



Qualité des
contextes éducatifs
de la petite enfance
www.qualitepetiteenfance.uqam.ca

CCE – 030M
C.P. – P.L. 5
Services de l'éducation
préscolaire

LA COMMISSION DE LA CULTURE ET DE L'ÉDUCATION ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC

**OFFRIR DES SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ TÔT PENDANT LA PETITE ENFANCE...
ET LES MAINTENIR.**

MÉMOIRE PORTANT SUR LE PROJET DE LOI 5

**LOI MODIFIANT LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET D'AUTRES DISPOSITIONS À
L'ÉGARD DES SERVICES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DESTINÉS AUX ÉLÈVES DE 4
ANS**

**PRÉSENTÉ PAR
L'ÉQUIPE DE RECHERCHE FRQSC**

QUALITÉ DES CONTEXTES ÉDUCATIFS DE LA PETITE ENFANCE

NATHALIE BIGRAS, UQÀM
ANDRÉANNE GAGNÉ, UQÀM
LISE LEMAY, UQÀM
CAROLINE BOUCHARD, UNIVERSITÉ LAVAL
ANNIE CHARRON, UQÀM
JOANNE APRIL, UQO
STÉPHANIE DUVAL, UNIVERSITÉ LAVAL
JOANNE LEHRER, UQO
LIESETTE BRUNSON, UQÀM
GENEVIÈVE CADORET, UQÀM
LORIE-MARLÈNE BRAULT-FOISY, UQÀM
AUDETTE SYLVESTRE, UNIVERSITÉ LAVAL
ISABELLE LAURIN, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
CRISTELLE ROBERT-MAZAYE, UQO

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION DE L'ÉQUIPE	3
1- LA QUALITÉ.....	4
Recommandation 1	6
2-LE RATIO	6
Recommandation 2	7
3- LA FORMATION	7
Recommandation 3	8
4- LE CONTEXTE DE DÉPLOIEMENT UNIVERSEL DE LA MATERNELLE 4 ANS	8
4.1 - Les équipes éducatrice-enseignante à la maternelle 4 ans pour abaisser les ratios et assurer une formation spécialisée en éducation à la petite enfance: qu'en sait-on?	8
Recommandation 4	9
4.2 - Quelles priorités envisager au regard des programmes d'éducation préscolaires pour assurer la qualité des processus offerte en classe de maternelle 4 ans ?	9
Recommandation 5	10
4.3- Quelles modalités de formation pour mieux soutenir les pratiques pédagogiques des enseignantes de maternelle 4 ans ?.....	10
Recommandation 6	13
5-SYNTHESE DES RECOMMANDATIONS	14
6- RÉFÉRENCES	15

PRÉSENTATION DE L'ÉQUIPE

L'équipe de recherche *QUALITÉ DES CONTEXTES ÉDUCATIFS DE LA PETITE ENFANCE* existe depuis 2006 et est composée de treize chercheurs en éducation, psychologie, kinanthropologie, neuroéducation et économie, issus de quatre universités. Les membres sont Nathalie Bigras (directrice scientifique), Annie Charron, Lise Lemay, Lorie-Marlène Brault-Foisy, Liesette Brunson et Geneviève Cadoret (UQAM), Caroline Bouchard, Stéphanie Duval et Audette Sylvestre (Université Laval), Joanne April, Cristelle Robert-Mazaille et Joanne Lehrer (UQO) et Gordon Cleveland (Université de Toronto). Nous menons des travaux afin d'approfondir la compréhension de la qualité éducative des services de garde au Québec. Nos recherches s'orientent selon les quatre axes suivants : 1) définir la qualité éducative et ses composantes; 2) identifier les déterminants de la qualité éducative; 3) mesurer les effets de la qualité éducative sur le développement; 4) évaluer les composantes des programmes de formation initiale et continue contribuant à la qualité éducative. L'ÉQUIPE dispose d'un financement du FQRSC depuis 2009 et cumule plus de deux millions de dollars de financement de recherche d'organismes subventionnaires reconnus à ce jour (CRSH et FQRSC).

Les membres de l'ÉQUIPE produisent de nombreux articles scientifiques, rédigent des manuscrits destinés aux étudiants et aux praticiens et présentent leurs travaux à travers le monde. À ce jour, l'ÉQUIPE a également organisé une douzaine de colloques au congrès de l'Association francophone pour le savoir, plusieurs conférences pour le grand public, ainsi que des séminaires et des formations pour les étudiants gradués en petite enfance (8 séminaires par année depuis 5 ans), dont les soixante étudiants à la maîtrise et au doctorat sous sa direction. L'équipe soutient également le transfert de connaissances par le biais d'un site internet (www.qualitepetiteenfance.uqam.ca) ainsi que d'une infolettre hebdomadaire et d'une veille scientifique mensuelle envoyées à ses membres, collègues et partenaires. Elle réalise et diffuse également des capsules vidéo sur les plus récentes recherches de ses membres et les diffuse sur son site internet et sa page Facebook.

De toute évidence, le projet de loi 5 déposé par le Ministre de l'Éducation a à cœur de pallier aux vulnérabilités et de favoriser le plein potentiel de tous les jeunes enfants. Aussi, nous réitérons notre adhésion à la politique de la réussite éducative, soulignant l'importance de l'intervention de qualité dès la petite enfance dans le but d'atténuer les inégalités sociales. Nous rappelons que la meilleure intervention existante pour prévenir les difficultés d'ordre social ou scolaire du plus grand nombre d'enfants est un réseau de services éducatifs à l'enfance de qualité. **Nous avisons cependant qu'à elle seule, la fréquentation d'un service éducatif est malheureusement insuffisante pour aider au développement de l'enfant. Il faut que cette fréquentation soit intensive, stable, débute tôt pendant la petite enfance et ait lieu dans un milieu de qualité** (p.ex. Burchinal et Cryer, 2003; Weiland, Ulvestad, Sachs et Yoshikawa, 2013; Williford, Maier, Downer, Pianta et Howes, 2013). Ainsi, le MEES, en ciblant la qualité et la stabilité des services éducatifs et en s'assurant de leur accessibilité à un jeune âge diminuera significativement les domaines de vulnérabilité de l'enfant et la nécessité des interventions spécifiques sur les compétences de base ou sur les interventions psychosociales.

1- LA QUALITÉ

La qualité implique d'abord une organisation (espace et ressources matérielles) conçue pour répondre aux besoins et aux intérêts des jeunes enfants. Ces espaces, suffisamment grands, doivent permettre une variété d'activités qui se déroulent surtout en petits groupes, une exploration active et autonome de l'environnement par l'enfant, ainsi que la manipulation de matériels riches et diversifiés (Howes *et al.*, 2008; Maxwell, 2007). Malheureusement, le milieu scolaire ne dispose pas toujours de l'espace et des ressources matérielles les plus favorables au développement de l'enfant ainsi qu'à ses besoins et intérêts. En effet, le récent rapport d'évaluation de l'implantation de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD, April, Lanaris et Bigras, 2018) déplore que le court délai d'implantation ait eu un impact important sur l'organisation de la classe et l'obtention du matériel (MELS, 2015). Dans la même veine, le rapport de Japel et ses collaborateurs (2017) au sujet de la qualité de l'environnement éducatif dans les classes de maternelle 4 ans relève des lacunes marquées en ce qui a trait au mobilier et à l'aménagement des lieux et, en parallèle, rapporte peu d'effets sur le développement et l'apprentissage des enfants qui les fréquentent.

Il ne faut donc pas présumer que l'environnement physique offert aux enfants en milieu scolaire favorise d'emblée leur développement et qu'il répond à leur façon d'apprendre par la découverte, par l'exploration et le jeu guidé. Inversement, il est faux de croire que le seul fait d'assurer un environnement physique de qualité garantit un développement optimal. Des services éducatifs dont le niveau de qualité est élevé exigent également la mise en place d'un programme éducatif dont le contenu et la nature sont appropriés à la progression développementale des enfants et en adéquation avec leurs modes d'apprentissage.

Un programme éducatif approprié implique que les activités initiées par l'adulte sont moins prédominantes et alternent avec d'autres activités initiées par l'enfant, comme des jeux guidés et de l'exploration, au cours desquels les enfants peuvent planifier leurs actions, prendre des décisions, expérimenter et évaluer les effets de leurs choix (NAEYC, 2011; Rusby, Jones, Crowley et Smolkowski, 2013). Autant d'habiletés de base qui cultivent la motivation à apprendre et la persévérance et qui les amènent à réfléchir, à se questionner, à raisonner, à être de bons interlocuteurs qui éprouveront du plaisir à apprendre et à découvrir.

Dans cette optique, l'approche éducative intégrée voit l'adulte utiliser l'échafaudage (scaffolding) afin de soutenir l'enfant dans son développement. Idéalement, ce soutien est offert par un adulte ayant la responsabilité de l'enfant lors d'une activité initiée par ce dernier ou lors d'une activité en petits groupes. De cette façon, l'approche éducative est flexible, soutient le développement et les apprentissages de l'enfant et est **continue** dans le temps.

La qualité éducative s'incarne aussi et surtout dans la nature des interactions entre l'adulte et les enfants (Hamre, 2014; Hong et Udommana, 2018; Pianta, 2016, 2017; Sabol, Soliday Hong, Pianta et Burchinal, 2013; Vitiello, Bassok, Hamre, Player et Williford, 2018). **La qualité de ces interactions concerne le soutien émotionnel offert aux enfants, l'organisation au sein du groupe et le soutien aux apprentissages.** La qualité des interactions est soutenue par la présence **stable** de personnes significatives avec lesquelles l'enfant pourra établir des liens de confiance et par la capacité de l'adulte à établir un climat positif de groupe, à l'intérieur duquel l'enfant développe des relations individualisées et chaleureuses avec les adultes et les enfants et où il se sent reconnu et apprécié (Howes *et al.*, 2008). C'est à partir de cette relation de qualité que l'adulte amène notamment l'enfant à résoudre des problèmes, à approfondir ses habiletés et ses connaissances et à développer des stratégies de résolution de conflits avec ses pairs qui soutiennent son développement (Pianta, Barnett, Burchinal et Thornburg, 2009; Pianta, Hamre et Sthulman, 2002). Ce constat souligne donc l'importance d'être à l'écoute des enfants, d'individualiser l'approche auprès de chacun, d'être une figure sécurisante pour eux, puisque les interactions sensibles et de qualité sont à la base de toutes les autres interactions dont celles qui soutiennent les apprentissages. De surcroît, la relation de qualité revêt une importance particulière auprès des enfants qui présentent de nombreuses vulnérabilités (Biringen *et al.*, 2012; Burchinal, Roberts, Zeisel et Rowley, 2008; Burchinal, Vandergrift, Pianta et Mashburn, 2010; Curby *et al.*, 2009; Hatfield, Hestenes, Kintner-Duffy et O'Brien, 2013; Howes *et al.*, 2008; Johnson, Martin et Brooks-Gunn, 2013; Landry *et al.*, 2014; Mashburn *et al.*, 2008; Raver *et al.*, 2011; Schmitt, Pentimonti et Justice, 2012; Torres, Domitovich et Bierman, 2015; Zinsser, Bailey, Curby, Denham et Bassett, 2013).

Enfin, bien que plus récente dans les préoccupations en recherche, la **qualité de la relation entre la famille et le personnel éducateur** influence aussi le niveau de développement et la réussite éducative des enfants (Dunst, 2002; Dunst, Boyd, Trivette et Hamby, 2002; Mendez, 2010). Une relation entre les parents et le personnel éducateur qui est ponctuée de contacts personnels quotidiens et de communications sous différentes formes et qui offrent diverses modalités de collaboration a comme effet de favoriser l'engagement de la famille dans le milieu éducatif et de soutenir les apprentissages de l'enfant (Green, McAllister et Tarte, 2004; Reid, Webster-Stratton et Hammond, 2007). Une bonne relation entre la famille et le service éducatif est ensuite associée à des effets à moyen terme sur les habiletés cognitives et le rendement scolaire (Mendez, 2010; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox et Bradley, 2003); à un développement socioémotionnel plus optimal, dont un attachement plus sécurisant, ainsi qu'à des comportements prosociaux (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). Plus intéressant encore est l'influence positive d'une bonne relation famille-personnel éducateur sur la relation parents-enfants et sur le sentiment d'auto-efficacité des parents (Dunst, 2002; Green *et al.*, 2004; Kaczmarek, Goldstein, Florey, Carter et Cannon, 2004; Kossek, Pichler, Meece et Barratt, 2008), sur la réduction du stress parental et l'amélioration de la santé mentale (Chazan-Cohen *et al.*, 2007; Dunst et Trivette, 2009; Guterman et Hahm, 2001; Trivette, Dunst et Hamby, 2010); sur les pratiques éducatives et les conditions d'apprentissage (Dunst *et al.*, 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). Toutes ces variables peuvent, en retour, influencer positivement le développement et l'apprentissage de l'enfant. En somme, une relation de qualité entre la famille et le service de garde éducatif est non seulement associée à des bénéfices directs sur le développement et le bien-être des enfants, mais aussi à des bénéfices sur la dynamique familiale qui, à son tour, favorise le développement socio-affectif et cognitif.

En somme, la qualité du service éducatif touche différents aspects : la structuration et l'aménagement des lieux, le programme d'activité, la nature des interactions au sein du groupe, ainsi que les relations entre le personnel éducateur et les familles. Lorsque cette qualité éducative est élevée et qu'elle est expérimentée tôt dans la vie, régulièrement et en continu dans le temps elle favorise la réussite éducative à court terme (Bigras *et al.*, 2010; Côté *et al.*, 2013; Crosnoe *et al.*, 2010; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller et Rumberger, 2007), à plus long terme au primaire (Bassok, French, Fuller et Kagan, 2008) et même au secondaire (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal et Ramey, 2001; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg et Vandergrift, 2010).

RECOMMANDATION 1

PEU IMPORTE LE SERVICE ÉDUCATIF PRIVILÉGIÉ PAR LE GOUVERNEMENT, CELUI-CI DEVRA ÊTRE DE QUALITÉ. LE CONSTAT ACTUEL EST QUE LES SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ SE TROUVENT MAJORITAIREMENT EN CPE. AUSSI, COMPTE TENU DU MANQUE DE RESSOURCES DÉCRIÉ PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS DU RÉSEAU SCOLAIRE, NOUS DOUTONS QU'À COURT TERME, L'IMPLANTATION D'UN SERVICE ÉDUCATIF POUR LES MOINS DE 5 ANS EN MILIEU SCOLAIRE PUISSE ÊTRE DE QUALITÉ COMPARABLE À CELUI PRÉSENT DANS LES CPE. AUSSI, NOUS CROYONS QU'IL EST PLUS JUDICIEUX D'INVESTIR DANS LE RÉSEAU DES SERVICES ÉDUCATIFS EXISTANTS QUE DE DEMANDER AU RÉSEAU SCOLAIRE DE PRENDRE LA RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE D'UNE NOUVELLE POPULATION.

2-LE RATIO

Tout comme le gouvernement actuel, nous sommes d'accord que beaucoup d'enfants vulnérables se retrouvent dans des milieux où la qualité des interactions est trop faible (en particulier la qualité du soutien à l'apprentissage) pour produire les bénéfices souhaités (voir entre autres, La Paro *et al.*, 2009; Sabol *et al.*, 2013). Parmi les raisons les plus souvent évoquées par les chercheurs pour expliquer la faiblesse dans la qualité des interactions, notons le ratio adulte/enfants et la formation reçue. D'abord, abordons la question du ratio. Les recherches rapportent une plus grande qualité éducative lorsque les groupes sont moins nombreux et qu'il y a moins d'enfants sous la responsabilité d'un adulte (Bigras *et al.*, 2010; Bigras *et al.*, 2019; Slot, 2018). Les services de garde respectent un ratio adulte/enfants (1 éducatrice/10 enfants de 4 ans) qui s'avère plus favorable pour la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant. Les ratios adultes/enfants à la maternelle 4 ans (1 enseignant + 1/2 accompagnatrice/ 17 enfants) diffèrent du ratio qui prévaut dans les services de garde au Québec. Bien que le ratio adulte/enfant peut sembler équivalent à première vue, la taille des groupes demeure quant à elle différente, soit 10 enfants en service de garde et 17 enfants en maternelle 4 ans. Ceci n'est pas sans effet sur l'environnement de classe qui devient de facto plus stressant ne serait-ce que par le bruit environnement et l'espace individuel plus restreint. De plus, afin de permettre d'abaisser le ratio, l'accompagnatrice en maternelle 4 ans n'est souvent ni une

enseignante, ni une éducatrice formée pour intervenir spécifiquement auprès des enfants d'âge préscolaire. Elle n'assure pas une présence à temps plein. Conséquemment, nous affirmons qu'en classe de maternelle 4 ans, la qualité des interactions au sein du groupe, primordiale pour la socialisation, la vie de groupe, le soutien au développement des enfants, serait mieux soutenue avec un ratio plus faible et une présence continue de l'accompagnatrice.

RECOMMANDATION 2

NOUS SOMMES D'AVIS QU'À L'ÂGE DE 4 ANS, LA TAILLE DES GROUPES DEVRAIT ÊTRE DE 1 ADULTE POUR 10 ENFANTS. DANS LES CAS OÙ LA TAILLE DES GROUPES NÉCESSITE UNE ACCOMPAGNATRICE, L'ACCOMPAGNATRICE DEVRAIT ÊTRE PRÉSENTE À TEMPS COMPLET DANS LA CLASSE AFIN D'ASSURER UN LIEN STABLE AVEC LES ENFANTS.

3- LA FORMATION

Il est connu que l'adulte formé en petite enfance est mieux préparé à offrir un environnement adapté aux besoins développementaux des enfants et a des connaissances à jour et pertinentes sur les moyens à prendre pour implanter un programme éducatif qui stimule notamment les habiletés langagières des enfants (Bigras *et al.*, 2019; Saracho et Spodek, 2007). Au Québec, le diplôme garant de la formation la plus complète en éducation à la petite enfance est le diplôme d'études collégiales en Technique d'éducation à la petite enfance. Ce diplôme émis après trois ans d'étude, prépare les professionnelles de la petite enfance à intervenir auprès de l'enfant de 0 à 12 ans dans l'environnement des services éducatifs dont les services de garde. Elles sont ainsi formées à observer, interagir et intervenir de façon à contribuer au développement physique, moteur, affectif, cognitif et social de chacun des enfants de leur groupe. Elles sont spécialisées à planifier et mettre en place des activités éducatives issues des intérêts et des habiletés des enfants et à travailler en étroite collaboration avec les parents, l'équipe et les autres professionnels. Bien que le taux du personnel éducatif ayant un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance soit nettement plus élevé en CPE que dans les autres services de garde régis, ce dernier n'atteint pas encore 100 % (il est de 93 %).

En maternelle 4 ans, la formation des enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec est offerte au niveau universitaire par le Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) d'une durée de 4 ans. Ce baccalauréat comporte 4 stages (1 par année), dont l'un d'eux doit, dans la plupart des cas, être réalisé à l'éducation préscolaire (à noter que certaines universités ne l'exigent pas). Ainsi, les futures enseignantes à la maternelle 4 et 5 ans se voient offrir très peu de crédits universitaires dans le champ spécifique à l'éducation préscolaire (d'un à trois cours de 45 heures, selon les universités) et sont surtout formées pour l'enseignement primaire. Or, le modèle de l'enseignement primaire adopte une approche disciplinaire (axée sur un enseignement formel), alors que celui de l'éducation préscolaire adopte une approche développementale (axé sur l'apprentissage par le jeu, par la découverte, par exploration, l'exploration, par la résolution de problème, le développement global, la progression du développement de l'enfant et l'apprentissage guidé). Cette approche éducative intégrée se distingue fortement quant à sa conception de l'enfant et aux interventions pédagogiques à mettre en place afin de respecter les façons d'apprendre des jeunes enfants.

En raison de la formation limitée touchant le préscolaire dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et primaire, nous avons plusieurs réserves sur la compétence développée par les enseignantes à établir et maintenir des interactions de qualité auprès des jeunes enfants de maternelle. Une proposition à l'étude est de joindre une accompagnatrice (éducatrice spécialisée) afin de compenser le manque de spécialisation des enseignantes. Ces informations nous paraissent surprenantes puisque l'éducatrice spécialisée ne dispose pas nécessairement de plus de formation en éducation à la petite enfance que l'enseignante. Toutefois, à l'heure actuelle, aucun élément dans le projet de loi ou sur les règlements ne nous informe officiellement sur la formation de l'accompagnatrice ou sur sa présence à temps plein dans la classe.

RECOMMANDATION 3

NOUS SOMMES D'AVIS QUE: 1) TOUT LE PERSONNEL ÉDUCATIF, TANT EN MATERNELLE 4 ANS, EN CPE, QUE DANS LES AUTRES TYPES DE SERVICES DE GARDE RÉGIS, DEVRAIT POSSÉDER UN DIPLÔME SPÉCIALISÉ EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE; 2) SI LA SOLUTION D'UNE ACCOMPAGNATRICE EN MATERNELLE 4 ANS EST SÉRIEUSEMENT ENVISAGÉE, CELLE-CI DEVRAIT AUSSI POSSÉDER UN DIPLÔME SPÉCIALISÉ EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE.

4- LE CONTEXTE DE DÉPLOIEMENT UNIVERSEL DE LA MATERNELLE 4 ANS

Si le gouvernement se dirige bel et bien vers l'implantation universelle des maternelles 4 ans, plusieurs questions au sujet de ce contexte spécifique doivent être abordées.

4.1 - LES ÉQUIPES ÉDUCATRICE-ENSEIGNANTE À LA MATERNELLE 4 ANS POUR ABAISSER LES RATIOS ET ASSURER UNE FORMATION SPÉCIALISÉE EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE: QU'EN SAIT-ON?

Alors que l'on semble s'inspirer de l'Ontario pour trouver des solutions, il est pertinent de souligner le fait que chaque classe de maternelle de cette province est sous la responsabilité d'une équipe formée d'une enseignante et d'une éducatrice à l'enfance. En outre, plusieurs études ont examiné le modèle de travail en équipe du programme de maternelles 4 ans de depuis 2010 (Gananathan, 2015; Janmohamed, McGuaig, Akbari, Gananathan et Jenkins, 2014; McGlynn-Stewart et Bezaire, 2014; Pelletier, 2014; Vanderlee, Youmans, Peters et Eastabrook, 2012). Certains constats de ces études sont pertinents à communiquer ici puisqu'ils évoquent les écueils potentiels des équipes de travail enseignante-éducatrice et qu'ils mettent en évidence les investissements nécessaires pour que l'équipe enseignante-éducatrice représente une expérience positive et bénéfique au développement de l'enfant.

Vanderlee *et al.* (2012) ont évalué l'implantation des deux premières années de classes de maternelle 4 ans pour le ministère de l'Ontario. Ils soulignent d'entrée de jeu que les rôles et responsabilités des éducatrices à l'enfance au sein de cette équipe ne sont pas clairs. Aussi, tant les éducatrices que les enseignantes trouvent difficile de s'ajuster à ce type de travail d'équipe impliquant de partager les espaces,

les ressources, la planification, ainsi qu'une même vision de l'éducation. Ils soulignent aussi que les éducatrices à l'enfance considèrent leur plus faible salaire et leurs avantages sociaux moindres, en comparaison à ceux des enseignantes, comme le frein majeur à un réel partenariat égalitaire. Les recherches concluent aussi qu'un accès limité de temps de planification conjointe et d'occasions de développement professionnel contribue à la faiblesse du partenariat au sein des équipes des classes de maternelle 4 ans. Aussi, si de tels partenariats sont mis en place, il faut prévoir des moments de planification et de développement professionnel conjoints, ce qui n'est pas sans coût (Janmohamed *et al.*, 2014). D'autres études (McGlynn-Stewart et Bezaire, 2014) rapportent que les éducatrices à l'enfance sont préoccupées par le fait d'être perçues comme les assistantes des enseignantes, plutôt que des membres de l'équipe à part entière, tant par l'administration, les autres membres du personnel que les parents. Une conséquence de ce clivage entre éducatrices et enseignantes est la division entre les responsabilités reliées aux soins des enfants, et celles reliées à l'éducation des enfants (Langford, Di Santo, Valeo, Underwood et Lenis, 2018). Cette division n'est pas souhaitable à 4 ans car les soins sont l'une des occasions pour l'adulte de développer une relation signifiante, sécurisante et de qualité avec l'enfant et que, comme nous l'avons maintes fois soutenu dans ce texte, la relation de qualité est à la base des autres interactions et du soutien à l'apprentissage. L'ensemble de ces résultats appelle donc à de sérieuses réflexions au sujet des conditions à mettre en place pour que les équipes éducatrices-enseignantes puissent soutenir le développement, l'apprentissage et la réussite éducative des enfants.

RECOMMANDATION 4

NOUS SOMMES D'AVIS QU'UNE RÉFLEXION S'IMPOSE QUANT AUX CONDITIONS À METTRE EN PLACE POUR QUE LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES DÉVELOPPENT UN RÉEL PARTENARIAT PLUTÔT QU'UN CLIVAGE, SOUVENT HIÉRARCHIQUE, ENTRE ÉDUCATRICES ET ENSEIGNANTES QUI NUIRAIT À LA QUALITÉ DU SERVICE ÉDUCATIF ET À SES BÉNÉFICES SUR L'ENFANT.

4.2 - QUELLES PRIORITÉS ENVISAGER AU REGARD DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE POUR ASSURER LA QUALITÉ DES PROCESSUS OFFERTS EN CLASSE DE MATERNELLE 4 ANS ?

En ce qui concerne la qualité des programmes offerts aux enfants du préscolaire, deux « familles » de programmes coexistent au quotidien dans les classes de maternelle. Le projet de programme arrimé d'éducation préscolaire (bientôt considéré comme un cycle), proposé par le Ministère, promeut une perspective socio-constructiviste soutenue par l'approche développementale (MÉES, 2017) et est tout à fait approprié pour le contexte d'éducation préscolaire, correspond aux attentes du milieu scolaire et est en adéquation avec la façon les jeunes enfants apprennent.

Parallèlement au projet de programme prescrit par le ministère, il existe également de nombreuses méthodes d'enseignement et d'intervention ciblées pour développer des habiletés précises, comme connaître le son des lettres ou développer la motricité fine. Des études quasi-expérimentales (Justice et Pullen, 2003) et quelques méta-analyses ont été publiées pour mesurer leur effet (Bus et Van IJzendoorn, 1999). Cependant, il faut garder deux choses à l'esprit concernant l'effet de ces programmes. La première est que ces études n'incluent pas la qualité des structures et des interactions comme variable explicative des améliorations. Les rares études qui incluent à la fois l'implantation de l'intervention ciblée et la qualité

du service éducatif comme variable explicative concluent le plus souvent que l'amélioration chez l'enfant s'explique par la qualité du service éducatif plutôt que par la méthode ou l'intervention ciblée (Burchinal *et al.*, 2008; Mashburn *et al.*, 2008). La deuxième chose à garder en tête est que l'effet de ces méthodes ou interventions ciblées n'est pas démontré être réellement significative à long terme. Par exemple, dans le cas de l'enseignement du son des lettres, l'excellente méta-analyse de Bus et Van IJzendoorn sur la conscience phonologique (1999), qui est à la base de plusieurs programmes d'intervention comme *La forêt de l'alphabet*, conclue que la poursuite d'un programme intensif ciblé explique 12% de la variance en lecture de mots, ce qui est significatif nous en convenons. Cependant, transposé dans la vie courante, ce chiffre signifie, grosso modo, que sur 10 mots que l'enfant est capable de lire, un seul de ces mots n'aurait pu être lu si l'enfant n'avait pas suivi l'intervention intensive ciblée, avantage qui n'a pas d'implication démontrée en compréhension de lecture et qui perdure 6 mois seulement. Cet exemple illustre bien la portée limitée des interventions ciblées.

RECOMMANDATION 5

POUR CETTE RAISON, NOUS JUGERONS QU'IL EST PLUS PROMETTEUR DE METTRE EN PLACE UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE QUALITÉ QUI POURRA SOUTENIR UN ENSEMBLE D'APPRENTISSAGES SUR UNE LONGUE PÉRIODE DE TEMPS QUE DE MISER SUR UN CUMUL DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES D'INTERVENTION SPÉCIFIQUES DONT L'EFFET EST LIMITÉ À UN NOMBRE RESTREINT DE COMPÉTENCES ET NE PERDURE PAS À LONG TERME.

4.3- QUELLES MODALITÉS DE FORMATION POUR MIEUX SOUTENIR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE 4 ANS ?

En ce qui concerne la qualité de la formation initiale en éducation à la petite enfance, les écrits sont unanimes. Pour mettre en place des pratiques éducatives de qualité élevée, les adultes doivent posséder une formation spécialisée en éducation à la petite enfance (Bigras *et al.*, 2010; Bigras *et al.*, 2019; Colwell, Gordon, Fujimoto, Kaestner et Korenman, 2013; Doherty, Forer, Lero, Goelman et LaGrange, 2006; Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004; Hulpia *et al.*, 2016, cités par Slot 2018; Manning, Garvis, Fleming et Wong, 2017; Mashburn et Pianta, 2010; Raikes, Raikes et Wilcox, 2005; Schaack, Le et Setodji, 2017; Vanderbroeck *et al.*, 2018, cités par Slot, 2018). Actuellement, comme il en a été question précédemment, la formation des enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec compte très peu de crédits alloués à l'éducation préscolaire. Le risque est donc grand que les enseignantes appliquent, une fois sur le marché du travail, le modèle qui a prévalu pendant la majorité de leur formation universitaire et de leur formation pratique, soit celui de l'enseignement explicite et formel et d'une approche disciplinaire (axée sur un enseignement formel), plutôt qu'un modèle d'éducation préscolaire et d'une approche développementale (axée sur le développement du plein potentiel de l'enfant et ses façons d'apprendre qui passe par la découverte, l'exploration, le jeu, etc.). Il va donc de soi que la formation spécifique à l'éducation préscolaire devrait être accrue dans les universités québécoises afin de permettre aux futures enseignantes de mieux s'approprier la perspective développementale encouragée et prescrite par le ministère de l'Éducation, et d'assurer une qualité des pratiques pédagogiques mise en œuvre dans

les milieux éducatifs. Aussi, nous sommes d'avis que la formation initiale des maîtres doit inclure plus de temps de formation théorique et pratique sur le contexte éducatif propre à l'éducation préscolaire.

Par ailleurs, le contexte de l'implantation des classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés a été évocateur des besoins de formation pour répondre aux besoins de cette population présentant plusieurs vulnérabilités. En effet, le bagage d'expériences des enfants issus de milieux défavorisés est souvent différent de ce qui est attendu et valorisé par l'école. Cela peut influencer les croyances des enseignantes à propos des capacités de ces enfants et les amener à diminuer les attentes et à proposer aux enfants des contenus moins complexes ou moins variés, ce qui réduit d'autant leurs chances de réussite (Davis, 2003; Trouilloud et Sarrazin, 2003). L'implantation universelle des maternelles 4 ans temps plein soulève des enjeux similaires à l'égard du développement et des besoins des enfants de cet âge et aux composantes de la vulnérabilité pouvant se présenter chez tous les enfants (peu importe leur code postal). Il importe donc de tenir compte de ces aspects dans la formation des enseignantes si l'on souhaite que l'implantation universelle de classes de maternelle 4 ans atteigne l'objectif d'assurer de meilleures chances de réussite aux enfants issus de tous les milieux, dont ceux issus de milieux défavorisés.

Ainsi, pour les enseignantes disposant déjà d'une formation universitaire (BÉPEP), une formation continue de second cycle, telle qu'un programme court (9 à 12 crédits) destiné aux enseignantes à l'éducation préscolaire, leur permettrait de : 1) parfaire leurs connaissances à propos des besoins et intérêts des enfants de 4 ans, ainsi que des facteurs de risque et de protection propres aux divers milieux, dont ceux défavorisés; 2) développer des capacités d'analyse quant aux multiples situations d'apprentissage comme le proposent les approches de formation continues efficaces; et 3) consolider leur identité professionnelle comme enseignante à l'éducation préscolaire.

D'ailleurs, plusieurs études convergent à l'effet que les compétences qui se développent dans un contexte d'apprentissage actif, collaboratif, centré sur la pratique et ancré dans la culture du service éducatif (Birman, Desimone, Porter et Garet, 2000; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995) soutiennent un réel transfert des apprentissages et mènent à des pratiques de qualité élevée et durable (Burke et Hutchins, 2007). Parallèlement, plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que très peu d'étudiants et étudiantes réussissent à transférer leurs apprentissages en pratique de qualité (Baldwin et Ford, 1988; Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013; Lehrer, 2013; Mann, Gordon et Macleod, 2009; Nguyen *et al.*, 2014; Pastré, 2008; Saks, 2002, cité dans Burke et Hutchins, 2007; Shea, Goldberg et Weatherston, 2016; Vanhulle, 2009; Wittorski, 2014). Trois composantes peuvent être identifiées parmi les causes de ce faible transfert (voir Bigras *et al.*, 2016; Dion, Auger et Bigras, 2013) : 1) les causes reliées aux caractéristiques des étudiantes elles-mêmes (âge, niveau de maturité et motivation), 2) celles reliées au programme d'enseignement (organisation des cours, articulation théorie-pratique, curriculum, qualité et cohérence de l'enseignement) et 3) celles reliées aux caractéristiques des milieux de pratique (capacités d'accompagnement des étudiantes et qualité des milieux) (Burke et Hutchins, 2007).

Parmi les processus pouvant pallier à ce faible transfert, **l'accompagnement réflexif** est l'un de ceux les plus prometteurs (Bigras *et al.*, sous presse; Boutet et Villemain, 2014; Lehrer, 2013). Selon Hedges et Lee (2010), la capacité à faire des liens entre la théorie et la pratique serait mieux soutenue en contexte de pratiques professionnelles en milieu de travail et la démarche de réflexion sur la dimension affective dans la relation pédagogique serait incontournable dans la formation initiale et continue des intervenants en éducation (Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013). En particulier, dans le contexte de développement de

compétences pour le travail auprès des enfants vulnérables, l'utilisation de la pratique réflexive (Brandt, 2014; Nguyen, Fernandez, Karsenti et Charlin, 2014; Priddis et Rogers, 2018; Schön, 1987; Shea *et al.*, 2016; Smyth, 1989) est identifiée comme un moyen efficace pour examiner et modifier les croyances et les pratiques.

Bien que la pratique réflexive soit au centre de la formation pratique au Baccalauréat à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire et qu'il soit démontré qu'elle ait un effet sur le niveau de qualité de l'action éducative (Cochran-Smith et Zeichner, 2005; Downer *et al.*, 2011; Whitebook, Bellm, Lee et Sakai, 2005), nous déplorons deux choses dans son application en contexte de l'éducation préscolaire. D'une part, la formation initiale offre trop peu ou pas de crédits de stage à l'éducation préscolaire. Les étudiants n'ont pas la chance, dans ce court laps de temps et lors d'un seul stage¹, d'approfondir leur pratique réflexive à propos d'orientations pédagogiques uniques à l'éducation préscolaire; par exemple, l'approche développementale dans les pratiques enseignantes, l'engagement des enseignants à collaborer avec les parents dès les premières expériences de scolarisation de l'enfant et l'intégration sociale, culturelle et linguistique en maternelle 4 ans.

D'autre part, il existe peu de formules d'accompagnement réflexif des enseignants une fois en poste dans le milieu scolaire. Ce manque d'accompagnement est possiblement l'une des causes du haut niveau d'insatisfaction professionnelle particulièrement à l'éducation préscolaire et du haut taux d'abandon de la profession en début de carrière (Leroux et Théorêt, 2014). Nous sommes d'avis qu'une voie de spécialisation en petite enfance à l'éducation préscolaire qui intégrerait une réflexion sur les pratiques permettrait que l'accompagnement réflexif se poursuive au cours des premières années de pratique professionnelle de l'enseignant. À cela pourraient s'ajouter des activités de formation continue sous forme d'accompagnements qui pourraient contribuer à une plus grande sensibilité aux besoins des enfants, à une identité professionnelle solide, à des activités mieux adaptées aux besoins des enfants et à une meilleure qualité des interactions de manière générale (Jensen et Rasmussen, 2015; Wilcox-Herzog, MacLaren, Ward et Wong, 2013).

Soulignons également que des cours portant sur les processus de transition entre la famille, les services de garde et la classe de maternelle 4 ans n'existent pas à l'heure actuelle et seraient indispensables dans une formation universitaire de qualité dédiée à l'éducation à la petite enfance. En particulier, il serait pertinent que les étudiants puissent se questionner sur leur posture et leurs attentes au regard des enfants et familles issus de milieux culturels ou socio-culturels distincts des leurs. En outre, dans leur étude sur l'évaluation de l'implantation de la maternelle 4 ans en milieux défavorisés, April, Lanaris et Bigras (2018) ont relevé que certaines enseignantes de maternelle ainsi que leur direction d'école adoptaient une posture d'exclusion au regard de ces enfants et leur famille. La majorité se situait plutôt dans une posture d'assimilation, soit une volonté d'éduquer l'autre, de lui apprendre à reproduire les modèles d'une culture d'accueil (ou dominante), de vouloir le réparer, et par le fait d'avoir pitié de lui à cause de ses nombreux manques. Cette posture se centre sur les failles des familles issues de milieux défavorisés et qui attribue à l'école la responsabilité et le pouvoir de les éduquer. Ces enseignantes adoptent alors le mode de communication centré uniquement sur la transmission d'informations envers les familles afin de leur dire quoi faire et ne pas faire. À l'inverse, une posture d'intégration (April *et al.*, 2018), consiste en une

¹ Rappelons que certaines universités n'exigent pas de réaliser au moins un stage à l'éducation préscolaire pour obtenir un BAC en éducation préscolaire-primaire

reconnaissance de l'autre, une volonté de le découvrir et d'apprendre qui il est, sans toutefois souhaiter le changer. On y retrouve une volonté d'accueillir les enfants et les parents, de comprendre leur réalité, de prendre le temps de connaître les enfants et de cerner leurs besoins afin d'y répondre correctement. Ces propos rejoignent ceux de Lehrer (2018) selon laquelle on devrait valoriser l'emploi de pratiques de transition qui mettent en lumière les forces des enfants au lieu de leurs déficiences afin de faciliter leur transition et d'établir des relations positives entre l'enseignante, les enfants et leurs parents. Pour y parvenir, on devrait favoriser l'établissement de relations bidirectionnelles et de partage du pouvoir entre le personnel et les parents à l'école, et s'inspirer d'enseignantes qui vont vers les parents, qui échangent avec eux en leur permettant, à titre d'exemple, d'entrer à l'école ou dans la cour extérieure, ce qui est actuellement interdit dans plusieurs écoles montréalaises et québécoises.

Cette posture s'accompagne d'une adaptation de l'environnement physique et social de l'école pour répondre aux besoins des enfants et de leur famille et non pas, comme dans les deux postures précédentes, de préparer l'enfant pour qu'il s'adapte à l'école (Petriwskyj, 2014, et Popkewitz, 2003, 2008, cités par Lehrer, 2018). Ces constats illustrent un phénomène bien documenté au Québec et ailleurs, à savoir que « même si les politiques gouvernementales sont inclusives, le peu de soutien fourni aux écoles en matière d'outils de travail, d'évaluation et d'accompagnement des enseignants rend leur opérationnalisation bien difficile » (Desmet, Dupriez et Galan, 2017, cités par April et Lanaris, 2018).

En conclusion, il apparaît pertinent de miser sur différentes modalités de formation et de transition pour permettre aux enseignantes de maternelle 4 ans de mettre en place des pratiques de qualité élevée, d'aller à la rencontre des familles et de s'adapter aux besoins et aux intérêts des enfants et de leur famille, plutôt que les enfants aient à s'adapter à l'école.

RECOMMANDATION 6

NOUS SOMMES D'AVIS QUE PLUSIEURS MODALITÉS DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE SONT À ENVISAGER. **POUR LA FORMATION INITIALE, UNE SPÉCIALISATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU SEIN DU BACCALAURÉAT INCLUANT** : 1) PLUS DE TEMPS DE FORMATION THÉORIQUE ET PRATIQUE SUR LE CONTEXTE ÉDUCATIF PROPRE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE; 2) UNE PRÉPARATION EN VUE DE TRAVAILLER AVEC LES ENFANTS ET LES FAMILLES DE MILIEUX DÉFAVORISÉS; 3) UNE INTÉGRATION DES STAGES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE MISANT SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS L'ACTION; 4) UNE PRÉPARATION DES ENSEIGNANTES À S'ADAPTER AUX ENFANTS, 5) UNE POSTURE D'INTÉGRATION DES FAMILLES QUI VALORISE LES PRATIQUES DE TRANSITION; 6) UN QUESTIONNEMENT SUR LES CONCEPTIONS, LES CROYANCES ET LE REGARD QUE L'ON PORTE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT (IDENTITÉ PROFESSIONNELLE). **POUR LA FORMATION CONTINUE**, UN PROGRAMME COURT DE DEUXIÈME CYLCE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE MISANT SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE AU REGARD DES CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES NON ACQUISES PENDANT LA FORMATION INITIALE DÉJÀ ÉVOQUÉS.

5-SYNTÈSE DES RECOMMANDATIONS

RECOMMANDATION 1 : PRIORISER LA QUALITÉ

PEU IMPORTE LE SERVICE ÉDUCATIF PRIVILÉGIÉ PAR LE GOUVERNEMENT, CELUI-CI DEVRA ÊTRE DE QUALITÉ. LE CONSTAT ACTUEL EST QUE LES SERVICES ÉDUCATIFS DE QUALITÉ SE TROUVENT MAJORITAIREMENT EN CPE. AUSSI, COMPTE TENU DU MANQUE DE RESSOURCES DÉCRIÉ PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS DU RÉSEAU SCOLAIRE, NOUS DOUTONS QU'À COURT TERME, L'IMPLANTATION D'UN SERVICE ÉDUCATIF POUR LES MOINS DE 5 ANS EN MILIEU SCOLAIRE PUISSE ÊTRE DE QUALITÉ COMPARABLE À CELUI PRÉSENT DANS LES CPE. AUSSI, NOUS CROYONS QU'IL EST PLUS JUDICIEUX D'INVESTIR DANS LE RÉSEAU DES SERVICES ÉDUCATIFS EXISTANTS QUE DE DEMANDER AU RÉSEAU SCOLAIRE DE PRENDRE LA RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE D'UNE NOUVELLE POPULATION.

RECOMMANDATION 2 : DIMINUER LA TAILLE DES GROUPES

NOUS SOMMES D'AVIS QU'À L'ÂGE DE 4 ANS, LA TAILLE DES GROUPES DEVRAIT ÊTRE DE 1 ADULTE POUR 10 ENFANTS. DANS LES CAS OÙ LA TAILLE DES GROUPES NÉCESSITE UNE ACCOMPAGNATRICE, L'ACCOMPAGNATRICE DEVRAIT ÊTRE PRÉSENTE À TEMPS COMPLET DANS LA CLASSE AFIN D'ASSURER UN LIEN STABLE AVEC LES ENFANTS.

RECOMMANDATION 3 : UNE ACCOMPAGNATRICE À TEMPS PLEIN

NOUS SOMMES D'AVIS QUE: 1) TOUT LE PERSONNEL ÉDUCATIF, TANT EN MATERNELLE 4 ANS, EN CPE, QUE DANS LES AUTRES TYPES DE SERVICES DE GARDE RÉGIS, DEVRAIT POSSÉDER UN DIPLÔME SPÉCIALISÉ EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE; 2) SI LA SOLUTION D'UNE ACCOMPAGNATRICE EN MATERNELLE 4 ANS EST SÉRIEUSEMENT ENVISAGÉE, CELLE-CI DEVRAIT AUSSI POSSÉDER UN DIPLÔME SPÉCIALISÉ EN ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE.

RECOMMANDATION 4 : S'ASSURER D'UN PARTENARIAT EFFICACE

NOUS SOMMES D'AVIS QUE NOUS DEVONS RÉFLÉCHIR AUX CONDITIONS À METTRE EN PLACE QUI PERMETTENT À DES ÉQUIPES ÉDUCATIVES DE COMPTER SUR UN RÉEL PARTENARIAT PLUTÔT QUE SUR UN CLIVAGE, SOUVENT HIÉRARCHIQUE, ENTRE ÉDUCATRICE ET ENSEIGNANTE QUI NUIRAIT À LA QUALITÉ DU SERVICE ÉDUCATIF ET À SES BÉNÉFICES SUR L'ENFANT.

RECOMMANDATION 5 : ÉVITER LES PROGRAMMES SPÉCIALISÉS

POUR CETTE RAISON, NOUS JUGERONS QU'IL EST PLUS PROMETTEUR DE METTRE EN PLACE UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF DE QUALITÉ QUI POURRA SOUTENIR UN ENSEMBLE D'APPRENTISSAGES SUR UNE LONGUE PÉRIODE DE TEMPS QUE DE MISER SUR UN CUMUL DE DIFFÉRENTS PROGRAMMES D'INTERVENTION SPÉCIFIQUES DONT L'EFFET EST LIMITÉ À UN NOMBRE RESTREINT DE COMPÉTENCES ET NE PERDURE PAS À LONG TERME.

RECOMMANDATION 6 : FORMATION INITIALE ET CONTINUE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

NOUS SOMMES D'AVIS QUE PLUSIEURS MODALITÉS DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE SONT À ENVISAGER. **POUR LA FORMATION INITIALE, UNE SPÉCIALISATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU SEIN DU BACCALURÉAT INCLUANT** : 1) PLUS DE TEMPS DE FORMATION THÉORIQUE ET PRATIQUE SUR LE CONTEXTE ÉDUCATIF PROPRE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE; 2) UNE PRÉPARATION EN VUE DE TRAVAILLER AVEC LES ENFANTS ET LES FAMILLES DE MILIEUX DÉFAVORISÉS; 3) UNE INTÉGRATION DES STAGES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE MISANT SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS L'ACTION; 4) UNE PRÉPARATION DES ENSEIGNANTES À S'ADAPTER AUX ENFANTS, 5) UNE POSTURE D'INTÉGRATION DES FAMILLES QUI VALORISE LES PRATIQUES DE TRANSITION; 6) UN QUESTIONNEMENT SUR LES CONCEPTIONS, LES CROYANCES ET LE REGARD QUE L'ON PORTE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT (IDENTITÉ PROFESSIONNELLE). **POUR LA FORMATION CONTINUE**, UN PROGRAMME COURT DE DEUXIÈME CYCLE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE MISANT SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE AU REGARD DES CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES NON ACQUISES PENDANT LA FORMATION INITIALE DÉJÀ ÉVOQUÉ.

6- RÉFÉRENCES

- April, J. et Lanaris, C. (2018). Au-delà du dépistage précoce : une maternelle inclusive. *Revue Psychologie Préventive*, (52), 16-28.
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*. Sommaire de rapport. Présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). **LA MATERNELLE QUATRE ANS, TEMPS PLEIN EN MILIEU DÉFAVORISÉ : UN REGARD SUR LES CONDITIONS D'IMPLANTATION**. Sommaire du rapport de recherche, 40 pages : Université du Québec en Outaouais. Mars 2018.
- Baldwin, T. T. et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. DOI: 10.1111/j.1744- 6570.1988.tb00632.x
- Bassok, D., French, D., Fuller, B. et Lynn Kagan, S. (2008). Do child care centers benefit poor children after school entry? *Journal of early childhood research*, 6(3), 211-231. DOI: 10.1177/1476718X08094446
- 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., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lemire, J. (2019, mars). *Quality of Structure and Teacher-Child Relationship: À Kindergarten-Childcare Services Comparison in Two Countries*. Communication par affiche présentée au Society for Research in Child Development (SRCD) Biennial Meeting, Baltimore, États-Unis. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/12388/>
- Bigras, N., Lehrer, J., Lemay, L., Quiroz, R., Gagnon, C. et Dion, J. (sous presse). Learning to work with children and families in marginalized contexts: An intensive and reflexive pre-service practicum. Dans I. Jones et M. Lin (dir.), *Critical issues in early childhood teacher education. An International Perspectives* (volume 2). Information age publishing.
- Bigras, N., Tétreau, L., Quiroz, R., Dion, J., Doudou, K. et Gagnon, C. (2016). *Program theory evaluation of an innovative practicum model for early childhood education in Canada*. Communication présentée à l'International conference on education and new development, Ljubljana, Slovenie.
- Biringen, Z., Altenhofen, S., Aberle, J., Baker, M., Brosal, A., Bennett, B., ... Swaim, R. (2012). Emotional availability, attachment, and intervention in center-based child care for infants and toddlers. *Development and Psychopathology*, 24, 23-34. DOI: 10.1017/S0954579411000630
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. et Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33. Repéré à <http://www.vodppl.upm.edu.my/uploads/docs/edu58221456883720.pdf>
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement: un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35, 1-14. Repéré à <https://journals.openedition.org/edso/731>
- Brandt, K. (2014). Transforming clinical practice through reflection work. Dans K. Brandt, B. Perry, S. Seligman et E. Tronick (dir.), *Infant and early childhood mental health: Core concepts and clinical practice* (pp. 293-307). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Burchinal, M. et Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426. DOI: 10.1016/j.ecresq.2003.09.003

- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. et Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286-292. DOI: 10.1037/0012-1649.44.1.286
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Burke, L. A. et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296. DOI: 10.1177/1534484307303035
- Bus, A. G. et van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414. DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.403
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. et Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242. DOI: 1037/0012-1649.37.2.231
- Chazan-Cohen, R., Ayoub, C., Pan, B. A., Roggman, L., Raikes, H., McKelvey, L., ... 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
- Cochran-Smith, M. et Zeichner, K. M. (2005). Executive summary: The report of the AERA panel on research and teacher education. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 1-36.
- Colwell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R. et Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the early childhood longitudinal study-birth cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 218-233. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.12.004
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R. et Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development*, 84(2), 752-766. DOI: 10.1111/cdev.12007
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., Pianta, R. C. et NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child development*, 81(3), 972-987. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372. DOI: 10.1080/10409280802581284
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604. DOI: 10.1177/003172171109200622
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_2
- Dion, J., Auger, M. et Bigras, N. (2013, octobre). *Les facteurs associés au transfert des apprentissages. Mise en perspective dans le contexte de formations pour des responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG)*. Rapport présenté à la Direction des politiques de main-d'œuvre et des relations du travail, Ministère de la Famille, Québec.

- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. et LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296-312. DOI: 10.1016/j.ecresq.2006.07.006
- Downer, J. T., Pianta, R. C., Fan, X., Hamre, B. K., Mashburn, A. et Justice, L. (2011). Effects of web-mediated teacher professional development in the language and literacy skills of children enrolled in prekindergarten programs. *NHSA dialog*, 14(4), 189-212. DOI: 10.1080/15240754.2011.613129
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/qualite-services-educatifs.pdf>
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: 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: 10.1080/10349120701488772
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children*, 22(3), 164-176. DOI: 10.1097/IYC.0b013e3181abe169
- Gagnon, G., Gravel, S. et Tremblay, J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*. Rapports programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Manuscrit inédit. Cégep de Jonquière. Jonquière, Québec.
- Gananathan, R. (2015). Negotiating status: The impact of union contracts on the professional role of RECEs in Ontario's full-day kindergarten programs. *Journal of Childhood Studies*, 40(1), 20-35. Repéré à <https://www.cayc.ca/content/negotiating-status-impact-union-contracts-professional-role-reces-ontario%E2%80%99s-full-day>
- 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: 10.1177/104438940408500310
- 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.
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230. DOI: 10.1111/cdep.12090
- Hatfield, B. E., Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V. et O'Brien, M. (2013). Classroom emotional support predicts differences in preschool children's cortisol and alpha-amylase levels. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 347-356. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.08.001
- 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

- Hong, S. S. et Udommana, P. (2018). Early Childhood Teacher-Child Relationships in the United States: Theory, Practices, and Regulation. Dans M. Fleer et B. van Oers (dir.), *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 745-765). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre- Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., ... Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans: la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*, Rapport de Recherche FRQSC. Montréal, Université du Québec à Montréal. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f
- Janmohamed, Z., McCuaig, K., Akbari, E., Gananathan, R. et Jenkins, J. (2014). *Schools at the centre: Findings from case studies exploring seamless early learning in Ontario*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/University of Toronto. Repéré à https://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/What_We_Do/SATC/Schools_at_the_Centre_Final_Report_-_Apr_15_2015.pdf
- Jensen, P. et A. Rasmussen (2015). *Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Child Socio-Emotional Outcomes?* IZA Discussion Paper No. 8957.
- Johnson, A. D., Martin, A. et Brooks-Gunn, J. (2013). Child-care subsidies and school readiness in kindergarten. *Child development*, 84(5), 1806-1822. DOI: 10.1111/cdev.12073
- Justice, L. M. et Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113. DOI: 10.1177/02711214030230030101
- 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
- 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
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., ... School Readiness Research Consortium. (2014). Enhancing early child care quality and learning for toddlers at risk: The responsive early childhood program. *Developmental Psychology*, 50(2), 526-541. DOI: 10.1037/a0033494
- Langford, R., Di Santo, A., Valeo, A., Underwood, K. et Lenis, A. (2018). The innovation of Ontario full-day kindergarten educator teams: have they reproduced the split systems of care and education? *Gender and Education*, 30(5), 569-586. DOI: 10.1080/09540253.2016.1258456
- La Paro, K., Hamre, B., Locasale-Crouch, J., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., ... Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education & Development*, 20(4), 657-692. DOI: 10.1080/10409280802541965
- 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

- Lehrer, J. S. (2013). Accompanying early childhood professional reflection in Quebec: a case study. *Early Years: An International Research Journal*, 33(2), 186-200. DOI: 10.1080/09575146.2013.781136
- Lehrer, J. (2018). Written communication with families during the transition from childcare to school: How documents construct and position children, professionals, and parents. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 285-308. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1442044
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). La résilience d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés : la voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité. *International Review of Education*, 60(5), 703-729. DOI: 10.1007/s11159-014-9432-2
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. et Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education review*, 26(1), 52-66. DOI: 10.1016/j.econedurev.2005.11.005
- Mann, K., Gordon, J. et MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in health sciences education*, 14(4), 595-621. DOI: 10.1007/s10459-007-9090-2
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. et Wong, G. T. (2017). *The Relationship between Teacher Qualification and the Quality of the Early Childhood Care and Learning Environment*. Campbell Systematic Reviews 2017: 1. Campbell Collaboration. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED573516>
- Mashburn, A. et Pianta, R. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher- child interactions and child outcomes. Dans A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund et J. Temple (dir.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (p. 243-265). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Maxwell, L. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. DOI: 10.1177/0013916506289976
- McCart, A., Wolf, N., Sweeney, H. M. et Choi, J. H. (2009). The application of a family-based multi-tiered system of support. *NHSA DIALOG*, 12(2), 122-132. DOI: 10.1080/15240750902774692
- McGlynn-Stewart, M. et Bezaire, K. (2014). Voices from the field: Full-day kindergarten teams in Ontario share their wisdom. *Canadian Children*, 39(3), 15-23. Repéré à <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/15233>
- 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), 2636. DOI: 10.1037/a0016258
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *RAPPORT PRÉLIMINAIRE D'ÉVALUATION Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec, QC : Direction des communications. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport-preliminaire-maternelle-4-ans.pdf
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2011). Developmentally appropriate practice and intentionality: Big ideas. Washington, DC: NAEYC. Repéré à <http://naeyc.org/files/naeyc/file/ecprofessional/DAP%20and%20Intentionality%20Big%20Ideas.pdf>
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T. et Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176-1189. DOI: 10.1111/medu.12583

- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse, France : Octarès.
- Pelletier, J. (2014). *Ontario's full-day kindergarten: A bold public policy initiative*. Public sector digest, (Education), 41-49. Repéré à https://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Publications/6-2014_-_Ontario_s_Full-day_Kindergarten_A_Bold_Public_Policy_Initiative.pdf
- Pianta, R. C. (2016). Classroom processes and teacher–student interaction: Integrations with a developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology*, 1-45. DOI: 10.1002/9781119125556.devpsy415
- Pianta, R. C. (2017). Teacher-student interactions: Measurement, impacts, improvement, and policy. Dans R. P. Ferretti et J. Hiebert (dir.), *Teachers, Teaching, and Reform* (pp. 75-93). New York, NY : Routledge.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. et Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. DOI: 10.1177/1529100610381908
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2002). *Relationships between teachers and children*. New York, NY: Wiley.
- 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
- Priddis, L. et Rogers, L. (2018). Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings. *Reflective Practice*, 19(1), 89-104. DOI: 10.1080/14623943.2017.1379384.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J. et Rodriguez, E. T. (2006). Mother–child bookreading 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
- Raikes, H., Raikes, H. et Wilcox, B. (2005). Regulation, subsidy receipt and provide characteristics: What predicts quality in child care homes? *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 164-184. DOI: 10.1016/j.ecresq.2005.04.006.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. et Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362-378. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01561.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
- 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
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R. et Smolkowski, K. (2013). The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific measure of home-based child care quality to promote social competence for school

- readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 947-959. DOI: 10.1016/j.ecresq.2013.02.003
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., 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
- Saracho, O. N. et Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91. DOI: 10.1080/03004430500317366
- Schaack, D., Le, V. et Setodji, C. (2017). Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes. *Early Education and Development*, 28(6), 655-668. DOI: 10.1080/10409289.2017.1321927.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA : Jossey-Bass higher education series.
- Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M. et Justice, L. M. (2012). Teacher-child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50(5), 681-699. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.04.003
- Shea, S. E., Goldberg, S. ET Weatherston, D. J. (2016). A community mental health professional development model for the expansion of reflective practice and supervision: Evaluation of a pilot training series for infant mental health professionals. *Infant mental health journal*, 37(6), 653-669. DOI: 10.1002/imhj.21611
- 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
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care*. OECD publishing. Repéré à https://www.oecd-ilibrary.org/education/structural-characteristics-and-process-quality-in-early-childhood-education-and-care_edaf3793-en
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 40(2), 2-9. DOI: 10.1177/002248718904000202
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E. et Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, 39, 44-52. DOI: 10.1016/j.appdev.2015.04.008
- 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
- Trouilloud D. et Sarrazin P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839/>
- 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
- Vanderlee, M. L., Youmans, S., Peters, R. et Eastabrook, J. (2012). *Evaluation of the Implementation of the Ontario Full-Day Early Learning-Kindergarten Program*. Kingston, ON : Social Program Evaluation Group, Faculty of Education, Queen's University. Repéré à <http://www.aloveoflearning.ca/images/pdfs/fdelk-report-fall-2012.pdf>
- Vanhulle, S. (2009). Un «genre réflexif» pour travailler avec des savoirs hétérogènes. Dans M. Etienne, C. Altet, L. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les*

- enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 201-213). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vitiello, V. E., Bassok, D., Hamre, B. K., Player, D. et Williford, A. P. (2018). Measuring the quality of teacher–child interactions at scale: Comparing research-based and state observation approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 44(3), 161-169. DOI : 10.1016/j.ecresq.2018.03.003
- 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
- Wilcox-Herzog, A., McLaren, M., Ward, S. et Wong, E. (2013). Results from the quality early childhood training program. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(4), 335-349. DOI: 10.1080/10901027.2013.845635
- 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
- Whitebook, M., Bellm, D., Lee, Y. et Sakai, L. (2005). *Time to revamp and expand: Early childhood teacher preparation programs in California's Institutions of Higher Education*. Centre for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.
- Wittorski, R. (2014). Professionnaliser par la formation. Sens et difficultés. *Phronesis*. Repéré à <http://www.revue-phronesis.com/professionnaliser-formation/>
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A. et Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *NHSA Dialog*, 16(2), 90-108. Repéré à <https://journals.uncc.edu/dialog/article/view/95>