



# Guide d'interprétation du rapport d'évaluation

MESURE D'ÉVALUATION ET D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE  
DES SERVICES DE GARDE ÉDUCATIFS À L'ENFANCE EN INSTALLATION  
(GROUPES D'ENFANTS DE 0 À 5 ANS)

## 2023

**Rédaction**

Julie LEMIRE<sup>1</sup>, Karine LAVERDIÈRE<sup>1</sup>, Lise LEMAY<sup>1</sup>, Caroline BOUCHARD<sup>2</sup>  
et Lorie-Marlène BRAULT-FOISY<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec à Montréal,

<sup>2</sup>Université Laval

**Coordination**

Direction du soutien à la conformité et à la qualité

Sous-ministériat à la main-d'œuvre et à la qualité du réseau

**Pour information :**

Centre des relations avec la clientèle

Direction générale des opérations régionales

Ministère de la Famille

600, rue Fullum, 5<sup>e</sup> étage

Montréal (Québec) H2K 4S7

Ligne sans frais : 1 855 336-8568

© Gouvernement du Québec

Ministère de la Famille

ISBN 978-2-550-95915-1 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	4
<b>Dimension 1 – La qualité structurelle et les facteurs associés</b> .....	6
Qu'est-ce que c'est? .....	6
Pourquoi est-ce important?.....	6
Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension? .....	6
Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension .....	7
Références supplémentaires, pour aller plus loin .....	8
<b>Dimension 2 – La qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants</b> .....	9
Qu'est-ce que c'est? .....	9
Pourquoi est-ce important?.....	11
Qu'indique le rapport d'évaluation au sujet de cette dimension? .....	11
Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension .....	13
Références supplémentaires, pour aller plus loin .....	15
<b>Dimension 3 – La qualité de l'aménagement des lieux</b> .....	17
Qu'est-ce que c'est? .....	17
Pourquoi est-ce important?.....	17
Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension? .....	18
Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension .....	18
Références supplémentaires, pour aller plus loin .....	20
<b>Dimension 4 – La qualité des pratiques d'observation des enfants et de planification</b> .....	21
Qu'est-ce que c'est? .....	21
Pourquoi est-ce important?.....	22
Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension? .....	23
Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension .....	23
Références supplémentaires, pour aller plus loin .....	25
<b>Dimension 5 – La qualité des interactions entre le personnel du SGEE (éducatrices ou éducateurs et gestionnaire) et les parents</b> .....	26
Qu'est-ce que c'est? .....	26
Pourquoi est-ce important?.....	26
Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension? .....	27
Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension .....	27
Références supplémentaires, pour aller plus loin .....	29
<b>Conclusion</b> .....	30
<b>Références bibliographiques</b> .....	31

## Introduction

Des années de recherche ont permis de constater que la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) est déterminante dans le développement des jeunes enfants. « Les SGEE qui affichent un niveau de qualité éducative élevé favorisent le développement cognitif, langagier, social, affectif, physique et moteur des jeunes enfants » (Ministère de la Famille, 2019, p. 2).

Lorsqu'il est question de qualité éducative, la plupart des acteurs de l'éducation à la petite enfance abordent le sujet sous l'angle de la qualité structurelle et de la qualité des processus (Lemay et Lehrer, 2022<sup>1</sup>).

La qualité structurelle renvoie aux structures fondamentales nécessaires pour assurer la qualité et elle est obtenue grâce à une application de la législation ou de la réglementation. Elle fait donc souvent référence aux pratiques de gestion, à la formation, à l'expérience, à la taille des groupes, au ratio adulte/enfants, etc.

La qualité des processus renvoie plutôt à la diversité et à la richesse des expériences vécues quotidiennement par les enfants dans le SGEE, à la structuration des lieux et de l'environnement d'apprentissage (l'espace, le matériel, les activités), aux interactions au sein d'un groupe (adulte-enfants ou encore enfant-enfant) ou encore à l'engagement des parents dans le milieu (Ministère de la Famille, 2019, p. 29).

C'est notamment pour s'assurer que les enfants ont accès à des SGEE soutenant leur développement global et favorisant leur réussite éducative que le ministère de la Famille (Ministère) du Québec a progressivement mis en place, dès 2019, la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des SGEE en installation, pour laquelle ces deux grandes catégories (qualité structurelle et qualité des processus) sont évaluées.

Dans le cadre de la mesure du Ministère, un rapport d'évaluation de la qualité éducative est produit et transmis à chaque SGEE évalué ainsi qu'au Ministère. Ce rapport fait état des résultats obtenus à l'évaluation et propose des pistes de solution pour un rehaussement de la qualité éducative, lorsque requis. Le présent *Guide d'interprétation* se veut un complément au [Guide explicatif](#) proposé par le Ministère (2023). Il s'adresse principalement aux gestionnaires et vise à les accompagner dans la lecture des différentes sections du rapport d'évaluation. En effet, des entrevues<sup>2</sup> réalisées avec des gestionnaires de SGEE ont fait émerger le besoin d'un outil d'accompagnement en ce qui concerne l'interprétation des résultats du rapport d'évaluation dans l'optique de maintenir et d'améliorer la qualité éducative (Lemay

---

<sup>1</sup> Les plus récents écrits abordent le concept de qualité sous l'angle de la qualité structurelle, de la qualité des processus et de la qualité des orientations. Cette dernière catégorie de variables n'est pas évaluée dans le cadre de la mesure mise en place par le Ministère. Il en sera cependant question dans le [guide d'utilisation du rapport d'évaluation](#) (Lemay, Lemire, Bouchard et Brault-Foisy, 2023).

<sup>2</sup> Les entrevues, d'une durée moyenne de 40-45 minutes, ont été réalisées auprès de 51 gestionnaires d'installations de SGEE (26 centres de la petite enfance, 13 garderies non subventionnées et 12 garderies subventionnées) ayant vécu la démarche d'évaluation. Ces gestionnaires ont été interrogés à l'hiver 2019, à la suite de leur participation au projet pilote réalisé en 2018, en lien avec la mesure du Ministère auprès des groupes d'enfants âgés de 0 à 5 ans.

et al., 2019). En réponse à ce besoin, l'objectif de ce guide est d'aider les gestionnaires à effectuer des liens entre la mesure d'évaluation mise en place par le Ministère, le rapport d'évaluation et le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (ministère de la Famille, 2019). Les prochaines sections abordent une à une les dimensions évaluées dans le cadre de la mesure du Ministère.

➤ **La Qualité structurelle et facteurs associés**

➤ **La qualité des processus**

1. la Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants;
2. la Qualité de l'aménagement des lieux;
3. la Qualité des pratiques d'observation des enfants et de planification;
4. la Qualité des interactions entre le personnel du SGEE (éducatrices ou éducateurs et gestionnaire) et les parents.

Tout d'abord, le *Guide d'interprétation* décrit chaque dimension de la qualité évaluée, puis il précise pour quelles raisons chacune d'elles est importante. Pour toutes les dimensions, le guide identifie également certaines stratégies issues du programme [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019) qui permettent de rehausser le niveau de qualité offerte dans les SGEE. Finalement, il présente des références supplémentaires pour ceux et celles qui souhaitent approfondir leurs connaissances à propos de chaque dimension de la qualité éducative.

## La Qualité structurelle et facteurs associés<sup>3</sup>

### Qu'est-ce que c'est ?

Comme mentionné précédemment, la « qualité structurelle fait référence à un ensemble de variables qui influencent indirectement la qualité des processus. Par exemple, le ratio adulte-enfants, la taille des groupes et la formation du personnel, encadrée par la réglementation, sont autant d'éléments à considérer » (Ministère de la Famille, 2019, p. 29). La qualité structurelle concerne la plupart du temps des variables qui sont réglementées. Elle permet de soutenir la qualité des processus, qui, rappelons-le, comprend la Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, la Qualité de l'aménagement des lieux, la Qualité des pratiques d'observation des enfants et de planification ainsi que la Qualité des interactions entre le personnel du SGEE et les parents. En d'autres mots, la qualité structurelle représente l'ensemble des conditions de base mises en œuvre par un SGEE afin de soutenir le travail des éducatrices et éducateurs auprès des enfants.

### Pourquoi est-ce important?

La recherche démontre que la qualité structurelle a un effet important sur la qualité des processus et, de ce fait, sur le développement des enfants. L'ensemble des conditions dans lesquelles les éducatrices et éducateurs travaillent quotidiennement influence directement la qualité qu'ils offrent aux enfants, notamment pour ce qui touche leurs interactions avec eux, l'aménagement d'un local de qualité, leurs pratiques en matière d'observation des enfants et de planification, de même que leurs interactions avec les parents.

L'équipe de gestion d'un SGEE exerce un rôle crucial en matière de qualité structurelle, puisque les décisions qu'elle prend influencent directement la qualité éducative offerte aux enfants, à travers toutes ses dimensions. Notamment, les compétences requises à l'embauche, les choix quant à la mise en place d'un programme éducatif, le soutien pédagogique offert, le temps de planification alloué au personnel, l'offre de formation continue et les réunions d'équipe ainsi que la présence de pratiques de supervision du personnel éducateur constituent quelques éléments relevant de la gestion (Qualité structurelle et facteurs associés) qui influencent la qualité des processus présente dans un SGEE.

### Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension?

Le rapport d'évaluation aborde la Qualité structurelle et facteurs associés en brossant d'entrée de jeu un portrait du contexte dans lequel s'est déroulée l'évaluation. Contrairement aux autres dimensions de qualité éducative évaluées, celle-ci n'a pas de seuil à atteindre. Reprenant les propos de la ou du

---

<sup>3</sup> Dimension de la qualité éducative associée : La qualité structurelle, *Accueillir la petite enfance* (2019)

gestionnaire ainsi que ceux du personnel éducateur lors des entrevues individuelles, la section *Contexte du SGEE* décrit la situation de l'installation évaluée au regard de catégories de variables, par exemple « des renseignements sur le fonctionnement général du SGEE, sur la qualification du personnel éducateur, sur les pratiques de gestion mises en place afin de soutenir le travail du personnel éducateur, etc. » (Ministère de la Famille, 2023, p. 14). Cette section permet d'apporter un éclairage aux résultats obtenus à l'évaluation. La section *Contexte du SGEE* est utile pour comprendre les résultats de l'évaluation et y réfléchir dans une perspective d'ensemble.

D'ailleurs, la section *Synthèse*, à la fin du rapport, expose les différentes forces et les pistes d'amélioration identifiées en matière de Qualité structurelle et facteurs associés, en lien avec l'ensemble des résultats obtenus par le SGEE. Pour le personnel d'un SGEE qui souhaite identifier des pistes d'actions structurelles ou organisationnelles susceptibles de maintenir, voire d'améliorer les niveaux de qualité des processus obtenus lors de l'évaluation, les pistes d'amélioration présentées dans les sections *Synthèse* de Qualité structurelle et facteurs associés constituent donc un point de départ incontournable. Quelques pistes d'action sont présentées ci-dessous, puisqu'elles reviennent fréquemment dans les rapports d'évaluation et représentent des leviers importants pour améliorer la qualité des processus en SGEE.

---

## Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension

### 1. Appliquer un programme éducatif reconnu et s'assurer de la maîtrise, par le personnel éducateur, des principes directeurs de ce programme

La mise en place d'un programme éducatif dont les principes pédagogiques sont connus de toutes et tous balise le travail du personnel éducateur en ce qui a trait aux actions éducatives à mener auprès des enfants. Une telle mise en place oriente en outre l'équipe de gestion quant aux différents choix à faire (p. ex. formations offertes au personnel, contenu abordé en rencontres d'équipe, achat de matériel). Ainsi, l'application d'un programme éducatif permet de rehausser la qualité éducative offerte dans une installation, en proposant une lentille commune pour accomplir le travail auprès des enfants (et de leurs parents), de même que pour discuter et réfléchir quant aux pratiques éducatives en place.

### 2. Offrir du soutien à l'équipe éducative

L'apport d'une agente-conseil ou d'un agent-conseil en soutien pédagogique et technique — ou celui d'une éducatrice ou d'un éducateur spécialisé(e) — permet à toute l'équipe d'approfondir ses connaissances en pédagogie et de fournir un soutien aux enfants ayant des besoins particuliers. De plus, des stratégies telles que du temps accordé pour une planification hebdomadaire, la tenue régulière de rencontres de personnel et des activités de perfectionnement professionnel sur une base annuelle permettent à l'équipe éducative d'enrichir ses pratiques, de consolider ses compétences et de s'approprier davantage d'éléments propices à augmenter la qualité offerte au SGEE.

### 3. Encadrer le travail du personnel éducateur sur une base individuelle et collective

Des pratiques de gestion qui incluent des activités formelles d'encadrement et de suivi du travail du personnel éducateur sont avantageuses à plusieurs niveaux. D'abord, des rencontres individuelles permettent un moment d'échanges avec chaque membre de l'équipe pour mieux connaître ses besoins et établir avec elle ou lui des objectifs personnalisés qui suivent son propre rythme. Pour ce type de rencontre, il peut être intéressant d'utiliser l'autoévaluation. Cette autoévaluation est d'abord remplie par la ou le gestionnaire et l'éducatrice ou l'éducateur, chacun de leur côté. Puis, les deux versions sont comparées au moment de la rencontre.

Sur le plan collectif, des activités de supervision formelles et systématiques permettent d'identifier les forces des membres de l'équipe, mais également de cibler des améliorations à apporter et, ainsi, de déterminer où se situent davantage les besoins en matière de soutien pédagogique ou de formation. Qu'elles aient un but individuel ou collectif, les pratiques de supervision du travail du personnel éducateur gagnent à être effectuées sur la base d'outils d'observation de la qualité éducative reconnus, tels que l'*Échelle d'observation de la qualité éducative* (EOQE ; Bourgon et al., 2013a ; Bourgon et al., 2013b), le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Hamre et al., 2014 ; La Paro et al., 2012 ; Pianta et al., 2008) ou autre ; ces outils fournissent une rétroaction ciblée et objective, en fonction de critères observables et en lien avec le programme éducatif (ou l'approche éducative) en place.

### 4. Collaborer avec des organismes et des ressources externes

Les organismes et les ressources externes proposent une grande variété de services, tant sur le plan du soutien au développement des enfants que sur celui de leur intégration à la vie en collectivité. Le fait de s'appuyer sur l'expertise d'une ressource externe et spécialisée permet à tout SGEE de mieux répondre aux besoins variés des enfants et des familles, en plus d'outiller et de soutenir le personnel éducateur quant à ses actions éducatives au quotidien auprès des enfants qui présentent des défis. En outre, les collaborations entre les SGEE, les organismes et les ressources externes – CLSC, Centre hospitalier, Centre de réadaptation, Maison de la famille, par exemple – donnent lieu à des expériences enrichissantes pour tous.

---

## Références supplémentaires, pour aller plus loin

- Observatoire des tout-petits (2018). [\*Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec\*](#).
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). [\*ALEX – Cadre de référence : l'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance\*](#) (p. 115). Association québécoise des centres de la petite enfance.
- Lespérance, J. (2017, 1<sup>er</sup> avril). [\*Le ratio dans un service de garde, facteur de qualité... Avec l'enfant\*](#).
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2019, septembre). [\*Évaluation de l'application du Curriculum éducatif\*](#). Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

## Dimension 1 - La Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants<sup>4</sup>

### Qu'est-ce que c'est ?

La Qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants fait principalement référence aux gestes, aux paroles et aux réponses du personnel éducateur qui exercent une influence directe sur la formation d'une relation positive et sécurisante auprès de chacun des enfants du groupe, ainsi que sur le développement de leur plein potentiel. La théorie et la recherche distinguent deux grands domaines regroupant les interactions les plus importantes, soit celles qui soutiennent l'enfant sur les plans social et émotionnel et celles qui sont plus axées sur la cognition et le langage.

Grâce aux interactions qui offrent un soutien social et émotionnel, le personnel éducateur tend à créer un climat chaleureux et respectueux, et offre un environnement sécurisant basé sur les besoins et les intérêts des enfants.

Grâce aux interactions qui offrent un soutien à la cognition et au langage, le personnel éducateur accompagne les enfants dans leurs expériences, leurs explorations et leurs apprentissages pour accroître leur compréhension du monde qui les entoure, notamment en leur permettant d'utiliser leurs habiletés réflexives et langagières et de les pousser plus loin.

Si la nature des interactions du personnel éducateur auprès des jeunes enfants demeure sensiblement la même entre 0 et 5 ans (voir la Figure 1), les manifestations de ces interactions se complexifient à mesure que l'enfant progresse dans son développement, celui-ci passant de poupon à trottineur, puis à l'enfant d'âge préscolaire (3 à 5 ans).

Par exemple, les interactions qui soutiennent le langage des enfants importent à tous les âges, mais le soutien offert par le personnel éducateur diffère en fonction du niveau de développement de l'enfant à qui il s'adresse. Il serait alors possible de le voir répéter des sons et répondre aux tentatives de communication des poupons, désigner des objets et donner des explications quant à un mot aux trottineurs, ou poser des questions ouvertes et introduire des mots de vocabulaire d'un niveau avancé auprès d'enfants plus âgés.

Cela illustre bien la complexification des interactions au fur et à mesure que les enfants se développent. Mais peu importe le niveau de développement des enfants, des constantes demeurent pour soutenir leurs apprentissages et leur développement : les interactions gagnent à être chaleureuses, empreintes de

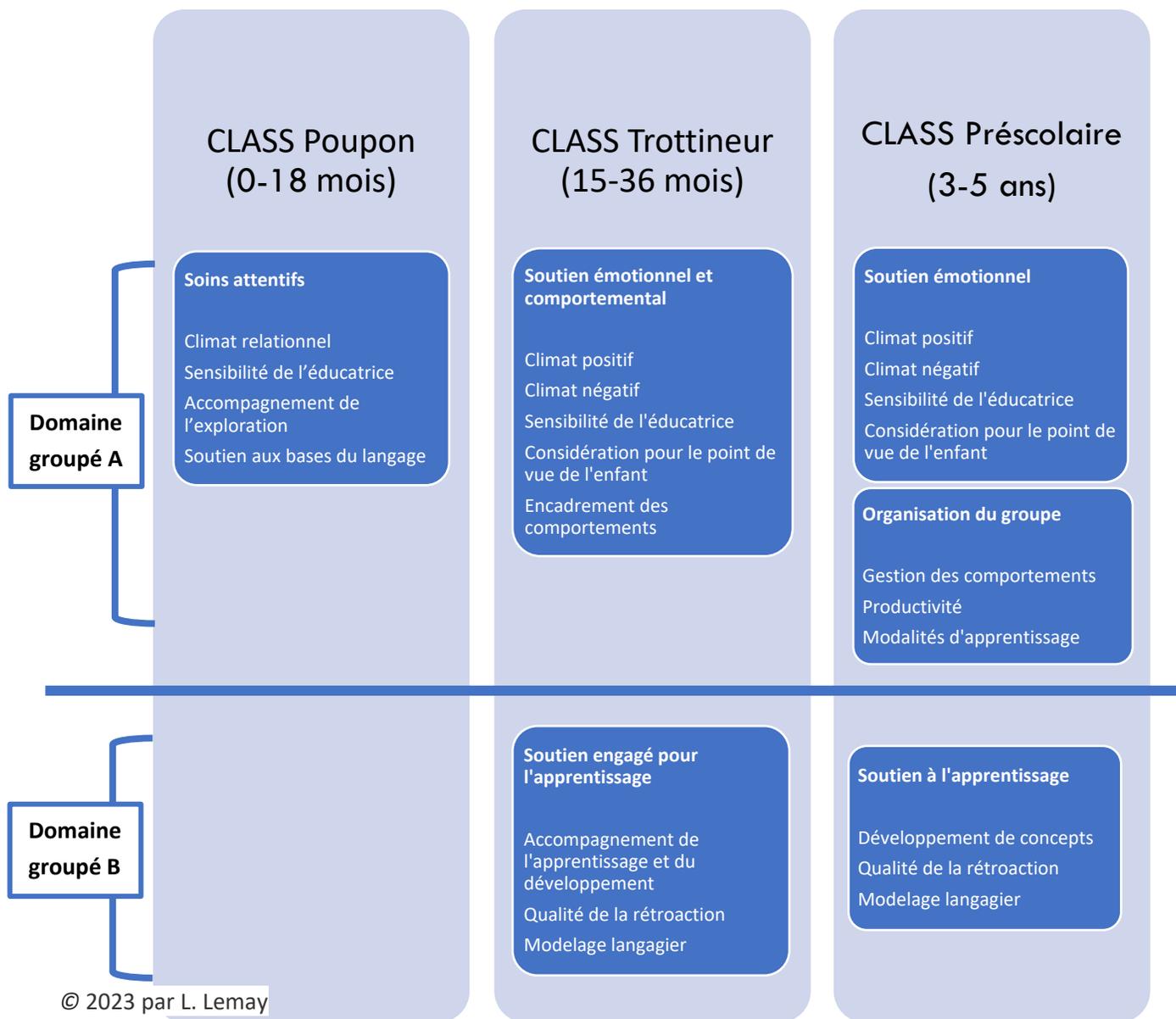
---

<sup>4</sup> Dimension de la qualité éducative associée : La qualité de l'interaction entre le personnel éducateur ou les responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial et les enfants, *Accueillir la petite enfance* (2019)

sensibilité, démocratiques et proactives sur les plans social et émotionnel (le Domaine groupé A dans le rapport d'évaluation), ainsi qu'intentionnellement stimulantes sur les plans cognitif et langagier (le Domaine groupé B dans le rapport d'évaluation).

**Figure 1**

*Dimensions et domaines de l'outil CLASS en versions Poupon, Trottineur et Préscolaire retrouvés dans les Domaines groupés A et B*



## Pourquoi est-ce important?

« Les spécialistes du domaine de la petite enfance s’entendent pour dire que la composante de la qualité la plus déterminante pour le développement des jeunes enfants est l’interaction du personnel éducateur [...] avec ceux-ci » (Ministère de la Famille, 2019, p. 30). C’est grâce aux interactions que se forme un lien d’attachement sécurisant pour chaque enfant envers son éducatrice ou son éducateur. Ainsi, la relation positive créée a une influence sur la sécurité affective des enfants, sur leur sentiment d’appartenance au groupe et sur leur motivation à explorer et à s’investir dans leurs apprentissages. Le sentiment de sécurité affective est donc intimement lié à la capacité de l’enfant à découvrir le monde qui l’entoure.

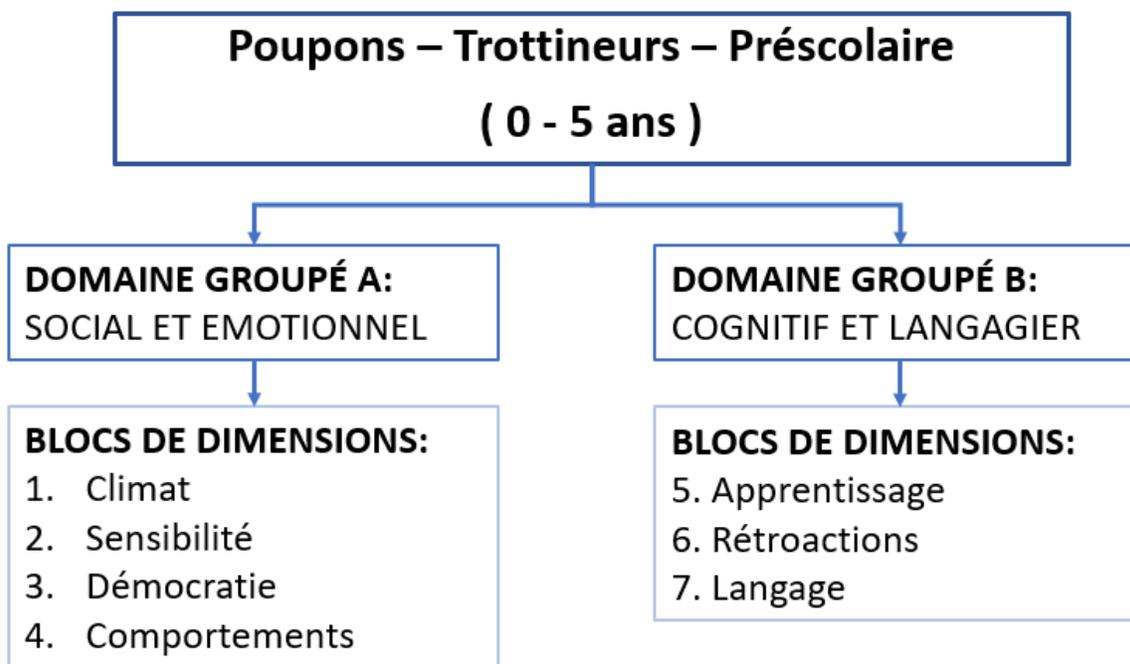
## Qu’indique le rapport d’évaluation au sujet de cette dimension?

Le rapport d’évaluation regroupe les interactions de même nature; d’une part, les interactions sociales et émotionnelles, et, d’autre part, les interactions cognitives et langagières. Lors de l’évaluation, des données ont été récoltées tant auprès de groupes de poupons et de trottineurs qu’auprès d’enfants âgés de 3 à 5 ans (en fonction de la structure et du mode de fonctionnement propres au SGEE). À ce sujet, il est utile de rappeler que la mesure mise en place par le Ministère n’est pas une évaluation du personnel éducateur; son objectif consiste plutôt à brosser un portrait collectif de la qualité éducative offerte dans le milieu pour mobiliser l’ensemble de l’équipe éducative vers l’amélioration. Par ailleurs, rappelons que cette dimension est évaluée grâce à l’outil CLASS.

Ainsi, pour que la confidentialité des données relatives aux membres du personnel éducateur dont le groupe a été évalué soit préservée, mais que ceux-ci aient tout de même accès à une rétroaction détaillée, le rapport d’évaluation présente une mise en commun des résultats des groupes de poupons, de trottineurs et d’enfants âgés de 3 à 5 ans (regroupement des interactions de même nature, entre les différentes versions du CLASS, voir la Figure 2). Plus précisément, les scores moyens qu’a obtenus chaque groupe aux dimensions et aux domaines du CLASS sont présentés à l’intérieur de « domaines groupés » (Domaine groupé A – Social et émotionnel et Domaine groupé B – Cognitif et langagier) et de « blocs de dimensions » (d’une part, 1 – Climat, 2 – Sensibilité, 3 – Démocratie, 4 – Comportements ; et, d’autre part, 5 – Apprentissage, 6 – Rétroactions et 7 – Langage).

**Figure 2**

*Blocs de dimensions et domaines groupés : regroupement des interactions de même nature entre les différentes versions du CLASS*



© 2023 par Ministère de la Famille

Alors que la distinction entre les domaines groupés A et B découle de la façon de reporter les résultats dans certains systèmes américains d'évaluation et d'amélioration de la qualité semblables à la mesure en place au Québec, le fait de regrouper ensuite les interactions de nature similaire du CLASS Poupon, Trottineur et Préscolaire dans des blocs de dimensions est une innovation québécoise. Il s'agit d'une solution permettant de trouver le juste équilibre entre le fait d'offrir une rétroaction détaillée aux SGEE et de préserver la confidentialité des groupes évalués.

Bien que les scores aux domaines groupés A et B (et les blocs de dimensions qui y sont associés) soient tous deux comptabilisés sur 7, ceux-ci sont à considérer de façon différente. Tout d'abord, le Domaine groupé A, qui concerne le développement social et émotionnel des enfants, est assurément prioritaire. Pour que de réels effets bénéfiques sur le développement des enfants soient produits, la recherche a identifié que les scores moyens liés à ce domaine ont avantage à atteindre 5,00 (sur 7) et plus, soit le niveau élevé (Teachstone, 2022, p. 50). C'est la même chose pour les scores moyens obtenus à chaque bloc de dimensions (1 à 4) constituant ce domaine. Donc, sur le plan de l'amélioration de la qualité des interactions, les blocs de dimensions liés au Domaine groupé A ont toujours avantage à être traités en premier lieu, avant même que soient déployés des efforts pour rehausser ceux liés au Domaine groupé B.

Ensuite, le Domaine groupé B, lié au développement cognitif et langagier des enfants, a lui aussi une importance en matière de qualité des interactions. La recherche indique que les scores moyens liés à ce domaine ont avantage à atteindre 3,25 (sur 7) et plus, soit le niveau moyen, pour que des gains notables sur le développement des enfants soient possibles (Teachstone, 2022, p. 50). Un SGEE dont le Domaine groupé A et les blocs de dimensions qu'il contient sont de niveau de qualité élevé peut alors axer ses réflexions sur les pistes d'amélioration relevant des blocs de dimensions 5, 6 et 7.

Comme mentionné dans le [Guide explicatif](#) (Ministère de la Famille, 2023, p.28-29), on observe qu'à travers le monde, les résultats au Domaine groupé A et aux blocs de dimensions qu'il contient sont plus élevés (généralement de niveau moyen-élevé) que ceux appartenant au Domaine groupé B (généralement de niveau moyen-faible). Ainsi, même si le premier réflexe consiste à vouloir travailler sur les actions qui relèvent du Domaine groupé B dont le résultat est plus faible, il est fortement suggéré d'examiner une seconde fois les niveaux de qualité des blocs de dimensions 1, 2, 3 et 4 qui, s'ils sont de niveaux faible ou moyen, gagneraient à obtenir en premier lieu toute l'attention du SGEE.

Dans certaines installations, toutes les observations sont similaires et d'un même niveau de qualité éducative, ce qui permet de travailler avec l'ensemble de l'équipe à l'atteinte d'objectifs communs. Dans d'autres installations, les observations sont plus nuancées, de façon à bien refléter les différents niveaux de qualité éducative constatés à travers les groupes, ce qui requière alors d'y travailler à la fois individuellement et collectivement avec le personnel éducateur. Les pistes suivantes ont été élaborées afin d'aider les SGEE en ce sens.

---

## Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension

### 1. Établir un climat agréable, prendre soin des émotions et des besoins de tous les enfants et privilégier une approche démocratique

Dans les groupes où un climat positif est bien en place, les adultes et les enfants expriment le plaisir qu'ils ont à passer du temps ensemble : les éducatrices ou éducateurs et les enfants sont à proximité physique, partagent ensemble des activités, conversent sur une multitude de sujets, rient et sourient, se démontrent de l'affection (verbale, physique), s'interpellent par leurs prénoms, se regardent lorsqu'ils se parlent, ont des gestes doux et se témoignent du respect. Les éducatrices ou éducateurs sont attentifs aux émotions et aux besoins des enfants, les décodent et y répondent avec sensibilité, dans un délai raisonnable. Ils s'assurent ensuite que le soutien apporté est apaisant pour les enfants qui se réengagent dans des activités. Les éducatrices et éducateurs qui appliquent une approche démocratique souhaitent connaître leurs intérêts, idées, suggestions et points de vue et à les intégrer dans le déroulement de la journée. Ils « confient également des responsabilités aux enfants et les aident à les accomplir, dans la mesure de leurs habiletés et de leur intérêt » (Ministère de la Famille, 2019, p. 30). Les enfants ont la liberté de s'exprimer et de communiquer entre eux, de bouger et de se déplacer dans le local.

## 2. Émettre des consignes claires, exercer une surveillance efficace, souligner les comportements souhaités et éviter les moments d'attente pour les enfants

Il est également souhaitable d'offrir « un encadrement clair et constant pour procurer aux enfants un équilibre entre leur désir de liberté et leur besoin de sécurité. Avoir des attentes adaptées à chacun, donner des consignes comprises par les enfants, organiser des routines et des repères dans le temps ou encore offrir un soutien à l'autorégulation des émotions et à la résolution des conflits sont parmi les pratiques éducatives à privilégier » (Ministère de la Famille, 2019, p. 25). Exercer une surveillance constante, recourir à des règles claires de façon cohérente, faire preuve de proactivité et rediriger efficacement des comportements en soulignant positivement ceux qui sont désirés constituent des stratégies qui permettent de diminuer les comportements inappropriés parmi le groupe et d'éviter les temps d'attente trop nombreux. De plus, les éducatrices et les éducateurs maximisent le temps alloué aux apprentissages dans leur groupe grâce à une offre d'activités variées, à des routines simples, à des transitions brèves qui comportent idéalement des occasions d'apprentissages pour les enfants, tout en étant préparés pour les situations qu'ils offrent aux enfants.

## 3. S'engager activement aux côtés des enfants, leur fournir des occasions d'exploration et d'apprentissage, les inviter à réfléchir, rétroagir en réponse à leurs actions et à leurs commentaires, et utiliser le langage à tout moment de la journée

En diversifiant les modalités (p. ex. auditives, visuelles, motrices) et le matériel mis à la disposition des enfants, les éducatrices et éducateurs leur offrent des occasions d'apprentissage variées. Les enfants peuvent manipuler le matériel et l'explorer, et sont ainsi actifs dans leurs apprentissages. Le personnel éducateur s'engage auprès d'eux pour soutenir leurs apprentissages et leur développement. Il sollicite leurs habiletés de réflexion et leur permet de pousser plus loin leurs nouveaux apprentissages en les reliant explicitement à leurs connaissances antérieures ainsi qu'à leur vie de tous les jours.

D'ailleurs, dans le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), on rappelle que les éducatrices et les éducateurs rehaussent la qualité de leurs interactions liées au Soutien à l'apprentissage quand ils invitent les enfants « à raisonner, à explorer, à expérimenter et à créer » (p. 31). À la suite de ce que les enfants disent ou font, le personnel éducateur qui favorise la compréhension leur fournit une rétroaction sous la forme de multiples échanges de type aller-retour pour donner des indices, clarifier ou ajouter de l'information et encourager la persévérance. De plus, les éducatrices et éducateurs qui soutiennent le développement langagier des enfants utilisent abondamment les techniques de stimulation du langage suivantes, et ce, tout au long de la journée (p. ex. lors des jeux, routines et transitions, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur) : partager des conversations, poser des questions ouvertes, répéter les sons ou les paroles des enfants puis les bonifier, décrire à voix haute ses propres actions et celles des enfants, désigner des objets, s'exprimer à l'aide d'un niveau de langage riche et varié, formuler des phrases complètes, fournir aux enfants des formes langagières à employer ainsi que de nouveaux mots de vocabulaire en prenant le temps de les associer à des mots déjà connus par ceux-ci.

#### 4. Soutenir le personnel éducateur sur le plan de ses interactions avec les enfants

L'équipe de gestion du SGEE, par les décisions et les pratiques de gestion qu'elle met en place, joue un rôle clé en ce qui concerne la qualité des interactions entre les éducatrices ou éducateurs et les enfants. Pour soutenir ces interactions, elle gagne à privilégier des horaires de travail bien établis, qui incluent des pauses permettant au personnel de réellement faire le plein d'énergie. L'équipe de gestion a aussi avantage à mettre en œuvre des politiques encadrant l'intégration de nouveaux enfants au SGEE ainsi que des stratégies qui assurent une stabilité du personnel éducateur auprès des enfants. Il peut également s'agir de jongler avec les horaires pour offrir des moments de libération pédagogique, de mettre en place du mentorat entre collègues, d'accorder du budget à la formation continue de l'équipe et d'instaurer des mesures pour faciliter la conciliation travail-études afin que tout le personnel éducateur parvienne à obtenir une qualification reconnue en éducation à la petite enfance (p. ex. encourager le [Parcours travail-études en petite enfance ; Guide d'utilisation du rapport d'évaluation, 2023, p. 16](#)).

Dans les groupes qui accueillent des enfants présentant des besoins particuliers, une équipe de gestion soutenant s'assure que chaque éducatrice ou éducateur dispose des ressources nécessaires (p. ex. sur les plans humain et matériel). Elle met aussi en place des stratégies qui permettent un accompagnement individuel de chaque membre du personnel éducateur.

À propos du rôle crucial que jouent les gestionnaires de SGEE en ce qui concerne les interactions entre les éducatrices ou éducateurs et les enfants, le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019) souligne ceci : « On serait tenté de croire que la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants repose exclusivement sur les interventions des premiers, alors qu'il n'en est rien. [...] L'horaire de travail du personnel, des repas ou des changements d'éducatrice, entre autres, influence de manière positive ou négative la qualité de ces interactions. Ainsi, s'il est impossible d'insuffler un minimum de souplesse à l'horaire des repas, par exemple, il faut craindre que le moindre retard ne soit accompagné de stress pour l'éducatrice et les enfants de son groupe. C'est en prenant acte des difficultés vécues et des malaises tant chez les enfants que chez le personnel éducateur, et en usant de créativité pour trouver, avec leur équipe, des solutions appropriées, qu'il est possible, pour les gestionnaires, de soutenir la qualité de ces interactions essentielles » (p. 32-33).

---

### Références supplémentaires, pour aller plus loin

- Beauséjour, V. (2018, mai). [Trousse de conseils langage](#). 12 affiches illustrées. Collectif petite enfance, projet Parc-Extension s'investit pour ses tout-petits.
- Cantin, G. (2017, 19 avril). [Apprentissage et qualité des interactions dans un milieu éducatif](#). *Parlons Apprentissage*, Éditions Passe-temps.
- Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance [CASIOPE] (2022, 17 janvier). *Créer des opportunités d'interactions intentionnelles en 4 étapes*. Blogue.

- Hohmann, M., P. Weikart, D., Bourgon, L., Proulx, M. (2007). « Un climat de soutien démocratique : les fondements d’une interaction adulte-enfant égalitaire », dans *Partager le plaisir d’apprendre : guide d’intervention éducative au préscolaire*. (2e édition, p. 37-62). Gaëtan Morin éditeur.
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). [ALEX – Cadre de référence : l’éducation par la nature en service de garde éducatif à l’enfance](#) (p. 99-116). Association québécoise des centres de la petite enfance.
- Normand-Guérette, D. (s.d.).« Interagissez-vous fréquemment avec un enfant ? Comment intervenir lorsqu’il fait une erreur ? », dans *Entrevues radiophoniques*, Société de recherche en orientation humaine.
- Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L. et Léger, S. (2004). « Un climat de soutien démocratique : les fondements d’une interaction positive entre les adultes et les enfants », dans *Prendre plaisir à découvrir, guide d’intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs* (p. 27-54). Gaëtan Morin éditeur.
- Poulin, C. (2009). « L’approche éducative auprès des bébés : le respect », dans J. Martin, C. Poulin et I. Falardeau (dir.), *Le bébé en services éducatifs* (2<sup>e</sup> édition actualisée du livre *Le bébé en garderie*, p. 53-81 et p. 92-111). Presses de l’Université du Québec.

## Dimension 2 – La Qualité de l’aménagement des lieux<sup>5</sup>

### Qu’est-ce que c’est?

La Qualité de l’aménagement des lieux fait référence à l’ameublement, à l’équipement et à l’affichage présent dans l’environnement physique, ainsi qu’à leur disposition. Elle concerne aussi l’accessibilité à du matériel adapté, stimulant et en quantité suffisante pour les enfants. Cette dimension fait ressortir le souci d’adapter les lieux pour tenir compte des besoins et des intérêts des enfants, qui sont changeants au cours d’une activité, d’une journée ou même d’une année. Un aménagement des lieux de qualité vise à offrir un espace de vie confortable, chaleureux et sain, qui présente une flexibilité (p. ex. variété, polyvalence) permettant de l’adapter. Il favorise l’apprentissage actif et les expériences diversifiées, tout en répondant aux besoins particuliers de certains enfants, à ceux du personnel éducateur ainsi qu’à ceux des familles. Outre le local d’appartenance, les lieux communs, tels que le vestiaire et la cour extérieure (s’il y a lieu), sont des espaces considérés dans l’évaluation de cette dimension.

### Pourquoi est-ce important?

Tout d’abord, l’aménagement des lieux en SGEE aurait un effet significatif sur la qualité des interactions qui se produisent entre les adultes et les enfants (Teachstone, 2022). De plus, dans le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), on rappelle que des lieux de qualité élevée favorisent les apprentissages et le développement global des enfants : « Un aménagement des lieux de qualité fait du SGEE un milieu de vie fonctionnel, sécuritaire, convivial et chaleureux. Le matériel mis à la disposition des enfants, adapté à leur niveau de développement dans tous les domaines, qui répond à leurs champs d’intérêt et à leurs besoins, permet de soutenir leurs apprentissages et favorise leur développement global » (p. 39).

En réfléchissant bien à l’espace et aux ressources qui s’y trouvent, le personnel éducateur crée aussi un sentiment d’appartenance pour ceux qui y évoluent, répond à leurs besoins et favorise l’enrichissement de leurs expériences, de l’apprentissage actif et de leur autonomie. Berti, Cigala et Sharmahd relèvent, dans une recension des écrits à ce sujet (2019), qu’un aménagement des lieux de qualité serait associé à des gains pour les enfants, notamment en matière de compétences cognitives et socioémotionnelles.

D’ailleurs, pour nombre d’approches éducatives et de programmes éducatifs reconnus en éducation à la petite enfance, l’aménagement des lieux occupe une place toute privilégiée. Par exemple, dans l’approche *Reggio Emilia*, l’environnement physique est considéré comme un « troisième éducateur » (après les parents et le personnel éducateur).

---

<sup>5</sup> Dimension de la qualité éducative associée : La qualité de l’aménagement des lieux et le matériel, [Accueillir la petite enfance](#) (2019).

## Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension?

Le rapport d'évaluation présente les résultats obtenus aux items évalués à la fois auprès des groupes d'enfants en pouponnière ainsi que des groupes d'enfants âgés de 18 mois à 5 ans, et quelques précisions sont apportées en fonction du groupe d'âge. Plus précisément, alors que la majorité des items évalués sont similaires pour ces deux tranches d'âge, certains éléments sont exclusifs aux groupes d'enfants en pouponnière et d'autres ne concernent que les groupes d'enfants de 18 mois ou plus.

De façon générale, cette dimension de qualité est évaluée après que les groupes d'enfants aient été observés en action dans leur environnement physique, et ce, pendant deux heures. Il est à souligner que c'est principalement l'aménagement des lieux des SGEE qui est évalué, et non le matériel qui s'y trouve. Pour cette raison, le personnel qui effectue l'évaluation d'un milieu n'ouvre les tiroirs ou les armoires en aucun temps, que ce soit dans les lieux intérieurs ou extérieurs du SGEE.

---

## Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension

### 1. Aménager les locaux en aires d'activités distinctes et complémentaires

L'aménagement des locaux d'appartenance en aires d'activités distinctes favorise la possibilité que des activités en sous-groupes (diverses, actives et moins actives) aient lieu simultanément, ce qui permet de répondre aux différents besoins et intérêts des enfants du groupe. Les locaux d'appartenance ont avantage à offrir aux enfants « différentes aires de jeu, ou “coins”, [qui] permettent de regrouper le matériel utilisé pour un même type de jeu, par exemple les jeux symboliques, les jeux de construction et les figurines, les matériaux d'arts plastiques, les jeux de table et de manipulation ou le matériel d'éveil à la lecture et à l'écriture » (Ministère de la Famille, 2019, p. 41).

Dans des locaux d'appartenance où la qualité est élevée, l'aménagement de ces aires est réfléchi. Par exemple, celles qui sont compatibles, comme les aires de jeu symbolique et de construction, sont à proximité l'une de l'autre. L'aire réservée aux arts plastiques est située à proximité du lavabo. Ou encore, les aires qui demandent plus de tranquillité, comme l'aire de lecture ou l'espace « doux », où l'enfant peut se retirer, sont à l'écart des aires de circulation ainsi que des aires d'activités plus bruyantes. D'ailleurs, tous les locaux d'appartenance gagnent à ce que soit aménagé un espace « doux » individuel, « un coin intime et protecteur, agrémenté de coussins moelleux » (Ministère de la Famille, 2019, p. 39) pour répondre aux besoins socioaffectifs des enfants qui souhaitent se retrouver seuls, pour un moment.

### 2. S'assurer que le local répond aux divers besoins et intérêts des enfants

Pour bien répondre aux besoins moteurs des poupons, l'aménagement des locaux d'appartenance (p. ex. espace, mobilier, dénivellations) gagne à être adapté à leurs diverses capacités, que ceux-ci soient au stade de ramper, d'apprendre à marcher ou de marcher. Par exemple, les plus petits bénéficient de divisions leur permettant de ramper et d'explorer, au sol, en toute sécurité. D'autres tirent parti de barres

fixées au mur et de mobilier sécuritaire pour s'appuyer avant de se lever. Pour permettre aux enfants qui commencent à marcher et aux marcheurs d'exercer leurs nouvelles habiletés, soit la marche et la course, l'espace a davantage à être dégagé et divisé de façon sécuritaire.

Pour bien répondre aux besoins et intérêts des enfants de 0 à 5 ans, les éducatrices et les éducateurs exposent leurs réalisations (ou leurs explorations) à l'intérieur même du local d'appartenance. Le personnel éducateur affiche aussi, à la hauteur des yeux des enfants, des éléments décoratifs qui les intéressent et qui sont adaptés à leur niveau de développement, de même que des photos de leur famille (ou d'activités vécues au SGEE). En plus de rendre le local chaleureux, l'ensemble de ces gestes contribue à développer l'estime de soi des enfants ainsi que leur sentiment d'appartenance au groupe. Les locaux d'appartenance de qualité élevée disposent aussi de mobilier (chaises, tables) à la taille des enfants, d'un endroit personnel pour qu'ils y rangent leurs effets personnels (p. ex. couverture, objet transitionnel) et d'un autre lieu pour y ranger leurs réalisations. Des tapis amovibles et des coussins sont posés au sol pour assurer le confort des enfants quand ils s'y assoient. Pour les plus petits, l'aménagement est pensé pour que l'objet de transition leur soit accessible en tout temps.

### 3. Répondre aux besoins du personnel éducateur

Un aménagement de qualité tend aussi à répondre aux besoins de ceux qui travaillent directement auprès des jeunes enfants, soit les éducatrices ou les éducateurs. Dans les groupes de poupons, le mobilier permet aux enfants d'accéder à la table à langer avec l'aide minimale du personnel éducateur ; des miroirs sont disposés pour faciliter l'observation de toutes les aires et une poussette ergonomique est disponible pour les promenades. Dans tous les groupes, le programme éducatif du Ministère insiste sur l'importance, pour le personnel éducateur, « d'avoir accès à une chaise et à un évier à sa hauteur, à un casier pour ranger ses effets personnels de façon sécuritaire, à un marchepied solide, de l'espace de rangement pour les objets lourds, qui ne dépasse pas la hauteur des épaules, un endroit où écrire confortablement et une chaise berçante » (Ministère de la Famille, 2019, p. 43). Le SGEE offre un espace bien aménagé au personnel, qui inclut un téléphone accessible ainsi qu'un centre de ressources disposant d'outils de référence en éducation à l'enfance.

### 4. Soutenir le personnel éducateur alors qu'il aménage son local

L'équipe de gestion exerce un rôle considérable en ce qui concerne l'environnement physique et le matériel offerts aux enfants, notamment par les décisions qu'elle prend sur le plan financier ainsi qu'en ce qui concerne les orientations pédagogiques préconisées au SGEE. À ce sujet, dans le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), on souligne que « s'il appartient au personnel éducateur de sélectionner le matériel de jeu le plus approprié pour les enfants de son groupe, l'acquisition de ce matériel est entre les mains des gestionnaires. [...] Leur apport dans l'aménagement des lieux est par ailleurs de première importance. Ils sont aux commandes des décisions concernant la peinture des murs des locaux, l'ameublement, l'organisation de la cuisine du SGEE, etc. Leur contribution à la qualité de l'aménagement et du matériel est essentielle » (p. 43). Enfin, l'accompagnement individuel

qu'offre l'équipe de gestion aux éducatrices et éducateurs permet à ceux-ci de réfléchir à la qualité de l'aménagement de leur local.

De plus, les principes pédagogiques associés à certaines approches éducatives ou à certains programmes éducatifs adoptés par des SGEE orientent l'aménagement des locaux d'appartenance en mettant de l'avant la motricité libre des jeunes enfants, en déterminant quelles aires de jeux permanentes leur offrir ou en privilégiant de petites tables n'accueillant que trois ou quatre enfants à la fois, par exemple. Ainsi, pour l'équipe de gestion, il est pertinent de revenir à l'approche préconisée au SGEE ou aux orientations pédagogiques du programme qui ont un lien direct sur l'aménagement des lieux, et de communiquer le tout à l'équipe éducative.

---

## Références supplémentaires, pour aller plus loin

- Association d'éducation préscolaire du Québec (2020, printemps). [L'aménagement de qualité à l'éducation préscolaire](#). *Revue préscolaire*, 58(2), 1-51.
- Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD] (2015). [Les enfants au service de garde. Un laboratoire d'observation des 0-12 ans](#).
- Groupe de recherche en petite enfance francophone (2008). [Curriculum éducatif Services de garde francophones Nouveau-Brunswick : zones d'apprentissage](#). Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick.
- Hohmann, M., P. Weikart, D., Bourgon, L., Proulx, M. (2007). « Aménager les lieux de façon à favoriser l'apprentissage actif », dans *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire* (2<sup>e</sup> édition, p. 109-144). Gaëtan Morin éditeur.
- Malenfant, N. (2014). « Les stratégies pédagogiques favorisant la qualité des activités de routine et de transition », dans *Routines et transitions en services éducatifs* (3<sup>e</sup> édition, p. 46-54). Presses de l'Université Laval.
- Ministère de la Famille (2021, printemps). Qu'est-ce que signifie « offrir une qualité de l'aménagement des lieux et du matériel » ? [Info-Qualité](#), 5(1). Gouvernement du Québec, 7-8.
- Teachstone (2022). *Classroom Assessment Scoring System™ Environment Manual Infant-Toddler*.
- Teachstone, (2022). *Classroom Assessment Scoring System™ Environment Manual Pre-K*.
- Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L. et Léger, S. (2004). « Aménager les lieux pour les poupons et les trottineurs », dans *Prendre plaisir à découvrir, guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs* (p. 55-122). Gaëtan Morin éditeur.
- Poulin, C. (2009). « L'aménagement de l'espace et le choix des objets de jeu », dans J. Martin, C. Poulin et I. Falardeau (dir.), *Le bébé en services éducatifs* (2<sup>e</sup> édition actualisée du livre *Le bébé en garderie*, p. 329-400). Presses de l'Université du Québec.

---

<sup>6</sup> Étant donné le nombre limité de publications touchant l'aménagement des lieux en SGEE, cette ressource professionnelle est proposée puisque jugée pertinente, bien qu'elle soit destinée à des enseignantes du préscolaire plutôt qu'à des éducatrices de la petite enfance. En lisant celle-ci, il vaut mieux garder en tête le contexte des SGEE et le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (ministère de la Famille, 2019).

## Dimension 3 – La Qualité des pratiques d’observation des enfants et de planification<sup>7</sup>

### Qu’est-ce que c’est?

Tout d’abord, la qualité des expériences vécues par les enfants au SGEE, qui constitue l’une des quatre dimensions de la qualité éducative dans le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), découle principalement des pratiques d’observation des enfants et de planification du personnel éducateur. L’observation et la planification constituent des étapes essentielles du processus de l’intervention éducative, selon lequel les éducatrices et éducateurs « choisissent, planifient et réalisent leurs actions éducatives à partir de leurs observations, puis les évaluent et les ajustent. Ils accompagnent ainsi chacun des jeunes enfants qui fréquentent le SGEE dans son développement global. Il s’agit d’une démarche essentielle pour planifier et cibler des intentions éducatives appropriées dans le contexte d’approches misant sur l’apprentissage actif » (Ministère de la Famille, 2019).

Les pratiques d’observation des enfants permettent de « connaître les goûts, les besoins, les capacités et le développement actuel et en devenir de chaque enfant, et ceux du groupe. L’information recueillie oriente ainsi les actions éducatives et permet de les ajuster, en plus d’alimenter les discussions avec les parents. Les observations sont consignées par écrit à l’aide de différents outils, ce qui en facilite l’analyse et l’interprétation ».

Les pratiques liées à la planification permettent de « prévoir, à partir de l’interprétation des observations, ce qu’il convient de mettre en place pour soutenir le développement global des enfants dans leurs jeux ainsi que dans le contexte des routines et des transitions. Elle sert également à organiser le matériel et à préparer l’environnement physique pour que chaque moment de vie au SGEE soit vécu harmonieusement ».

Ministère de la Famille, 2019, p. 47

L’étape de l’observation met la table pour celle de la planification. Ces étapes consistent à prendre connaissance des informations recueillies (p. ex. intérêts, besoins, niveau développemental des enfants), à les interpréter et à choisir les meilleures actions à poser en fonction d’intentions éducatives visant à soutenir le développement de chaque enfant du groupe. Enfin, dans le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), on rappelle que « c’est en tenant compte des goûts des enfants, de leur curiosité naturelle et de leurs niveaux de développement, tirés de l’analyse de leurs

<sup>7</sup> Dimension de la qualité éducative associée : La qualité des expériences vécues par les enfants, [Accueillir la petite enfance](#) (2019).

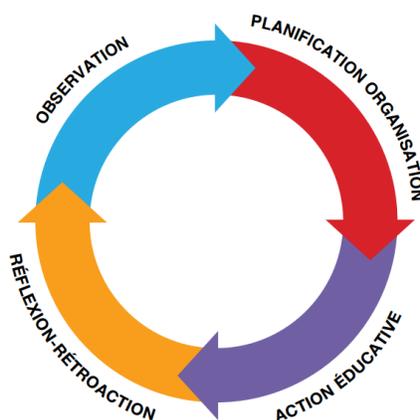
observations, que le personnel éducateur [...], à l'étape de la planification, se [donne] des intentions éducatives qui permettent d'accompagner les enfants selon leurs besoins spécifiques d'apprentissage » (p. 56).

## Pourquoi est-ce important?

Le processus de l'intervention éducative, notamment grâce aux étapes d'observation des enfants et de planification, représente « une démarche essentielle pour favoriser l'apprentissage actif des jeunes enfants. [...] Pour susciter l'engagement des jeunes enfants dans leurs apprentissages, cette intervention éducative repose sur leurs champs d'intérêt, leur niveau de développement, leurs forces et leurs besoins » (Ministère de la Famille, 2019, p. 48). Et pour connaître ceux-ci, il faut avoir pris le temps d'observer régulièrement les enfants. En plus d'encourager l'apprentissage actif auprès des enfants, le processus de l'intervention éducative (voir la Figure 3 ci-dessous ) permet d'orienter différents volets de la pratique éducative.

### Figure 3

*Le processus de l'intervention éducative*



© *Accueillir la petite enfance*, Ministère de la Famille, 2019, p. 48

Notamment, selon le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), « c'est à partir de l'observation que se construit la connaissance nécessaire à une intervention individualisée qui pourra répondre aux besoins de chaque enfant. L'observation permet au personnel éducateur de bien connaître chaque enfant de son groupe. Elle conduit à détecter d'éventuelles difficultés vécues par les enfants et à vérifier dans quel contexte celles-ci se manifestent » (p. 63). L'observation des enfants contribue à alimenter les échanges avec les parents, mais aussi avec les collègues, et dans certains cas, avec des professionnels de la santé, tels qu'orthophonistes, ergothérapeutes ou physiothérapeutes. Elle offre la possibilité de créer un portrait juste du développement des enfants et, ainsi, facilite leur transition vers l'école.

Enfin, l'observation est l'étape préalable à la planification des différentes situations à offrir aux enfants (p. ex. activités, matériel, aménagement, action éducative, routine, transition), cette dernière permettant de privilégier intentionnellement l'apprentissage actif et le développement global des enfants. D'ailleurs, « une bonne planification permet, en outre, d'éviter les interruptions pendant les expériences d'apprentissage des enfants, de réduire au minimum le temps nécessaire à l'accomplissement des tâches d'organisation en présence des enfants et d'introduire, dans les transitions, des occasions stimulantes d'apprentissage » (Ministère de la Famille, 2019, p. 31).

## Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension?

Le rapport d'évaluation présente et décrit d'abord les pratiques associées à l'observation des enfants, puis celles liées à la planification, en regroupant les données recueillies auprès des groupes d'enfants en pouponnière et des groupes d'enfants âgés de 18 mois ou plus. Comme les informations collectées sont issues d'entrevues effectuées auprès d'éducatrices et d'éducateurs, on y trouve des formulations qui reflètent des propos recueillis lors des entrevues. Il est par exemple indiqué que « Les éducatrices ou éducateurs mentionnent que... » ou « Alors que la majorité des éducatrices et éducateurs affirme que... ». Finalement, puisque l'observation est une étape préalable à celle de la planification, et notamment en raison de la nouvelle obligation de produire le dossier éducatif de l'enfant, le niveau de qualité associé aux pratiques d'observation des enfants est souvent plus élevé que celui lié aux pratiques de planification.

---

## Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension

### 1. Observer les enfants chaque jour, en utilisant divers moyens, afin de recueillir un ensemble d'informations pertinentes

Dans un SGEE de qualité, le personnel éducateur observe les enfants quotidiennement (et même idéalement en continu), à l'aide de moyens diversifiés. D'abord, il consigne les informations issues de ses observations dans divers outils : « carnets de notes, fiche anecdotique, journal de bord, rapport quotidien, grille d'observation, feuille de rythme représentent une sélection d'outils qui peuvent être utilisés à la consignation de ces informations » (Ministère de la Famille, 2019, p. 52). Des photos et des vidéos de certains moments de vie ou encore des réalisations (p. ex. dessins, modelages, constructions) peuvent aider à soutenir l'interprétation des observations.

Comme autres moyens, les éducatrices et éducateurs adoptent des stratégies pour déterminer des moments propices à l'observation des enfants sur le plan individuel ou pour se positionner de manière stratégique dans le local. Plusieurs informations pertinentes gagnent à être recueillies pour chaque enfant, et ce, de façon individuelle : besoins divers (dont les besoins physiologiques), intérêts, niveau de développement actuel, humeur, forces et défis, activités réalisées, comportements, interactions, événements particuliers et mots d'enfants.

## 2. Sur une base régulière et rapprochée, planifier les situations à offrir aux enfants et faire preuve de souplesse dans l'application de la planification

« Dans le contexte de l'apprentissage actif, la planification ne peut pas se limiter à une série d'activités proposées par l'adulte à partir de thèmes. Elle est plutôt rédigée peu de temps à l'avance par l'adulte directement responsable du groupe d'enfants et ajustée quotidiennement » (Ministère de la Famille, 2019, p. 56). Les éducatrices et éducateurs planifient eux-mêmes, régulièrement (une fois par semaine ou plus fréquemment) et par écrit, en suivant le processus de l'intervention éducative, c'est-à-dire en s'appuyant essentiellement sur les informations issues de leurs observations. Ils évitent l'utilisation de planifications reproduites. Les imprévus étant fréquents en SGEE, les éducatrices et éducateurs sont conscients qu'ils gagnent à demeurer flexibles en ce qui concerne l'application de leur planification. Le fait de rester ouverts à la possibilité d'avoir à modifier, réviser ou ajuster leur planification quotidiennement reflète leur souci de s'adapter au rythme du groupe d'enfants et de ne pas compromettre les occasions d'apprentissages qui peuvent s'avérer encore plus significatives pour eux.

## 3. S'assurer que la planification tient compte de chacun des enfants, et qu'elle s'appuie sur une approche éducative ou un programme éducatif reconnu et adapté aux enfants

Au moment de son élaboration, les éducatrices et éducateurs s'assurent que la planification prend en considération chaque enfant du groupe grâce à différents moyens. Tout d'abord, ils utilisent les observations menées auprès de chaque enfant de leur groupe, pris individuellement, pour établir la planification. Ils prennent le temps de consulter les enfants. Ils se basent aussi sur d'autres éléments, telles leurs connaissances générales du développement de l'enfant. Toujours au moment d'élaborer la planification, les éducatrices et éducateurs ont en tête les principes pédagogiques associés au programme éducatif reconnu ou à l'approche éducative reconnue en application dans leur groupe (p. ex. [Accueillir la petite enfance](#), *HighScope*, *Montessori* ou autre), ceux-ci constituant les lignes directrices de leurs actions éducatives. En effet, les éducatrices et éducateurs connaissent bien les fondements de ce programme éducatif (ou de cette approche éducative), et ils s'y réfèrent afin de choisir les situations à offrir aux enfants. Ils sont en mesure d'établir des liens explicites entre les choix de leur planification et les principes pédagogiques du programme éducatif (ou de l'approche éducative) retenu dans le groupe.

## 4. Soutenir le personnel éducateur dans le processus de l'intervention éducative

Une équipe de gestion soutenance sait que le processus d'intervention éducative exige du temps et de la réflexion de la part de son personnel, et elle veille à l'organiser de façon efficace. Elle fait preuve de créativité pour trouver des solutions et aménager les tâches afin d'accorder, aux éducatrices et éducateurs, du temps alloué à la planification. Selon le programme [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), « la manière dont les tâches des éducatrices et des éducateurs sont organisées et, parfois, le regroupement des enfants pendant certaines plages horaires peuvent faciliter l'observation, la planification et l'organisation ainsi que l'accompagnement des enfants dans leurs jeux lors de l'action éducative en plus d'offrir régulièrement des moments propices à la réflexion-rétroaction » (Ministère de la Famille, 2019, p. 61). Également, il est utile pour l'équipe de gestion de préciser ses attentes au

personnel éducateur en ce qui concerne les pratiques d'observation des enfants et les pratiques de planification.

---

## Références supplémentaires, pour aller plus loin

- Association d'éducation préscolaire du Québec (2021, automne). [Comment observer pour mieux évaluer](#). *Revue préscolaire*, 59(4), 1-51.
- Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPÉ] (2022). [Outil de planification pédagogique](#).
- Berthiaume, D. (2016). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif* (2<sup>e</sup> édition). Chenelière éducation.
- Boudreau et al. (2021). « L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir les enfants », dans A. Charron et al. (dir.). *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*<sup>8</sup> (p. 241-259). Presses de l'Université du Québec.
- Groupe de recherche en petite enfance francophone (2008). [Curriculum éducatif Services de garde francophones Nouveau-Brunswick : instruments d'observation](#). Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick.
- Hohmann, M., P. Weikart, D., Bourgon, L., Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*. (2<sup>e</sup> édition, p. 93-105, 232-287). Gaëtan Morin éditeur.
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). [ALEX – Cadre de référence : l'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance](#) (p. 176-185). Association québécoise des centres de la petite enfance.
- Ministère de la Famille (2023, 20 janvier). [Dossier éducatif de l'enfant](#). Gouvernement du Québec.
- Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L. et Léger, S., (2004). *Prendre plaisir à découvrir, guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs* (p. 123-192, 204-212). Gaëtan Morin éditeur, 2004, p. 123-192, 204-212.
- Poulin, C. (2009). « L'approche éducative auprès des bébés : le respect », dans J. Martin, C. Poulin et I. Falardeau (dir.), *Le bébé en services éducatifs* (2<sup>e</sup> édition actualisée du livre *Le bébé en garderie*, p. 81-92). Presses de l'Université du Québec.
- Provencher, S. et Bouchard, C. (2019). « Observer le développement global de chaque enfant », dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> édition, p. 442-465). Presses de l'Université du Québec.
- Wien, C. A. (2013). [Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique](#). Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

---

<sup>8</sup> Étant donné le nombre limité de publications touchant les pratiques d'observation des enfants et de planification en SGEE, cette ressource professionnelle est proposée puisque jugée pertinente, bien qu'elle soit destinée à des enseignantes du préscolaire plutôt qu'à des éducatrices de la petite enfance. En lisant celle-ci, il vaut mieux garder en tête le contexte des SGEE et le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019).

## Dimension 4 – La Qualité des interactions entre le personnel du SGEE (éducatrices ou éducateurs et gestionnaire) et les parents<sup>9</sup>

### Qu'est-ce que c'est?

Les interactions entre le personnel du SGEE et les parents se résument aux communications directes ou indirectes, à leur contenu, à leur fréquence et à leur qualité, qui facilitent une collaboration et un partenariat autour des enfants, afin de mieux soutenir leur développement. « Le partenariat se définit par le travail conjoint du professionnel et de la famille, afin d'atteindre des objectifs communs. Les relations reposent sur les responsabilités, les prises de décision partagées, la confiance mutuelle et le respect » (Dunst, Trivette et Snyder, 2000, dans Ministère de la Famille, 2019, p. 64). « Le partenariat impose une relation parent-professionnel de qualité » (Dunst et al., 2007, dans Ministère de la Famille, 2019, p. 64). Au fil des échanges, une relation de confiance s'établit entre le personnel éducateur et les parents ; celle-ci est propice à la transmission d'informations de part et d'autre à propos de l'enfant et contribue à la reconnaissance de l'expertise de chacun, comme mentionné dans l'approche centrée sur la famille (Keyser, 2006, dans Ministère de la Famille, 2019, p. 69). L'ouverture d'esprit et le respect dont fait preuve l'équipe du SGEE sont des attitudes qui aident à créer, mais également à maintenir, ce partenariat avec les parents.

### Pourquoi est-ce important?

D'emblée, et cela reflète l'importance qui lui est accordée, le premier principe de base du programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019, p. 7) s'énonce comme ceci : « Le partenariat entre le SGEE et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant. » Le programme éducatif souligne même que « les autres principes nécessitent la contribution précieuse des parents pour être appliqués à leur pleine mesure » (p. 64). On y rappelle aussi que « dans une perspective écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), la qualité de la relation entre le parent et l'éducatrice est de plus en plus souvent évoquée comme un indice important de la qualité des services offerts à l'enfant » (p. 43). L'enfant développe des liens significatifs avec l'éducatrice ou l'éducateur qui prend soin de lui quotidiennement lorsqu'il ressent que ses parents lui font confiance et qu'il peut, à son tour, en faire tout autant.

Cette collaboration qui se bâtit au fil du temps permet de soutenir les interventions auprès de l'enfant et d'assurer une continuité entre les deux milieux côtoyés par l'enfant, soit la maison et le SGEE. « Des recherches montrent un lien entre la fréquence des échanges et des communications réciproques entre

---

<sup>9</sup> Dimension de la qualité éducative associée : La qualité de l'interaction entre le personnel éducateur ou les responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial et les parents, [Accueillir la petite enfance](#) (2019).

les parents et le SGEE et les bénéfices que les enfants et leur famille en retirent. Cette communication bidirectionnelle contribue à la qualité des interventions réalisées auprès de l'enfant au SGEE [...et] les conversations avec les parents peuvent, par exemple, guider le choix d'éléments d'observation, de matériel de jeu, d'activités à proposer ou d'interventions visant à sécuriser l'enfant au SGEE ou encore à encourager sa prise de parole pendant la causerie » (Ministère de la Famille, 2019, p. 70). Des interactions de qualité entre le SGEE et les parents, grâce à une communication bidirectionnelle et à une relation de collaboration, en viennent donc à constituer un facteur de protection pour les enfants et leur famille, notamment en leur procurant davantage de soutien social et en étendant leur réseau de ressources.

## Qu'indique le rapport au sujet de cette dimension?

Le rapport d'évaluation présente les résultats obtenus pour deux principales thématiques en matière d'interactions entre le personnel du SGEE et les parents : la communication et la collaboration. Pour chaque item, autant pour les groupes d'enfants en pouponnière que pour les groupes d'enfants âgés de 18 mois ou plus, le rapport décrit d'abord les résultats liés aux perceptions du personnel du SGEE (éducatrices ou éducateurs et gestionnaire), puis il présente celles des parents, s'ils ont répondu en nombre suffisant. Comme la Qualité des interactions entre le personnel du SGEE et les parents est évaluée sur la base des perceptions à l'aide d'un questionnaire, des formulations telles que « selon les résultats obtenus aux questionnaires, tous les parents se disent en accord avec... » ou « le personnel du SGEE et les parents évoquent que les éducatrices... » sont utilisées.

- Résultats du personnel du SGEE : Ce résultat présente la moyenne des perceptions des éducatrices et éducateurs dont le groupe a été évalué, ainsi que celles de la ou du gestionnaire.
- Résultats des parents : Ce résultat présente la moyenne des perceptions des parents de l'ensemble de l'installation du SGEE. Il est à noter que lorsque trop peu de parents répondent aux questionnaires (moins de 20 % des parents de toute l'installation), seuls les résultats en lien avec les perceptions des membres du personnel du SGEE sont présentés (celles des parents étant tout simplement absentes du rapport d'évaluation).

## Quatre pistes pour rehausser la qualité de cette dimension

1. Mettre en œuvre un partage d'informations, s'informer sur chaque famille et transmettre des informations pertinentes à propos du programme éducatif

Les familles étant toutes uniques, leurs besoins en matière de communication sont variables ; le personnel éducateur gagne à offrir une diversité de moyens pour s'assurer de rejoindre chacune d'entre elles. Les éducatrices et les éducateurs ont la responsabilité de mettre en œuvre, avec les parents, un partage d'informations sur les enfants, et de poser des questions qui démontrent leur intérêt envers les familles. « Les parents sont les spécialistes de leur propre enfant. [Les membres du personnel éducateur] devraient

s'appuyer sur l'information essentielle que ceux-ci peuvent apporter pour répondre aux besoins de l'enfant qui leur est confié » (Ministère de la Famille, 2019, p. 69). Le SGEE a aussi avantage à établir avec les familles des communications collectives et régulières, telles que des courriels, des communiqués sur un babillard ainsi que des rencontres de groupe afin d'acheminer des informations sur le fonctionnement, les expériences proposées ou les orientations pédagogiques du SGEE. D'ailleurs, le programme éducatif ministériel (Ministère de la Famille, 2019) rappelle qu'il « est important de [parler aux parents] des principes du programme éducatif ainsi que des apprentissages multiples que les expériences vécues au SGEE, dont le jeu, permettent de réaliser » (p. 68). De telles pratiques rehaussent la qualité de la collaboration entre le SGEE et les parents ; elles permettent aussi que les enfants vivent à la maison une continuité de ce qui leur est proposé au SGEE.

## 2. Démontrer une attitude de respect et d'ouverture et reconnaître l'expertise

Chaque famille a ses particularités. Les éducatrices et éducateurs ont tout intérêt à s'ouvrir et à s'intéresser aux diverses situations que vit chacune d'elles, à leur culture ainsi qu'à leurs valeurs, pour les connaître de façon approfondie. À ce sujet, le souci de demeurer objectifs et d'éviter toute forme de jugement est crucial. Le fait d'être bien informés sur les familles permet aux éducatrices et éducateurs d'adapter leurs pratiques en tenant compte de leurs différentes caractéristiques, dans l'optique de collaborer vers un même objectif : le développement global de chaque enfant.

Lorsque le personnel éducateur s'intéresse aux familles et manifeste de la sensibilité à leur égard, il témoigne du fait qu'il considère les parents comme des collaborateurs. D'ailleurs, dans le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), on mentionne que « la reconnaissance de l'expertise du parent se manifeste chez les membres de l'équipe du SGEE [...] par leur ouverture et leur acceptation de ce que vit chacune des familles, par l'intérêt authentique, le respect de la dignité, l'honnêteté et l'empathie qu'ils démontrent à leur égard » (p. 69).

## 3. Inviter les parents à participer à la vie de leur enfant au SGEE

Il est profitable de laisser savoir aux parents qu'ils sont les bienvenus en tout temps et de les inviter à faire partie de la vie collective du SGEE, notamment lors d'activités spéciales (p. ex. épluchette de blé d'Inde, fête d'Halloween, déjeuner de Noël, repas de cabane à sucre), pour animer une activité dans le groupe de leur enfant, pour contribuer à leur façon aux activités quotidiennes (p. ex. en apportant du matériel de récupération ou en prêtant un album jeunesse pour la lecture de l'histoire avant la sieste) ou encore pour accompagner les enfants lors d'une sortie. La présence et l'implication des parents dans le SGEE créent un climat favorable aux échanges de proximité. Inciter les parents à former divers comités (p. ex. activités sociales, protection de l'environnement) et solliciter leurs opinions grâce à des sondages laissent place au partage de pouvoir et de décisions sur le plan collectif.

## 4. Soutenir l'accueil des parents au SGEE

L'équipe de gestion est un pilier important quant à l'accueil des parents au SGEE. Les valeurs, les diverses politiques et les façons de faire qu'elle instaure déterminent à quel point ceux-ci occupent une place de

choix dans la vie collective du SGEE. À ce propos, dans le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), on souligne que « les gestionnaires exercent une forte influence sur la manière dont on accueille les parents au SGEE, sur les occasions qui leur sont offertes de participer à des rencontres, évènements ou comités. [...] Leurs attentes quant à la qualité de l'interaction des éducatrices et des éducateurs avec les parents influencent nécessairement les pratiques du SGEE à cet égard. [...] Les gestionnaires ont également un important rôle à jouer concernant la promotion du programme éducatif du SGEE auprès des parents et des pratiques appropriées au développement des jeunes enfants qui y sont mises en œuvre » (p. 44).

---

## Références supplémentaires, pour aller plus loin

- Groupe de recherche en petite enfance francophone (2008). [Curriculum éducatif Services de garde francophones Nouveau-Brunswick : Rôles des parents](#). Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick.
- Hohmann, M., P. Weikart, D., Bourgon, L., Proulx, M. (2007). « L'importance des liens entre la famille et les milieux éducatifs favorisant l'apprentissage actif », dans *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*. (2<sup>e</sup> édition, p. 63-81). Gaëtan Morin éditeur.
- Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). « La famille, premier lieu d'enracinement de l'enfant et partenaire essentielle du milieu éducatif », dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> édition, p.8-35). Presses de l'Université du Québec.
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). [ALEX – Cadre de référence : l'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance](#) (p. 117-128). Association québécoise des centres de la petite enfance.
- Post, J., Hohmann, M., Bourgon, L. et Léger, S. (2004). « L'équipe d'éducatrices et le travail de collaboration avec les parents », dans *Prendre plaisir à découvrir, guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs* (p.212-232). Gaëtan Morin éditeur.

## Conclusion

Le *Guide d'interprétation du rapport d'évaluation* s'adresse principalement aux gestionnaires de SGEE. Il est élaboré pour soutenir la compréhension des rapports d'évaluation de la qualité éducative. Il aborde chaque dimension de la qualité éducative évaluée dans le cadre de la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des SGEE en installation pour les groupes d'enfants de 0 à 5 ans, mesure déployée par le ministère de la Famille du Québec. Pour chaque dimension de la qualité éducative, des liens théoriques sont explicitement établis avec le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019), et différentes pistes de solution permettant de rehausser la qualité sont présentées. Des références supplémentaires (p. ex. livres de référence, blogues, articles professionnels) pour approfondir les différents contenus théoriques sont aussi proposées.

Ce guide se veut un outil permettant d'assurer la cohérence entre le programme éducatif mis de l'avant par le Ministère et le rapport d'évaluation. Son objectif consiste aussi à faire ressortir à quel point les gestionnaires de SGEE, par leurs pratiques, leurs valeurs, leurs orientations et leurs décisions, sont au cœur de la qualité éducative offerte par toute l'équipe du SGEE. L'influence qu'exercent les gestionnaires en matière de qualité structurelle sur la qualité des processus offerte aux enfants mérite une attention toute particulière, car elle revêt une grande importance.

Au moment de la lecture du rapport d'évaluation, il est bénéfique d'utiliser à la fois le présent guide, le [Guide explicatif](#) (Ministère de la Famille, 2023) et le programme éducatif [Accueillir la petite enfance](#) (Ministère de la Famille, 2019). Par la suite, lorsque le rapport d'évaluation aura été lu et compris, les gestionnaires des SGEE sont invités à consulter le [Guide d'utilisation du rapport d'évaluation](#) (Lemay et al., 2023), un document tout spécialement rédigé à l'attention des équipes de gestion qui souhaitent utiliser le rapport comme levier pour travailler à l'amélioration et au maintien de la qualité éducative de leur milieu.

Pour plus d'information, visitez la section Web portant sur la [Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative](#).

## Références bibliographiques

- Berti, Sara, Cigala, Ada et Sharmahd, Nima (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology Review*, 31(4), 991-1021.
- Bourgon, Louise, Lavallée, Carole et al. (2013a). [Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus. Édition révisée](#) [Educational Quality Observation Scale, preschool version]. Gouvernement du Québec.
- Bourgon, Louise, Lavallée, Carole et al. (2013b). [Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière. Édition révisée](#). Gouvernement du Québec.
- Hamre, Bridget K., La Paro, Karen M., Pianta, Robert C. et LoCasale-Crouch, Jennifer (2014). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS™) manual, Infant*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- La Paro, Karen M., Hamre, Bridget K. et Pianta, Robert (2012). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS®) Toddler*. Brookes.
- Lemay, Lise et Lehrer, Joanne (2022). Qu'en est-il de la qualité? Une évolution du concept sous trois angles complémentaires. *Pour la petite enfance*, 1(1), 13-17.
- Lemay, Lise, Lemire, Julie, Bouchard, Caroline et Brault-Foisy, Lorie-Marlène (2023). [Guide d'utilisation du rapport d'évaluation. Matériel d'accompagnement destiné principalement aux questionnaires qui participent à la mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation \(groupes d'enfants de 0 à 5 ans\)](#)
- Ministère de la Famille (2019). [Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec](#). Dans Direction de communications (dir.). Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de la Famille (2023). [Guide explicatif. Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance - Groupes d'enfants de 0 à 5 ans](#). Dans Gouvernement du Québec (dir.). Québec : Les Publications du Québec.
- Pianta, Robert C., La Paro, Karen M. et Hamre, Bridget K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS®). Pre-K*. Brookes.
- Teachstone (2022). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS™) 2<sup>nd</sup> edition Pre-K-3rd. Reference Manual*. Teachstone.

