 2017, p. 80). Ce dernier est ainsi confronté à de nouvelles situations où il apprend à façonner son savoir-faire de parent grâce aux opportunités d'observations et d'interactions variées des enfants avec le personnel de la Halte ou encore avec d'autres familles qui la fréquentent. Ces situations stimuleraient le parent à porter un regard différent sur son enfant et à développer un plus grand intérêt pour celui-ci. Les expériences de la HGC procurent au parent des outils qui l'aident à mieux répondre aux besoins de son enfant. Il développerait ainsi peu à peu des capacités à identifier les signaux de manifestation des besoins de son enfant et augmenterait son répertoire de réponses à ces besoins. Ainsi, ils prépareraient de manière plus adéquate le matériel nécessaire (ex. vêtement de rechange, les biberons, couches) de l'enfant pour sa journée à la HGC. Par ailleurs, en observant la manière dont les éducatrices communiquent et jouent avec les enfants, le parent apprendrait à reproduire de nouvelles manières de communiquer et de jouer avec son enfant, et en les mettant en application, améliorerait l'efficacité de ses communications avec lui de même que sa capacité à jouer avec son enfant. Ainsi, le parent développerait un langage et une façon de jouer plus adaptés à son enfant (Letarte, Normandeau et Allard, 2010; Sanders *et al.*, 2008). Ces premiers gains l'amèneraient à considérer autrement son rôle parental en expérimentant de nouvelles possibilités.

« À ce sujet, l'accroissement observé dans le temps des contacts physiques (Hab3) et des interactions verbales (Hab7), dont le ton est chaleureux (Hab8), entre les parents et l'enfant peuvent laisser à penser qu'ils adoptent des comportements positifs observés à la HGC. Alors que l'enfant répondrait positivement à cette nouvelle approche, le parent se sentirait plus adéquat et prendrait davantage de plaisir (Hab15) à interagir avec son enfant » (Bigras *et al.*, 2017, p. 80). Il en viendrait à augmenter la fréquence de contact avec son enfant, sa participation au cheminement de son enfant et sa sensibilité aux besoins de l'enfant. Ainsi, il adopterait des comportements plus favorables à l'égard de son enfant, dont des comportements de réassurance. En témoigneraient un accroissement des contacts visuels et des sourires entre le parent et son enfant. « En conséquence, après quelques semaines à la HGC, le parent augmenterait la fréquence de ses contacts positifs avec son enfant, serait plus enclin à participer au cheminement de son enfant tout en manifestant davantage de sensibilité à son égard » (Bigras *et al.*, 2017, p. 80).

En ce qui concerne l'attitude face aux services de garde qui évoluent peu chez les parents interrogés à la fin de la session d'automne et davantage chez les parents à la fin de la session d'hiver, il est théorisé dans le modèle logique que c'est l'expérience positive des parents en relation avec le personnel de la HGC qui les amène à s'ouvrir et faire davantage confiance aux intervenants. Le fait

aussi d'observer des effets positifs chez leur enfant et de se sentir en confiance avec les membres de la HGC les aiderait à adopter une posture positive à l'égard des services de garde, pour ceux qui n'y étaient pas ouverts au début de l'expérience. Les données que nous avons collectées vont en partie dans ce sens, puisque les parents témoignent qu'ils se sentent moins inquiets de confier leur enfant, mais aussi que plusieurs nous informent des démarches réalisées en vue de l'inscription prochaine de leur enfant en CPE (spécifié par les parents). Il demeure cependant qu'un effet inattendu concerne le fait que plusieurs familles ont exprimé leur préférence pour la HGC. Précisant que si la HGC avait encore de la place pour leur enfant ou encore si des places à temps plein étaient disponibles, ils préféreraient y laisser leur enfant que de l'envoyer en service de garde régulier. Ces hésitations peuvent témoigner du grand attachement des parents envers l'équipe éducative qui offre des services uniques à la HGC. En effet, le taux d'encadrement très faible ainsi que la flexibilité dont font preuve les membres de l'équipe éducative avec ces familles semblent peu fréquents dans les services de garde réguliers. On ne peut qu'espérer que cette approche soit mieux connue et puisse éventuellement s'étendre à davantage de milieux de garde faisant en sorte que ces familles s'y sentent tout autant bienvenues qu'à la HGC.

6.7 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS

Malgré ces résultats intéressants, cette étude présente aussi certaines limites. D'abord, soulignons que certains parents de ce groupe (60 %), suivaient aussi en parallèle, une formation sur les habiletés parentales offerte par la DPJ à raison d'une journée par semaine pendant 12 semaines. Il est aussi possible que cette sensibilité accrue observée dans cette étude soit en partie le reflet de l'effet cumulé de ces nouvelles connaissances acquises, en plus de l'expérience du programme à la HGC. Aussi, d'autres types de soutien offert par des professionnels hors du programme, ou d'événements non liés à cette étude peuvent expliquer en partie l'évolution positive des parents observée dans cette étude.

Aussi, les résultats sur les habiletés communicationnelles et à l'exercice du rôle parental se basent sur l'évaluation de l'équipe éducative de la HGC. Ces évaluatrices investies dans le projet et désirant obtenir des effets positifs, et ce, même si les cotes finales sont le résultat d'une concertation, ont pu introduire une certaine forme de biais. En ce sens, des évaluateurs indépendants qui ne connaissent pas les objectifs du programme pourraient permettre de confirmer les résultats obtenus.

Soulignons néanmoins que les parents reconnaissent l'importance du lien de confiance, de l'acceptation inconditionnelle et de l'accueil fourni par l'équipe de la HGC, ce qui constitue une force de cette approche.

6.8 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS SUR L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS

En conclusion, selon la théorie des effets du modèle logique du programme de la HGC destiné aux parents, l'évolution de leurs habiletés parentales contribuerait à modifier leur attitude face aux services de garde et à l'ouverture à leur fréquentation éventuelle. En ce sens, les résultats obtenus paraissent prometteurs puisque ces familles vulnérables sont souvent méfiantes face à ces institutions (Lafortune et Gilbert, 2016) bien qu'elles soient parmi celles en ayant le plus besoin.

Ces résultats paraissent aussi particulièrement intéressants puisqu'ils suggèrent que la qualité du soutien aux familles offerte à la HGC pourrait influencer positivement sur la qualité des relations entretenues entre les étudiantes-stagiaires et les parents en situation de vulnérabilité ainsi qu'entre les parents et leurs enfants. En particulier, dans le contexte de relation parfois difficiles avec des familles négligentes ou en situation de précarité, nos résultats suggèrent qu'une telle approche qualifiée de sensible aux familles (Bromer *et al.*, 2011; Forry *et al.*, 2011; Keyser, 2006) pourrait contribuer à rendre ces parents moins méfiants avec les intervenants des institutions destinées à les aider (Lafortune et Gilbert, 2016).

Ces résultats soulignent également plusieurs conditions qui nous paraissent incontournables afin de soutenir de telles relations favorables à la confiance mutuelles avec ces familles. En premier lieu, on doit s'assurer d'un personnel qualifié et stable, mais aussi formé et accompagné dans la mise en application de cette approche. Également, on doit souligner que ces résultats avec les parents ont été obtenus dans le contexte d'une ratio éducatrice-enfants très faible, soit d'un adulte pour deux à trois enfants (1 : 2 ou 3 enfants, selon le niveau de défis de l'enfant), ce qui favoriserait grandement l'établissement d'une relation de confiance avec les parents également. On note aussi que l'horaire de travail est aménagé de façon à s'assurer que les parents puissent rencontrer l'éducatrice de leur enfant quotidiennement matin et soir, ce qui diffère des services de garde réguliers où l'on retrouve généralement des horaires plus étendus faisant en sorte que certains parents ne rencontrent jamais l'éducatrice de leur enfant. Cette formule serait peut-être à repenser afin d'assurer que les meilleures conditions soient en place pour la création de relations de qualité avec les familles vulnérables. Enfin, on se doit de s'assurer d'aborder davantage le travail avec les familles vulnérables dans la formation offerte aux éducatrices, tant en formation initiale que continue. Une bonne façon d'y parvenir serait, comme dans le cadre du programme de formation de la HGC, de permettre aux étudiantes-stagiaires de côtoyer régulièrement ces familles afin de mieux comprendre et apprivoiser leurs réalités (Burkes et Hutchins, 2007) tout en ayant l'occasion de faire des activités de pratique réflexive pour mieux comprendre ces expériences (Hedge et Lee, 2010), comme nous l'avons démontré dans le rapport sur l'évaluation des effets sur les étudiantes (Voir Bigras, Dion, Gagnon, Paquette, Hanan et al., 2019).

Aussi, il apparaît que l'on doive poursuivre les travaux de recherche au sujet des effets à moyen et long terme de cette approche sur les familles qui y participent. On pourrait ainsi tenter de vérifier si elles parviennent à développer des relations positives avec les autres services de garde éducatifs ou l'école. En somme, les résultats de cette recherche suggèrent qu'il est possible d'améliorer les pratiques communicatives des parents vulnérables avec les éducatrices de leurs enfants ainsi que

leurs habiletés parentales, en peu de temps, si de bonnes conditions sont en place, dont la mise en place d'une approche centrée sur les enfants et sur les besoins des familles (Bigras et al., 2017).

6.9 CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive, la diffusion et l'implantation de cette approche unique centrée sur les enfants et sensible aux besoins des familles à d'autres sites à travers le Québec nous apparaît une voie prometteuse pour les enfants et les familles issus des milieux vulnérables au Québec. Les travaux que nous complétons actuellement (à paraître à l'automne 2019) au sujet de la description spécifique du modèle logique de l'approche auprès des enfants et des parents ainsi que l'évaluation des processus associés, pourront soutenir ce processus de diffusion et cette possible implantation.

Néanmoins, certains facteurs sont associés au succès de l'implantation d'une telle initiative. Sans faire une recension exhaustive de ces facteurs, il semble que l'on doive tenir compte de l'état des partenariats entre les services destinés aux enfants et familles des régions qui pourraient accueillir de telles Halte-garderie. En particulier entre les organismes communautaires, les CPE et services de garde régis, les maisons de la famille, les centres de pédiatrie sociale, les centres de stimulation précoce, les CLSC et les Centre-Jeunesse (DPJ) ainsi que les écoles accueillant des classes d'enfants à la maternelle 4 ans.

Qui plus est, puisque la presque totalité des enfants qui fréquentent la HGC proviennent de références de CJ (DPJ), il apparaît primordial de s'assurer d'une collaboration des directions des DPJ de ces régions avant de déterminer le ou les sites d'implantation. À ce sujet, Quiroz, Brunson et Bigras (2017a, b) ont identifié que la collaboration entre les intervenants responsables des dossiers des familles de la DPJ et des formatrices de la HGC s'avère particulièrement déterminante. Il souligne aussi qu'une entente formelle de collaboration entre les directions des institutions concernées (DPJ et HGC) s'avère nécessaire.

Par la suite, le choix du site d'accueil de la HGC devra aussi faire l'objet d'une concertation entre les partenaires de la petite enfance concernés. Pour y arriver, les tables de concertation de la petite enfance situées dans plusieurs villes et régions du Québec devront obligatoirement être consultées.

En parallèle, il nous apparaît primordial que chaque site d'accueil d'une HGC s'engage formellement à ce que l'équipe éducative de la HGC de Saint-Hyacinthe qui sont les expertes de cette approche d'intervention avec les enfants et les familles offrent obligatoirement une formation approfondie ainsi qu'un accompagnement à long terme afin de s'assurer de la qualité de l'appropriation de l'approche à travers le Québec.

Enfin, puisqu'il est reconnu qu'un leadership administratif fort favorise la qualité de l'implantation des programmes en petite enfance (Levy, 2016; Shahbazi et Salinitri, 2016), il est fortement recommandé de se doter d'une structure décisionnelle conséquente pour le succès de ce réseau de HGC. En outre, l'établissement d'un comité d'implantation ainsi que d'une équipe de direction dotée des pouvoirs et des qualités requises permettrait l'atteinte de cet objectif.

Pour terminer, il va de soi que ce projet d'implantation devra faire l'objet d'un monitoring évaluatif permettant de collecter des données de recherche au sujet du processus d'implantation et des effets de ce réseau de HGC. Nous demeurons à votre disposition pour y participer.

En dernier lieu, avant d'amorcer officiellement le développement et l'implantation d'un réseau de HGC à travers le Québec, il serait sans doute judicieux de prendre le temps de mieux documenter et surtout de valider le choix de sites d'implantation à l'aide d'une recension des écrits exhaustive validée par des experts des contextes régionaux de l'état de la petite enfance au Québec.

RÉFÉRENCES

- Aber, J. L. et Allen, J. P. (1987). The effects of maltreatment on young children's socioemotional development: An attachment theory perspective. *Developmental Psychology*, 23(3), 406-414.
- Achenbach, T. M. et Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist: and revised child behavior profile*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adams, K. S. et Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of school psychology*, 38(5), 477-497. DOI: 10.1016/S0022-4405(00)00048-0
- Ahnert, L. (2016). Sensitivity in Teachers' Interaction Processes Is Central to the Improvement of Teacher-Child Relationships. Commentary on: "Formations of Attachment Relationships towards Teachers Lead to Conclusions for Public Child Care". *International Journal of Developmental Science*, 10, 111-113. DOI: 10.3233/DEV-16198
- Alaimo, K., Olson, C. M. et Frongillo, E. A. (2001). Food insufficiency and American school-aged children's cognitive, academic, and psychosocial development. *Pediatrics*, 108(1), 44-53.
- Altafim, E. R. P. et Linhares, M. B. M. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 27-38. DOI: 10.1016/j.psi.2015.10.003
- Álvarez, M., Rodrigo, M. J. et Byrne, S. (2016). What Implementation Components Predict Positive Outcomes in a Parenting Program? *Research on Social Work Practice*, 28(2), 173-187. DOI: 10.1177/1049731516640903
- Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K. et Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice. *Children and Youth Services Review*, 34(10), 2061-2071. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2012.06.011
- Barnett, D., Ganiban, J. et Cicchetti, D. (1999). Chapter V. Maltreatment, negative expressivity, and the development of type D attachments from 12 to 24 months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 97-118. DOI: 10.1111/1540-5834.00035
- Barrett, H. (2008). *"Hard to reach families": Engagement in the voluntary and community sector*. Londres, Royaume-Uni : Family and Parenting Institute.
- Bassuk, E. L. et Rosenberg, L. (1990). Psychosocial characteristics of homeless children and children with homes. *Pediatrics*, 85(3), 257-261.
- Baudier, A. et Céleste, B. (2019). *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Malakoff, France : Dunod.

- Bayley, N. (1993). *Bayley scales of infant development* (2 éd.). The Psychological Corporation, San Antonio.
- Beckh, K. et Becker-Stoll, F. (2016). Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science*, 10(3-4), 103-110. DOI: 10.3233/DEV-16197
- Belsky, J. (2007). Childcare Matters. Dans J. Oates (dir.), *Attachment Relationships: Quality of Care for Young Children* (pp.12-13). Milton Keynes, Angleterre : The Open University.
- Benoit, C., Jansson, M., Millar, A. et Phillips, R. (2005). Community-academic research on hard-to-reach populations: Benefits and challenges. *Qualitative health research*, 15(2), 263-282. DOI: 10.1177/1049732304267752.
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. et Vitaro, F. (2009). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des enfants au préscolaire: différences et similitudes. *Revue de psychoéducation*, 38(1), 42-72.
- Bigras, N. (2016, juin). *Le programme de formation/stage de la Halte-garderie du cœur*. Conférence sur invitation présentée dans le cadre de la Journée d'étude sur le Système éducatif et de formation au Québec : Focus sur un programme de formation novateur et son évaluation, Office de la Naissance et de l'Enfance, Bruxelles, Belgique, 22 juin 2016.
- Bigras, N. (2018, mai). *Introduction au programme de stage de la Halte-garderie du Cœur (HGC) du Cégep de Saint-Hyacinthe*, Symposium : Comment améliorer la formation initiale en éducation à l'enfance? 5e Colloque international en éducation. Montréal.
- 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 centre-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. DOI: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bigras, N. et Cantin, G. (dir.) (2008). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Dion, J., Gagnon, C., Malenfant-Robichaud, G., Hanan, P. et Paquette, A. (2019). *Évaluation des effets sur les apprentissages d'étudiantes réalisant leur stage à la HGC au cours de l'année scolaire 2016-2017*. Rapport présenté à Avenir d'enfants.
- Bigras, N., Dion, J. et Lehrer, J. (2018, mai). *Effet d'un programme de stage collégial sur les relations qui s'établissent entre étudiantes-stagiaires et parents-utilisateurs dans le cadre d'une halte-garderie accueillant des familles vulnérables*. Symposium : Comment améliorer la formation initiale en éducation à l'enfance? 5e Colloque international en éducation, Montréal, Canada.

- Bigras, N. et Gagné, A. (2016, janvier). *An Innovative Practicum Model for Early Childhood Education at the College-Level*. Communication présentée à l'Hawaii International Conference on Education, Honolulu, États-Unis.
- Bigras, N., Gagnon, C., Dion, J., Doudou, K. et Tétreau, L. (2016, mai). *Favoriser la qualité des services éducatifs pendant la petite enfance grâce à un programme de formation pratique in situ en Techniques d'éducation à l'enfance au collège de Saint-Hyacinthe*. Communication présentée au colloque 548 : Qualité des services éducatifs pendant la petite enfance : un bilan de 10 ans de recherche et d'intervention, 84e congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Bigras, N., Gagnon, C., Quiroz-Saavedra, R., Dion, J., Doudou, K. et Fournier, R. (2016). Early childhood educator training: An implementation evaluation of a practicum model using reflexive practice. Dans M. Carmo (dir.), *END 2016 : International conference on education and new developments*, 12-14 june, Ljubljana, Slovenia (p. 116-120), Lisbonne, Portugal : World Institute for Advanced Research and Science. Repéré à http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016_Book-of-Proceedings.pdf.
- Bigras, N., Lehrer, J., Dion, J., Quiroz, R., Gagnon, C., et Malenfant-Robichaud, G. (2019, janvier). *Évaluation d'un dispositif de stage réflexif in situ en petite enfance en contexte de marginalisation utilisant des rencontres de tutorats intensifs de groupe, le cas de la halte-garderie du cœur*. Communication présentée dans le cadre du symposium « L'évaluation des dispositifs de tutorat dans le secteur de l'accueil de l'enfance », ADMEE Europe, Lausanne, Suisse.
- Bigras, N., Lehrer, J., Dion, J., Lemay, L., Malenfant-Robichaud, G., Gagnon, C. et Quiroz-Saavedra, R. (2019). Learning to do reflective practice: Does an intensive pre-service practicum help educator-candidates become reflective practitioners? Dans I. Jones et M. Lin (dir.) *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education : An International Perspective*. Charlotte, NC : Age Publishing.
- Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J. et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, 42(1), 1-26. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2017-2-p-63.htm>
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012a). Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde? Constats et recommandations. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement de l'enfant. État des connaissances* (p. 377-394). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012b). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Bigras, N., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2004). Expérience cumulée de garde, caractéristiques de l'environnement social et développement de nourrissons qui fréquentent une garderie au cours de leur première année de vie. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 7-40. DOI: 10.7202/010642ar
- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G. et Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de psychoéducation*, 37(1), 1-25.
- Bigras, N., Tétreau, L., Quiroz-Savarias-, R., Dion, J., Doudou, K. et Gagnon, C. (2016). Program theory evaluation of an innovative practicum model for early childhood education in Canada. Dans M. Carmo (dir.), *END 2016: International conference on education and new developments*, 12-14 june, Ljubljana, Slovenia (p. 28-32), Lisbonne, Portugal : World Institute for Advanced Research and Science. Repéré à http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016_Book-of-Proceedings.pdf.
- Blair, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychology*, 42(3), 301-311. DOI: 10.1002/dev.10103
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. et Hilliard, J. (1976) *Portage Guide to Early Education*. Portage, WI : Portage Project.
- Boag-Munroe, G. et Evangelou, M. (2012). From hard to reach to how to reach: A systematic review of the literature on hard-to-reach families. *Research Papers in Education*, 27(2), 209-239. DOI: 10.1080/02671522.2010.509515
- Bombay, A., Matheson, K. et Anisman, H. (2009). Intergenerational trauma: Convergence of multiple processes among First Nations peoples in Canada. *International Journal of Indigenous Health*, 5(3), 6-47. DOI: 10.3138/ijih.v5i3.28987
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood education*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Bromer, J., Paulsell, D., Porter, T., Henly, J., Ramsburg, D. et with Families and Quality Workgroup members. (2011). Family-sensitive caregiving: A Key component of quality in early care and education arrangements. Dans M. Zaslow, K. Tout, T. Halle et I. MartinezBeck (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 161-190). Baltimore, MD : Brookes Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (2005a). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Bronfenbrenner, U. (2005 b). The bioecological theory of human development. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bronstein, I. et Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 14(1), 44-56. DOI: 10.1007/s10567-010-0081-0
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 140-165. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.11.001
- Camras, L. A. et Rappaport, S. (1993). Conflict behaviors of maltreated and nonmaltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 17(4), 455-464.
- Cantin, G. (2008). Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en services de garde éducatifs : l'approche centrée sur la famille. Dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexion et pratiques* (p. 43-58). Ste-Foy, QC : PUQ.
- Chabot, M. (2013). *La restitution du matériel clinique aux équipes traitantes : le « dit et le non-dit »*. Communication présentée au Colloque annuel de la Société québécoise de méthodes projectives, Montréal, Québec.
- Chazan-Cohen, R., Ayoub, C., Pan, B. A., Roggman, L., Raikes, H., McKelvey, L. et Hart, A. (2007). It takes time: Impacts of Early Head Start that lead to reductions in maternal depression two years later. *Infant Mental Health Journal*, 28(2), 151-170. DOI: 10.1002/imhj.20127
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Clark, A., Kjørholt, A. T., et Moss, P. (2005). *Beyond Listening : Children's perspectives on Early Childhood services*. Bristol : Policy Press.
- Corden, A. et Sainsbury, R. (2006). *Verbatim quotations in applied social research: theory, practice and impact*. Cathie Marsh Centre for Census and Survey Research, Manchester.
- Crittenden, P. M. (1981). Abusing, neglecting, problematic, and adequate dyads: Differentiating by patterns of interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 27(3), 201-218.
- Culp, R. E., Watkins, R. V., Lawrence, H., Letts, D., Kelly, D. J. et Rice, M. L. (1991). Maltreated children's language and speech development: Abused, neglected, and abused and neglected. *First Language*, 11(33), 377-389.

- Dearing, E., McCartney, K. et Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child development*, 80(5), 1329-1349. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x
- De Becker, E., Cabillau, E. et Chapelle, S. (2011). Pratique de réseau et maltraitance d'enfants. *Thérapie Familiale*, 32, 231-251. DOI: 10.3917/TF.112.0231.
- Dekel, R. et Goldblatt, H. (2008). Is there intergenerational transmission of trauma? The case of combat veterans' children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 281-289. DOI: 10.1037/a0013955
- Deković, M., Slagt, M. I., Asscher, J. J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V. I. et Prinzie, P. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending: A meta-analysis. *Clinical psychology review*, 31(4), 532-544. DOI: 10.1016/j.cpr.2010.12.003
- Dempsey, I. et Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52. DOI: 10.1177/0271121408316699
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. J. et Geurts, S. A. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child development*, 77(4), 861-874. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x
- Dessureault, D. et Caron, V. (2010). La perspective plus classique de la mesure des résultats : éléments de méthode, le passage de la recherche scientifique à son adaptation aux réalités de la recherche terrain et de l'évaluation des effets d'un programme. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 177-194). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dion, J., Bigras, N., Doudou, K., Gagnon, C. et Fournier, R. (2016). *Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur du Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe*. Rapport présenté à Avenir d'enfants, 19 février 2016.
- Dion, J., Bigras, N., et Paquette, A. (en préparation). *Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur du Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe*. Rapport présenté à Avenir d'enfants.
- Dionne, C., McKinnon, S. et Couvrette, A. (2012). Questionnaire sur les étapes du développement : socio-émotionnel. Traduction et adaptation. Squires, J., Bricker, D. et Twombly, E. (2002). *The ASQ: SE user's guide: For the Ages & Stages Questionnaires: Social-emotional*. Baltimore, MD : Brookes Publishing Co.

- Directeurs de la protection de la jeunesse (2018). BILAN DES DIRECTEURS DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE/DIRECTEURS PROVINCIAUX 2018. Québec, QC : Directeurs de la protection de la jeunesse. Repéré à https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/actualites/2018/10_octobre/Bilan2018Vweb.pdf
- Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child development*, 71(1), 188-196. DOI: 10.1111/1467-8624.00133
- Dunst, C. J. (2002). Family-centred practises birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149. DOI: 10.1177/00224669020360030401
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional helpgiving practices. *Family relations*, 51(3), 221-229. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x
- Dunst, C. J. et Dempsey, I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318. DOI: 10.1080/10 349 120 701 488 772
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (2009). Using research evidence to inform and evaluate early childhood intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 40-52. DOI: 10.1177/0271121408329227
- Dunst, C. J., Tivette, C. M. et Hamby, D. W. (1996). Measuring the help giving practices of human services program practitioners. *Human Relations*, 49(6), 815-835. DOI: 10.1177/001872679604900605
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 370-378. DOI: 10.1002/mrdd.20176
- Egeland, B. et Sroufe, L. A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child development*, 52(1), 44-52. DOI: 10.2307/1 129 213
- El Habir, E., Marriage, K., Littlefield, L. et Pratt, K. (1994). Teachers' perceptions of maladaptive behaviour in Lebanese refugee children. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 28(1), 100-105.
- Emmer, E.T. et Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. DOI: 10.1207/S15326985EP3602_5
- Fazel, M., Doll, H. et Stein, A. (2009). A school-based mental health intervention for refugee children: An exploratory study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14(2), 297-309. DOI: 10.1177/1 359 104 508 100 128

- Flaherty, E. G. et Weiss, H. (1990). Medical evaluation of abused and neglected children. *American Journal of Diseases of Children*, 144(3), 330-334.
- Flisher, A. J., Kramer, R. A., Hoven, C. W., Greenwald, S., Algeria, M., Bird, H. R. et Moore, R. E. (1997). Psychosocial characteristics of physically abused children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(1), 123-131.
- Florin, A. (2007). *Petite enfance et modes d'accueil. Qu'en dit la recherche internationale?* Toulouse, France : Erès.
- Forrester, D., McCambridge, J., Waissbein, C., Emlyn-Jones, R. et Rollnick, S. (2008). Child risk and parental resistance: Can motivational interviewing improve the practice of child and Family social workers in working with parental alcohol misuse? *British Journal of Social Work*, 38, 1302-1319. DOI: 10.1093/bjsw/bcl394
- Forry, N. D., Moodie, S., Rothenberg, L. et Simkin, S. (2011). *Family engagement and family-sensitive caregiving: Identifying Common Core elements and issues related to measurement*, Issue Brief OPRE 2011-26b. Washington, DC : Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services. Récupéré de <https://www.acf.hhs.gov/opre/resource/family-engagement-and-family-sensitive-caregiving-identifying-common>
- Gagné, M.-H. (2001). Les pratiques parentales psychologiquement violentes : une menace à la santé mentale. *Revue Canadienne de la santé mentale communautaire*, 20(1), 75-106. DOI: 10.7870/cjcmh-2001-0005
- Gagnon, C., Dion, J., Bigras, N. et Doudou, K. (2017). *Rapport de recherche sur la deuxième année du mandat d'évaluation de programme. Évaluation de l'implantation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur au département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe*. Présenté à Avenir d'enfants, 23 mars 2017.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur
- Geeraert, L., Van den Noortgate, W., Grietens, H. et Onghena, P. (2004). The effects of early prevention programs for families with young children at risk for physical child abuse and neglect: A meta-analysis. *Child Maltreatment*, 9(3), 277-291. DOI: 10.1177/1077559504264265
- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281. DOI:10.1044/0161-1461(2002)022
- Goldstein, R. D., Wampler, N. S. et Wise, P. H. (1997). War experiences and distress symptoms of Bosnian children. *Pediatrics*, 100(5), 873-878.

- Graves, K. N. et Shelton, T. L. (2007). Family empowerment as a mediator between family-centered systems of care and changes in child functioning: Identifying an important mechanism of change. *Journal of Child and Family Studies*, 16(4), 556-566. DOI: 10.1007/s10826-006-9106-1
- Green, B. L., McAllister, C. L. et Tarte, J. M. (2004). The strengths-based practices inventory: A tool for measuring strengths-based service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society*, 85(3), 326-334. DOI: 10.1177/104 438 940 408 500 310
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P. et O'Brien, M.U. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Grossman, S. (1997). Offering children choices: Encouraging autonomy and learning while minimizing conflicts. *Early Childhood News*, 9(6), 22-24, 26-29.
- Guterman, N. B. et Hahn, H. C. (2001). Empowering parents in home visitation. Dans N. B. Guterman (dir.), *Stopping child maltreatment before it starts: Emerging horizons in early home visitation services* (p. 162-186). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Hedges, H. et Lee, D. (2010). I understood the complexity within diversity's: preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 257-272. DOI: 10.1080/1359866X.2010.515939
- Heim, C. et Nemeroff, C. B. (2001). The role of childhood trauma in the neurobiology of mood and anxiety disorders: preclinical and clinical studies. *Biological psychiatry*, 49(12), 1023-1039. DOI: 10.1016/S0006-3223(01)01157-X
- Hickman, L. N. (2006). Who should care for our children: The effects of home versus center care on child cognition and social adjustment. *Journal of Family Issues*, 27(5), 652-684. DOI: 10.1177/0192513X05285118
- Howes, C. et Sanders, K. (2006). Child Care for Young Children. Dans B. Spodek et O. N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (2^e éd.) (p.375-391). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jacob, J. I. (2009). The socio-emotional effects of non-maternal childcare on children in the USA: a critical review of recent studies. *Early Child Development and Care*, 179(5), 559-570. DOI: 10.1080/03004430701292988
- Kaczmarek, L. A., Goldstein, H., Florey, J. D., Carter, A. et Cannon, S. (2004). Supporting Families a Preschool Model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 213-226. DOI: 10.1177/02711214040240040301

- Keresteš, G. (2006). Children's aggressive and prosocial behavior in relation to war exposure: Testing the role of perceived parenting and child's gender. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 227-239. DOI: 10.1177/0165025406066756
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*. St- Paul, MN : Red Leaf.
- Kiernan, K. E. et Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *The British journal of sociology*, 59(4), 783-806. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2008.00219.x
- King, G., King, S., Rosenbaum, P. et Goffin, R. (1999). Family-centered caregiving and well-being of parents of children with disabilities: linking process with outcome. *Journal of Pediatric Psychology*, 24(1), 41-53.
- Kinzie, J. D., Sack, W. H., Angell, R. H., Manson, S. et Rath, B. (1986). The psychiatric effects of massive trauma on Cambodian children: I The children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(3), 370-376. DOI: 10.1016/S0002-7138(09)60259-4
- Kontos, S. et Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Kossek, E. E., Pichler, S. M., Meece, D. et Barratt, M. E. (2008). Family, friend, and neighbour child-care providers and maternal well-being-in low-income systems: An ecological social perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 369-391. DOI: 10.1348/096317908X324387
- Kostelnik, M. J., Stein, L. C. et Whiren, A. P. (1988). Children's self-esteem: The verbal environment. *Childhood Education*, 65(1), 29-32. DOI: 10.1080/00094056.1988.10522389
- Lafortune, D. et Gilbert, S. (2013). Défis cliniques dans l'intervention auprès de jeunes parents en situation de précarité psychosociale : Éclairage psychodynamique sur un mode relationnel paradoxal. *Bulletin de psychologie*, 66, 371-384. DOI: 10.3917/bupsy.527.0371
- Lafortune, D. et Gilbert, S. (2016). Analyse critique de la littérature sur les enjeux de l'intervention auprès des parents à risque de maltraitance : cibler le facteur générationnel? *Pratiques psychologiques*, 22, 105-123. DOI: 10.1016/j.prps.2015.11.003
- Lamphear, V. S. (1985). The impact of maltreatment on children's psychosocial adjustment: A review of the research. *Child Abuse & Neglect*, 9(2), 251-263.
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (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*, 106(7), (Suppl. 2), 14-20. DOI: 10.17269/CJPH.106.4825.

- Latulippe, R. (2010). *LA GRILLE D'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE 0 À 5 ANS. ÉTUDE DE NORMALISATION. Rapport synthèse réalisé par le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP)*. Repéré à file:///C:/Users/Admin/Downloads/R%C3%A9sum%C3%A9%20normalisation%20GED.pdf
- Lazzari, A. et Vandebroek, M. (2012). *Early Childhood Education and Care (ECEC) in Promoting Educational Attainment Including Social Development of Children from Disadvantaged Backgrounds and in Fostering Social Inclusion. Literature Review. Appendix 1: to the Final Report of the study*. Paris, France : European Institute of Education and Social Policy.
- Leboeuf, M. (2015). *Pratiques de communication parent-éducatrice et soutien à la parentalité : étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance* (mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25928>
- Lee, K. (2005). Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty. *Social Service Review*, 79(1), 158-180.
- Lee, M. Y., Greene, G. J., Hsu, K. S., Solovey, A., Grove, D., Fraser, J. S., ... Teater, B. (2009). Utilizing family strengths and resilience: Integrative family and systems treatment with children and adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Family process*, 48(3), 395-416. DOI: 10.1111/j.1545-5300.2009.01291.x
- Leinhardt, G. et Putman, R. T. (1987). The skill of learning from classroom lessons. *American Educational Research Journal*, 24, 557-587.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2012, juin). *Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood: differential effect by children's vulnerability and childcare type*. Communication présentée au 3rd International Conference on New Horizons in Education, Prague, République Tchèque.
- Letarte, M. J., Normandeau, S. et Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 253-261. DOI: 10.1016/j.chiabu.2009.06.003
- Levy, E. B. (2016). *From Toronto First Duty vision to policy reality: Scaling up, watering down in the provincial implementation of full-day kindergarten at the Bruce/WoodGreen demonstration site* (thèse de Doctorat, Université de Toronto, Canada). Récupéré de <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/76446>
- Lustig, S. L., Kia-Keating, M., Knight, W. G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J. D., ... Saxe, G. N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(1), 24-36. DOI: 10.1097/00004583-200401000-00012

- Macksoud, M. S. et Aber, L. J. (1996). The war experiences and psychosocial development of children in Lebanon. *Child development*, 67(1), 70-88.
- McCain, N., Mustard, F. et McCuaig, K. (2011). *Early Years Study 3: Making decisions taking action*. Toronto, ON : Margaret & Wallace McCain Family Foundation.
- McCart, A., Wolf, N., Sweeney, H. M. et Choi, J. H. (2009). The application of a family-based multitiered system of support. *NHSA DIALOG*, 12(2), 122-132. DOI: 10.1080/15 240 750 902 774 692
- McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K. L., Owen, M. T., Belsky, J. et the NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46(1), 1-17. DOI: 10.1037/a0017886.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36. DOI: 10.1037/a0016258
- Mensing, J. F., French, D., Fuller, B. et Kagan, S. L. (2000). Child care selection under welfare reform: How mothers balance work requirements and parenting. *Early Education and Development*, 11(5), 573-595. DOI: 10.1207/s15566935eed1105_3
- Messier, C., Naud, M., Lemay, L., Cantin, G. et Bigras, N. (2015). *Recension des écrits sur les pratiques éducatives les plus efficaces en milieux défavorisés pour soutenir le développement et l'apprentissage des enfants et soutenir la collaboration*. Document inédit Association québécoise des centres de la petite enfance.
- Mollica, R. F., Poole, C., Son, L., Murray, C. C. et Tor, S. (1997). Effects of war trauma on Cambodian refugee adolescents' functional health and mental health status. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1098-1106. DOI: 10.1097/00004583-199708000-00017
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. G. et Presley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *Reading teacher*, 52(5), 4262-476. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/20202104>
- Mounier, B. (2009). Spécificités des cures d'enfants placés en famille d'accueil : Réflexion sur le maintien du lien. *La Psychiatrie de l'enfant*, 52, 517-534. DOI: 10.3917/psyse.522.0517
- National Research Council (1993). *Understanding child abuse and neglect. Panel on Research on Child Abuse*. Washington, DC : National Academy Press.
- Nores, M. et Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of education review*, 29(2), 271-282. DOI: 10.1016/j.econedurev.2009.09.001

- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2012). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés?* Paris, France : OCDE Publishing.
- Osofsky, J. D. (1995). The effect of exposure to violence on young children. *American Psychologist*, 50(9), 782-788.
- Patillo, J. et Vaughn, E. (1992). *Learning centers for child-centered classrooms*. Washington, DC : National Education Association.
- Peng, D. et Robins, P. K. (2010). Who should care for our kids? The effects of infant child care on early child development. *Journal of Children and Poverty*, 16(1), 1-45. DOI: 10.1080/10796120903575085
- Perrault, I. et Beaudoin, G. (2008). *La négligence envers les enfants : Bilan des connaissances*. Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP) en collaboration avec le Groupe de recherche et d'intervention en négligence (GRIN) de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R. et Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315(5820), 1795-1796. DOI: 10.1126/science.1139719
- Pierrehumbert, B., Sieye, A., Zaltzman, V. et Halfon O. (1995). Entre salon et laboratoire : l'utilisation du « Q-Sort » de Waters et Deane pour décrire la qualité de la relation d'attachement parent-enfant. *ENFANCE*, 3, 277-291. Repéré à https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1995_num_48_3_2137
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA : Academic Press.
- Pomerleau, A., Vézina, N., Moreau, J., Malcuit, G. et Séguin, R. (2005). *Guide d'utilisation de la grille d'évaluation du développement de l'enfant de 0 à 5 ans (GED)*. Montréal, QC : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP).
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. et Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312. DOI: 10.1037/a0017763
- Quiroz, R., Bigras, N., Dion, J. et Doudou, K. (2014). *Plan d'évaluation : phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur*. Manuscrit inédit. Université du Québec à Montréal. Montréal, Québec.
- Quiroz-Saavedra, R., Bigras, N., et Dion, J. (2018, octobre). *Évaluation des effets d'un practicum innovateur sur des étudiantes-stagiaires en éducation à la petite enfance qui travaillent auprès d'enfants et leurs familles vulnérables : le cas de la HGC, Québec, Canada*.

Communication présentée au Congrès international sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Santiago, Chili.

- Quiroz-Saavedra, R-A., Bigras, N., Dion, J. et Doudou, K. (2016). La production de la théorie du programme dans le cadre d'une évaluation participative : une étude de cas. *Revue Canadienne d'évaluation de programme*, 31(2), 137-164. DOI : 10.3138/cjpe.339.
- Quiroz-Saavedra, R-A., Brunson, L. et Bigras, N. (2017a). Les perceptions des professionnels sur l'égalité et l'inégalité dans les processus de partenariat en action communautaire : une étude de cas dans le domaine de la petite enfance, *Revue Canadienne de Santé Mentale communautaire*, 36(1), 15-40. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-002>
- Quiroz-Saavedra, R-A., Brunson, L. et Bigras, N. (2017 b). Transforming social regularities in a multicomponent community-based intervention: a case study of professionals' adaptability to better support parents to meet their children's needs. *American Journal of Community Psychology*, 59(3-4), 316-332. DOI: 10.1002/ajcp.12145
- Raboteg-šaric, Z., Žužul, M. et Keresteš, G. (1994). War and children's aggressive and prosocial behaviour. *European Journal of Personality*, 8(3), 201-212. DOI: 10.1002/per.2410080305
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J. et Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child development*, 77(4), 924-953. DOI:10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x
- Ramey, C. T. et Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American psychologist*, 53(2), 109-120.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, 75(2), 346-353. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C. et Hammond, M. (2007). Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620. DOI: 10.1080/15374410701662741
- Reynolds, A. J. et Robertson, D. L. (2003). School-based early intervention and later child maltreatment in the Chicago longitudinal study. *Child development*, 74(1), 3-26. DOI: 10.1111/1467-8624.00518
- Riley, A. W., Coiro, M. J., Broitman, M., Colantuoni, E., Hurley, K. M., Bandeen-Roche, K. et Miranda, J. (2009). Mental health of children of low-income depressed mothers: Influences of parenting, family environment, and raters. *Psychiatric Services*, 60(3), 329-336. DOI: 10.1176/ps.2009.60.3.329

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. et Bradley, R. H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development, 14*(2), 179-198. DOI: 10.1207/s15566935eed1402_3
- Roggman, L. A., Boyce, L. K. et Cook, G. A. (2009). Keeping kids on track: Impacts of a parenting-focused Early Head Start program on attachment security and cognitive development. *Early Education and Development, 20*(6), 920-941. DOI: 10.1080/10409280903118416
- 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. DOI: 10.1126/science.1233517
- Saks, A. M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial-Organizational Psychologist, 39*(3), 29-30.
- Sanders, M. R., Ralph, A., Sofronoff, K., Gardiner, P., Thompson, R., Dwyer, S. et Bidwell, K. (2008). Every family: A population approach to reducing behavioral and emotional problems in children making the transition to school. *The Journal of Primary Prevention, 29*(3), 197-222. DOI: 10.1007/s10935-008-0139-7
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. et Nores M. (2005). Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Ypsilanti, MI : High/Scope Press.
- Shahbazi, S. et Salinitri, G. (2016). Full Day Early Learning Kindergarten Program Team: Perspectives from the Principal. *Early Childhood Education Journal, 44*(6), 681-691. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0754-x>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. et Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development, 21*(1), 125-156. DOI: 10.1080/10409280902783517
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfantsmaternelle-2017.pdf>.
- Solomon, C. R. et Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child abuse & neglect, 23*(4), 339-351. DOI: 10.1016/S0145-2134(99)00006-X
- Squires, J., Bricker, D. et Twombly, E. (2002). *The ASQ: SE User's Guide for the Ages & Stages Questionnaires®: Social Emotional (ASQ: SE): A Parent-Completed, Child-Monitoring System for Social-Emotional Behaviors*.

- Staudt, M. (2007). Treatment engagement with caregivers of at-risk children: Gaps in research and conceptualization. *Journal of Child and Family Studies*, 16(2), 183-196. DOI: 10.1007/s10826-006-9077-2
- Tanaka, A. (2013). Assessment of the Psychosocial Development of Children Attending Nursery Schools in Karen Refugee Camps in Thailand. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 279-305. DOI: 10.1007/s13158-012-0077-7
- Taylor, A. et Kroll, B. (2004). Working with parental substance misuse: Dilemmas for practice. *British Journal of Social Work*, 34, 1115-1132. DOI: 10.1093/bjsw/bch132
- Tétreau, L., Bigras, N., Dion, J. et Gagnon, C. (2017, juin). Favoriser le transfert des apprentissages des futures éducatrices à l'enfance grâce à un stage in situ unique à l'enseignement collégial au Québec. Communication présentée dans le cadre du colloque de la CAREC, Toronto, Canada.
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P. et Sattler, J. M. (1986). *The Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth Edition*. Itasca, IL : Riverside.
- Tran, H. et Weinraub, M. (2006). Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life. *Developmental psychology*, 42(3), 566-582. DOI: 10.1037/0012-1649.42.3.566
- Trickett, P. K. (1993). Maladaptive development of school-aged, physically abused children: Relationships with the child-rearing context. *Journal of Family Psychology*, 7(1), 134-147.
- Toth, S. L., Cicchetti, D., Macfie, J. et Emde, R. N. (1997). Representations of self and other in the narratives of neglected, physically abused, and sexually abused preschoolers. *Development and psychopathology*, 9(4), 781-796. Repéré à <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/representations-of-self-and-other-in-the-narratives-of-neglected-physically-abused-and-sexually-abused-preschoolers/4B551615BD06D966E96389EBBD027A43>
- Tout, K., Zaslow, M. et Berry, D. (2006). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck (dir.), *Critical issues in early childhood professional development* (p. 77-110). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. et Hamby, D. W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19. DOI: 10.1177/0271121410364250
- Vaage, A. B., Thomsen, P. H., Rousseau, C., Wentzel-Larsen, T., Ta, T. V. et Hauff, E. (2011). Paternal predictors of the mental health of children of Vietnamese refugees. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 5(1), 2-11. DOI: 10.1186/1753-2000-5-2

- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. et Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Verschueren, K. et Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. DOI: 10.1080/14616734.2012.672260
- Vézina, N. (2005). *Élaboration et validation de la Grille d'évaluation du développement de l'enfant 0-5 ans (GED)*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. et Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199-209. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.12.002
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), 299-309. DOI: 10.1016/j.appdev.2013.05.002
- Yates, G. C. et Yates, S. M. (1990). Teacher effectiveness research: Towards describing user-friendly classroom instruction. *Educational Psychology*, 10(3), 225-238. DOI: 10.1080/0144341900100304
- Yehuda, R., Halligan, S. L. et Grossman, R. (2001). Childhood trauma and risk for PTÉ-T: Relationship to intergenerational effects of trauma, parental PTÉ-T, and cortisol excretion. *Development and psychopathology*, 13(3), 733-753. DOI: 10.1017/S0954579401003170
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. DOI: 10.1177/1356389013497081
- Zaslow, M. J., Martinez-Beck, I., Tout, K. et Halle, T. (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Washington, DC : Paul H. Brookes Publishing Company.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. et Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang et H. J. Walberg (dir.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 3-22). New York, NY : Teachers College Press.

ANNEXE 1 : CALENDRIER DES MESURES

	T1 Octobre 2016 ou février 2017	T2 Décembre 2016	T3 (fin de fréquentation) Avril 2017	T4 Six mois plus tard Mai ou novembre 2017
--	--	------------------------	---	--

MESURES ENFANTS

-GED : grilles d'évaluation du développement	√	√	√	√
- <i>Guide Portage</i>	Hebdomadaire sur tout le trimestre, soit pendant 12 ou 24 semaines selon la cohorte			
- <i>Questionnaire sur les étapes de développement socio-émotionnels</i>	√	√	√	
-Entretien avec un membre de l'équipe éducative sur chacun des enfants ayant fréquenté la HGC dans l'année 2016-2017			√	

MESURES PARENTS

-Observation des interactions à l'arrivée et au départ avec la grille d'observation des parents	√	√	√	√
-Entretien semi-dirigé avec les parents	√	√	√	√

ANNEXE 2 : BILAN DU DÉVELOPPEMENT

Halte-garderie du cœur

Nom de l'éducatrice : EtuHGC7	Initiales du parent : Parent2
Initiales de l'enfant : Enfant3	
Âge de l'enfant : 2 ans ½	
Fréquentation du service de garde : 2 jours/semaine	
Absence :	
<i>(Indiquer les dates ici et les motifs des absences dans la section commentaires)</i>	

1. Les objectifs ciblés par l'éducatrice suite à ses observations sur l'enfant sont :

Indiquer vos objectifs prioritaires en incluant ceux du parent si pertinent. Voici des exemples :

- Dire des mots plutôt que taper, pousser, crier ou mordre.
- Laisser son assiette, sa cuillère et son gobelet sur la table plutôt que de lancer au sol.
- Encourager à ce qu'il mange plus lors des collations et repas.
- Développer le langage.
- Apprendre à se reposer lors de la sieste.

2. Les activités réalisées en milieu de garde pour atteindre les objectifs sont :

Observation 1	Observation 2 et 3
<ul style="list-style-type: none"> • Faire du reflet et verbaliser ce que l'enfant fait. Lui montrer comment dire à l'autre enfant ex : « <u>dis</u>-lui non, c'est mon jouet ». • Lui donner un « chewy » pour qu'il morde dedans. • Tenir son assiette lorsqu'il mange. • Donner des bisous à la nourriture. • Nourrir les animaux sur la table (image ou figurine). • Nommer les actions de l'enfant et les objets avec lesquels il joue. • Avoir un moment calme (lire un livre) avant la sieste et le bercer. 	

3. Les observations de l'enfant faites en milieu de garde concernant son état en général et ses comportements sont :

Physique : *hygiène, vêtements, santé générale, sommeil, repas, etc.*

Observation 1	Observation 2 et 3
<p>16/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'<u>arrivée</u> des enfants, maman dit que les enfants sont dû pour le changement de couche. • Il ne dort pas durant la sieste. <p>21/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maman informe à son <u>arrivée</u> que les enfants se sont réveillés à 3 h durant la nuit. • Il dort de 13 h 20 à 14 h 40. • Il mange ¼ de fruit pour la collation. Au dîner, il mange 2 bols de soupe, son assiette de pâté chinois et un bol de yaourt. <p>22/09/2016 :</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Il a deux petites marques rouges d'une grosseur d'un petit pois dans le bas du dos. • Il dort de 13 h 10 à 14 h 35. • Il mange 3 bols de soupes. Il goûte à un morceau de boulette de viande et au riz. <p>28/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il dort de 13 : 05 à 14 : 35. • Il s'est endormi après l'avoir bercé pendant 1 minute. • Il mange ¼ de tasse de fruits pour la collation. • Il mange 2 bols de soupe et goûte au repas. • Il a 2 marques avec une gale sur la cheville gauche, semble être une morsure. • Il a des petites ecchymoses sur ses jambes. <p>29/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il mange ¼ de tasse de fruits, 2 bols de soupe et ¾ de tasse de spaghetti. • Il s'est endormi après l'avoir bercé pendant 6 minutes. • Il dort de 13 : 00 à 14 : 45. 	
---	--

Motricité : globale, fine, schéma corporel, organisation perceptive, organisation spatiale, organisation temporelle & sens du rythme, latéralité.

Observation 1	Observation 2 et 3
<p>21/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il utilise le pouce-index pour barrer le loquet du jeu des petites portes. • Il utilise la cuillère avec la main droite pour manger. • Il lève son bol avec la main gauche pour boire sa soupe. • Il se regarde dans le miroir à 5 reprises durant la journée et fait des sourires. • Il enlève ses souliers seul et utilise sa bouche pour l'aider. • Il lève ses fesses lorsqu'il est couché sur le matelas pour le changement de couche. • Il saute sur un trampoline en tenant les barres sur les <u>côtés</u>. • L'éducatrice lui demande de mettre la figurine de cochon sur son nombril, son nez, sa joue, ses cheveux, sa tête, ses mains. Il le fait. <p>22/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il lève son bassin après que l'éducatrice lui demande de le faire pour l'aider pour mettre son pantalon sur la table à changement de couche. <p>28/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il pointe les parties du corps de son éducatrice lorsqu'elle les nomme. <p>29/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il mange avec ses mains le spaghetti. 	

Cognitif : concentration, habiletés logiques, créativité, acquisition de connaissances, compréhension du monde.

Observation 1	Observation 2 et 3
<p>21/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il s'assoit et joue pendant 5 minutes à un jeu qui consiste à ouvrir des petites portes avec différentes serrures. • Il écoute les bruits d'animaux à partir d'un livre. Il reste assis <u>avec</u> le livre durant 5 minutes. <p>22/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il saute durant 5 minutes sur un trampoline en même temps que l'éducatrice chante « saute, saute, saute petite grenouille ». • Il s'assoit pendant 5 minutes à écouter les bruits d'animaux d'un livre. • Il joue avec le jeu des portes. Il demande : « où la grenouille? ». Il ouvre la porte et donne un bisou à la grenouille. Il reproduit le geste trois fois. <p>28/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lorsqu'il entend la chanson « saute, saute, saute petite grenouille », il se dirige vers le trampoline et saute. <p>29/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il prend 2 poupées et les berce. Il les fait glisser dans le module. • Il brosse une grenouille en imitant son éducatrice. • L'éducatrice cogne à la porte du jeu de la ferme. Il ouvre la porte et elle lui demande si l'animal peut entrer. Il dit « peux entrer mouton ». Le jeu se continue pendant 15 minutes en alternant les animaux (tortue, vache, cheval, mouton, cochon). Il les nomme tous. 	

Langage : vocabulaire, compréhension du langage, expression orale, langage non verbal, intérêt pour la lecture et l'écriture.

Observation 1	Observation 2 et 3
<p>21/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il dit : « encore » pour demander du lait. • Il dit : « cochon » pour nommer les animaux. • Lorsqu'il regarde un livre, il demande « où cochon? ». • Il montre une figurine de mouton et dit : « cochon ». <p>22/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il dit : « aille! » après que sa sœur marche sur son pied. <p>28/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il dit « encore du lait » en présentant son verre. • Il dit « 1, 2, 3 » et il saute dans la piscine à balle. <p>29/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'éducatrice cogne à la porte du jeu de la ferme. Il ouvre la porte et elle lui demande si l'animal peut entrer. Il dit « peux entrer mouton ». Le jeu se continue pendant 15 minutes en alternant les animaux (tortue, vache, cheval, mouton, cochon). Il les nomme tous. 	

Affectif : autonomie, attachement, expression des émotions et des besoins, confiance et estime de soi.

Observation 1	Observation 2 et 3
<p>16/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il fronce du visage lorsqu'il fait des pêtes et dit : « pète » en riant. <p>21/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il pleure une minute après le départ de maman et mamie. Il regarde par la fenêtre et dit : « où maman? ». • Il met sa main dans sa bouche lorsqu'il semble inquiet. <p>22/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il pleure quelques minutes après le départ de maman. • Il cherche son éducatrice quand elle quitte le local. Il dit : « où Étuhgc7? ». <p>28/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il entre dans le local souriant et il ne pleure pas après le départ de grand-maman. • Il lance son bol et son assiette au sol à 3 reprises. <p>29/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il dit « fini » en poussant son assiette, mais mange les pâtes autour de lui. Je lui donne des pâtes blanches et il les mange. • Lors de GED, la madame lui fait des petits jeux, mais il se retourne pour me regarder en mordant son « <u>chewy</u> ». 	

Social et moral : conscience des autres et empathie, relation avec les pairs, avec les adultes, sens des responsabilités, conception du bien et du mal, intégration des règles, acceptation des différences.

Observation 1	Observation 2 et 3
<p>16/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il mord un enfant dans le front. • Il a fait 8 tentatives pour mordre un enfant. <p>21/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il pousse ou tape lorsqu'il veut passer devant un enfant ou si celui-ci joue avec un jouet qui l'intéresse. • Il ouvre une petite porte du jeu et donne un bisou aux grenouilles. Le fait à 5 • Il saute sur le trampoline et reprise. • Il partage la balle avec une éducatrice à 3 reprises. • Il se cache dans le module et <u>rit</u> quand l'éducatrice joue à cache-cache et dit : « coucou! ». <p>22/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Se</u> couche au sol. L'éducatrice imite l'enfant et il se met à rire. Il recommence à sauter et se couche au sol en même temps que l'éducatrice. Il se met à nouveau à rire. • Il mord le doigt d'un enfant. • Il pousse pour passer avant les autres enfants dans la glissoire. <p>28/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il a fait 4 tentatives pour mordre un enfant et 2 tentatives sur son éducatrice. • Il fait un échange d'un livre avec un autre enfant. • Il se cache dans un tunnel en mousse et fait des « <u>coucou</u> » à un autre enfant. <p>29/09/2016 :</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Il a fait 2 tentatives pour mordre un enfant. • Il a tapé à trois reprises et crié lorsqu'un enfant prend son jouet ou est près de lui. • Il fait un échange de jouets avec son éducatrice. • Il s'assoit près d'une éducatrice qui lit un livre. • Il fait un câlin à un enfant et dit : « câlin ». 	
--	--

4. Les comportements du parent face à son enfant ainsi qu'auprès de l'éducatrice : attitudes à son arrivée, au départ, langage utilisé, façon de quitter son enfant, ouverture aux conseils donnés...

Observation 1	Observation 2 et 3
<p>16/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l'arrivée des enfants, maman dit que les enfants sont <u>du</u> pour le changement de couche. <p>21/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maman informe à son <u>arrivée</u> que les enfants se sont réveillés à 3 h durant la nuit. • Maman et mamie lui donnent un bisou et un câlin avant de partir le matin. • Maman est arrivée à 16 h à la garderie. Elle a appelé avant pour dire qu'elle serait en retard à cause du trafic. <p>28/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est grand-maman qui vient porter les enfants. • Maman a laissé un mot aux éducatrices concernant quelques informations sur un de ses enfants et elle souhaite à l'équipe une belle journée. <p>29/09/2016 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est grand-maman qui vient porter les enfants le matin et les chercher l'après-midi. 	

5. Commentaires :

Observation 1	Observation 2 et 3

Signature de l'éducatrice : _____

Date : _____

Cégep de Saint-Hyacinthe
Techniques d'éducation à l'enfance

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE SUR LES INTERACTIONS DES PARENTS AVEC LE PERSONNEL DE LA HGC

Code parent : _____

Date : _____

Code formatrice : _____



Indiquez à quelle fréquence les parents ont présenté les différents comportements indiqués au cours des deux dernières semaines tout en vous référant aux précisions suivantes quant aux degrés proposés. Dans les moments où ils sont venus uniquement.

Jamais = aucune fois dans les deux dernières semaines

Rarement = en bas d'une fois sur 2 dans les deux dernières semaines

Souvent = presque une fois sur deux dans les deux dernières semaines

Très souvent = la majorité du temps dans les deux dernières semaines

Toujours = à toutes les fois dans les deux dernières semaines

À quelle fréquence le parent ...	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours
Communication (verbale, non verbale, règles sociales)					
1... vous <u>sourit</u> ?	0	1	2	3	4
2... a un contact visuel avec <u>vous</u> ?	0	1	2	3	4
3... a un visage <u>neutre</u> ?	0	1	2	3	4
4... -a les bras croisés lorsque vous lui <u>parlez</u> ?	0	1	2	3	4
5... vous <u>salut</u> ?	0	1	2	3	4
6... vous demande comment vous <u>allez</u> ?	0	1	2	3	4
7... est à l'écoute de l'information que vous lui <u>fournissez</u> ?	0	1	2	3	4
8... -accepte l'information que vous lui <u>fournissez</u> ?	0	1	2	3	4
9... a une attitude sur la défensive lorsque vous lui parlez ou lui expliquez quelque <u>chose</u> ?	0	1	2	3	4
10... initie la conversation avec <u>vous</u> ?	0	1	2	3	4
11... a un discours <u>détaillé</u> ?	0	1	2	3	4
12... a une approche <u>chaleureuse</u> ?	0	1	2	3	4
13... a une approche <u>respectueuse</u> ?	0	1	2	3	4
14... vous pose des questions sur le développement de son <u>enfant</u> ?	0	1	2	3	4
15... pose des questions relatives à la journée de son <u>enfant</u> ?	0	1	2	3	4
16... revient sur des sujets <u>abordés</u> ?	0	1	2	3	4

À quelle fréquence le parent ...	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours
Relation avec l'éducatrice et les formatrices de la HGC					
1... rit avec vous?	0	1	2	3	4
2... partage des informations personnelles?	0	1	2	3	4
3... prend son temps avant de quitter la HGC? (C.-à-d., que ce soit positif ou négatif, est-ce que le parent prend quelque temps avant de partir)	0	1	2	3	4
4... parle de situations difficiles avec son enfant?	0	1	2	3	4
5... parle du comportement de son enfant?	0	1	2	3	4
6... accepte vos interventions auprès de son enfant?	0	1	2	3	4
7... vous observe interagir avec son enfant?	0	1	2	3	4
8... apporte les objets personnels de la maison qu'il apporte pour son enfant? (C.-à-d., les objets qui sécurisent l'enfant comme une doudou, toutou, suce, etc.).	0	1	2	3	4
À quelle fréquence le parent ...	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Toujours
Habiletés parentales					
1... sourit à l'enfant?	0	1	2	3	4
2... a un contact visuel avec l'enfant?	0	1	2	3	4
3... prend ou serre l'enfant contre lui?	0	1	2	3	4
4... a des comportements de réassurance lorsque l'enfant est inquiet ou triste (ex. pleure, résistant à aller dans le local) ou en vous le confiant?	0	1	2	3	4
5... se soucie de l'état physique et mental de son enfant?	0	1	2	3	4
6... écoute ou est attentif à la réaction de l'enfant (ex. : en posant des questions, en lui parlant ou en vous informant de son état)?	0	1	2	3	4
7... parle à l'enfant?	0	1	2	3	4
8... utilise un ton de voix chaleureux lorsqu'il parle à l'enfant?	0	1	2	3	4
9... utilise une voix forte pour parler à l'enfant?	0	1	2	3	4
10... parle avec un débit rapide à l'enfant?	0	1	2	3	4
11... utilise un langage adapté et plus compréhensif pour l'âge de l'enfant?	0	1	2	3	4
12... émet une quantité importante d'information lorsqu'il s'adresse à l'enfant? (C.-à-d., parle trop, inonde l'enfant d'information)	0	1	2	3	4
13... laisse le temps à l'enfant de réagir lorsqu'il lui parle?	0	1	2	3	4
14... modifie ou varie ses expressions faciales lorsqu'il s'adresse à l'enfant?	0	1	2	3	4
15... est de bonne humeur lorsqu'il interagit avec l'enfant?	0	1	2	3	4
16... est impatient lorsqu'il interagit avec l'enfant?	0	1	2	3	4

17... arrive avec le matériel nécessaire à l'enfant pour la journée (ex. couche, biberons, linges de rechange, etc.)	0	1	2	3	4
18... observe son enfant jouer avant de venir le chercher?	0	1	2	3	4
19... apporte des objets personnels de la maison pour l'enfant?	0	1	2	3	4
20... modélise les comportements de son enfant?	0	1	2	3	4