

Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants : points de vue des parents immigrants

Quality of educational childcare services and children's school readiness: Views of Quebecers parents with an immigrant background

Sabrina Bolduc et Suzanne Manningham

Volume 51, numéro 2, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1093467ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1093467ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bolduc, S. & Manningham, S. (2022). Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants : points de vue des parents immigrants. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 351–378.
<https://doi.org/10.7202/1093467ar>

Résumé de l'article

Au Québec, les enfants nés à l'extérieur du Canada et ceux dont la langue maternelle n'est pas le français sont plus susceptibles d'être moins bien préparés pour l'école. Cet article expose les points de vue de parents québécois issus de l'immigration au sujet de la qualité du service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE) fréquenté et son apport à la préparation scolaire de leur enfant. Dix témoignages ont été recueillis à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Une analyse thématique a été menée en fonction des éléments constitutifs de la qualité de l'environnement éducatif et des domaines de développement de la préparation scolaire. Les parents rencontrés évoquent sept éléments qu'ils associent à la qualité du SGÉE : 1) l'aménagement de l'environnement éducatif; 2) le fonctionnement du milieu; 3) les soins personnels; 4) les activités; 5) les interactions; 6) l'expérience du personnel dans le domaine de la petite enfance; et 7) l'accessibilité au milieu de garde. La majorité d'entre eux sont d'avis que le SGÉE a des effets positifs sur la préparation scolaire de leur enfant, plus particulièrement sur leur développement physique et moteur et leur développement social et affectif. Par ailleurs, les parents rencontrés sont tout aussi nombreux à estimer que le SGÉE ne contribue pas au développement des compétences en littératie et en numératie de leur enfant. En somme, les éléments de la qualité de l'environnement éducatif qu'ils reconnaissent comme contributifs à la préparation scolaire de leur enfant sont le mobilier et l'aménagement des lieux, les interactions éducatrice-enfants et celles entre les pairs, et les activités offertes.

Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants : points de vue des parents immigrants

Quality of educational childcare services and children's school readiness: views of Quebecers parents with an immigrant background

S. Bolduc¹
S. Manningham²

¹ Département d'études
sur l'enseignement et
l'apprentissage, Université
Laval

² Département des fondements
et pratiques en éducation,
Université Laval

Résumé

Au Québec, les enfants nés à l'extérieur du Canada et ceux dont la langue maternelle n'est pas le français sont plus susceptibles d'être moins bien préparés pour l'école. Cet article expose les points de vue de parents québécois issus de l'immigration au sujet de la qualité du service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE) fréquenté et son apport à la préparation scolaire de leur enfant. Dix témoignages ont été recueillis à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Une analyse thématique a été menée en fonction des éléments constitutifs de la qualité de l'environnement éducatif et des domaines de développement de la préparation scolaire. Les parents rencontrés évoquent sept éléments qu'ils associent à la qualité du SGÉE : 1) l'aménagement de l'environnement éducatif; 2) le fonctionnement du milieu; 3) les soins personnels; 4) les activités; 5) les interactions; 6) l'expérience du personnel dans le domaine de la petite enfance; et 7) l'accessibilité au milieu de garde. La majorité d'entre eux sont d'avis que le SGÉE a des effets positifs sur la préparation scolaire de leur enfant, plus particulièrement sur leur développement physique et moteur et leur développement social et affectif. Par ailleurs, les parents rencontrés sont tout aussi nombreux à estimer que le SGÉE ne contribue pas au développement des compétences en littératie et en numératie de leur enfant. En somme, les éléments de la qualité de l'environnement éducatif qu'ils reconnaissent comme contributifs à la préparation scolaire de leur enfant sont le mobilier et l'aménagement des lieux, les interactions éducatrice-enfants et celles entre les pairs, et les activités offertes.

Correspondance :

Sabrina Bolduc
Faculté des sciences de
l'éducation – Université Laval
Pavillon des Sciences de
l'éducation, local 766
2320 Allée des Bibliothèques
Québec (Québec) G1V 0A6

Tél. : 418-656-2131

sabrina.bolduc.3@ulaval.ca

Mots-clés : Parents immigrants; qualité de l'environnement éducatif; services de garde éducatifs à l'enfance; préparation scolaire; approche qualitative.

Abstract

In Quebec, children born outside of Canada and those whose mother tongue is not French are more likely to be less prepared for school. This article presents the points

of view of Quebecers immigrant parents regarding the quality of the educational childcare service attended by their child and its contribution to their child's school readiness. Ten testimonies were collected through semi-structured interviews. A thematic analysis was carried out according to the constituent elements of the quality of the educational environment and the areas of child development of school readiness. The parents interviewed mentioned seven elements that they associated with the quality of the child care center: 1) the way the educational environment is organised; 2) the functioning of the child care center; 3) the personal care routines; 4) the activities; 5) the interactions; 6) the staff experience in the field of early childhood; and 7) the accessibility to the child care center. The majority of them believe that the child care center has positive effects on their child's school readiness, more particularly on their physical and motor development and their social and emotional development. In addition, the parents interviewed are just as many to consider that the child care center does not contribute to the development of their child's literacy and numeracy skills. In short, the elements of the quality of the educational environment that they recognize as contributing to their child's school readiness are the furniture and the way the environment is organised, the interactions between the educator and the children and those between peers, and the activities offered.

Keywords: Immigrant parents; quality of educational environment; child care centers; school readiness; qualitative approach.

Introduction et problématique

Au Québec, plus de 25 % des enfants qui entrent à la maternelle présentent un retard dans au moins un domaine de développement de la préparation scolaire (Boucheron et al., 2008; Simard et al., 2013; Simard et al., 2018). Parmi ces enfants, ceux nés à l'extérieur du Canada et ceux dont la langue maternelle n'est pas le français font partie des groupes d'enfants les plus vulnérables sur le plan des apprentissages préscolaires (Boucheron et al., 2008; Simard et al., 2013; Simard et al., 2018). Les difficultés rencontrées chez les enfants montréalais issus de l'immigration concernent essentiellement leur développement cognitif et langagier et leurs habiletés de communication et les connaissances générales (Boucheron et al., 2012). En contexte américain, divers facteurs peuvent influencer ce manque de préparation scolaire, notamment le fait de ne pas avoir été exposé à la culture éducationnelle et à la langue d'enseignement de la société d'accueil dans le cadre d'un service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE) de qualité (Karoly et Gonzalez, 2011). Les enfants issus de familles immigrantes et allophones vivant aux États-Unis sont peu nombreux à être inscrits à un programme éducatif avant l'entrée à l'école (Brandon, 2004; Crosnoe, 2007; Magnuson et al., 2006). Au Québec, la proportion d'enfants issus de familles immigrantes qui fréquentent un service de garde régi ou non par le gouvernement en 2009 est estimée à 16 % (Institut de la Statistique, 2011, cité dans Ministère de la Famille, 2018b). En 2011-2012, l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle rapporte que les enfants immigrants de première génération¹ sont proportionnellement moins

¹ Les enfants immigrants de première génération sont nés à l'extérieur du Canada, alors que les enfants immigrants de deuxième génération sont nés au Canada et ont au moins un de leurs parents né à l'extérieur du Canada.

nombreux (60 %) à avoir fréquenté un service de garde régi par le ministère de la Famille avant l'entrée à l'école que les enfants immigrants de deuxième génération (82 %) et les enfants non immigrants (81 %) (Guay et al., 2018). À ce propos, certains chercheurs soulignent un manque de connaissances scientifiques à l'égard de la réalité des familles immigrantes au cours de la petite enfance en contexte québécois (Ciceri et al., 2004). Ils signalent notamment le peu d'informations au sujet des préférences parentales en matière de service de garde, le taux de participation dans les programmes éducatifs à la petite enfance et les effets de cette participation sur le développement de leurs enfants.

Plusieurs raisons peuvent expliquer la faible présence des familles immigrantes dans les SGÉE. Premièrement, certaines personnes immigrantes vivant sur le territoire québécois, notamment celles qui sont demandeuses d'asile, n'ont pas accès aux services de garde subventionnés par le ministère de la Famille (2020). Deuxièmement, dans une recherche faite par Obeng (2007) aux États-Unis, certains parents d'origine africaine disent préférer que l'éducation et les soins donnés à leur enfant soient assurés par un membre de leur famille à leur domicile, ou encore par d'autres familles immigrantes qui partagent la même culture. Ils s'assurent ainsi que leur enfant se trouve dans un environnement culturel qui valorise leur ethnicité. Troisièmement, la non-fréquentation des enfants immigrants et allophones dans les SGÉE peut découler d'une barrière culturelle et linguistique entre les parents et les prestataires de ces services (Green et al., 2011; Karoly et Gonzalez, 2011; Poureslami et al., 2013; Raynault et Côté, 2014). Quatrièmement, il arrive que les conditions socioéconomiques des familles immigrantes influencent le type d'environnement éducatif privilégié à la petite enfance. Aux États-Unis, les enfants issus de familles immigrantes ayant un faible revenu sont plus susceptibles d'expérimenter des soins de qualité inférieure au cours de la petite enfance que ceux issus de milieux socioéconomiques aisés (Brandon, 2004; Magnuson et Waldfogel, 2005; Nores et Barnett, 2014). Il en est de même pour les enfants issus de familles immigrantes dont la mère est en emploi : les enfants sont plus nombreux à fréquenter des services de garde informels (non régis par les instances gouvernementales) en raison de leur horaire plus flexible et de leur coût plus abordable, comparativement aux services de garde formels qui poursuivent un programme éducatif (Ackert et al., 2018).

Pour les enfants issus de familles immigrantes et allophones résidant aux États-Unis et fréquentant un SGÉE, la fréquentation de ce type de service s'il est de qualité leur permet non seulement de s'intégrer à un nouvel environnement culturel, mais également d'augmenter leur maîtrise de la langue officielle de la société d'accueil et d'acquérir des compétences de base en mathématiques et en lecture (Magnuson et al., 2006; Votruba-Dzral et al., 2015). Un tel environnement favorise également leur développement socioaffectif, plus particulièrement leur capacité à s'autoréguler et à prendre des initiatives, une fois rendus à la maternelle (Yazejian et al., 2015). S'inscrivant dans cette perspective, la présente étude s'intéresse au rôle de la qualité des SGÉE sur la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes âgés de quatre à cinq ans. Plus particulièrement, elle explore les points de vue de parents québécois issus de l'immigration au sujet de la qualité des SGÉE et son apport à la préparation scolaire de leur enfant. À notre connaissance, certaines études québécoises ont porté leur attention sur les

points de vue de parents ou d'enfants immigrants en regard de leurs expériences scolaires dans le contexte d'écoles primaires ou secondaires (Charette, 2016; Kanouté et al., 2008; Kanouté et al., 2016). Par ailleurs, une étude pancanadienne s'est intéressée aux points de vue de parents immigrants en matière de SGÉE dans le but de comprendre leurs attentes face à l'intégration de leur enfant en milieu de garde et d'identifier les situations qui leur semblent problématiques par rapport à la diversité (Bernhard et Lefebvre, 1998). En Australie, une seule étude a exploré plus spécifiquement les points de vue des parents immigrants concernant la qualité de l'environnement éducatif du SGÉE fréquenté par leur enfant (da Silva et Wise, 2006). Or, aucune de ces études ne s'est intéressée simultanément à la qualité des SGÉE et à la préparation scolaire des enfants issus de familles immigrantes à partir du discours des parents. Une meilleure compréhension des points de vue de familles immigrantes à ce sujet permettra d'améliorer les pratiques éducatives en petite enfance et de favoriser la préparation scolaire des enfants ayant un bagage culturellement et linguistiquement diversifié.

Cadre conceptuel

Dans un premier temps, la définition d'un SGÉE est donnée afin de préciser le contexte dans lequel s'inscrit cette étude. Dans un deuxième temps, les deux concepts centraux de l'étude sont définis et décrits, soit la qualité de l'environnement éducatif et la préparation scolaire.

Service de garde éducatif à l'enfance

Au Québec, les SGÉE s'adressent aux enfants âgés de zéro à cinq ans. Ils ont pour mission d'assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants; de les accompagner dans leur développement global; et de prévenir l'apparition de difficultés développementales tout en encourageant leur inclusion sociale (Ministère de la famille, 2019). Il existe trois types de prestataires de services de garde reconnus au Québec en vertu de la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* : 1) les centres de la petite enfance, communément appelés les CPE; 2) les garderies subventionnées et non subventionnées; et 3) les personnes reconnues à titre de responsables d'un service de garde en milieu familial (Ministère de la famille, 2018b). Les SGÉE fondent leurs pratiques sur le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. Ce dernier détermine des balises visant à favoriser la qualité de l'environnement éducatif des services de garde; la cohérence entre les approches éducatives mises en œuvre dans les divers services de garde; et la continuité des interventions éducatives effectuées auprès des jeunes enfants et de leur famille (Ministère de la famille, 2019). Depuis le début des années 2000, la qualité des SGÉE est une préoccupation constante du ministère de la Famille, qui en fait la promotion par le biais de son encadrement législatif et réglementaire, ses mesures financières, et ses publications soutenant des interventions éducatives de qualité (Ministère de la famille, 2020). En 2003 et 2004, l'enquête *Grandir en qualité!* menée dans les SGÉE (Fournier et Drouin, 2004; Gingras et al., 2015) a permis d'identifier des éléments observables permettant d'évaluer la qualité d'un environnement éducatif : l'aménagement des lieux et le matériel utilisé; l'interaction entre le personnel éducateur et les enfants; les expériences d'apprentissage vécues

par les enfants; et les interactions entre le personnel éducateur et les parents (Ministère de la famille, 2019).

Qualité de l'environnement éducatif

La qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde repose sur deux dimensions : la qualité structurelle et la qualité du processus éducatif. La qualité structurelle renvoie aux réglementations gouvernementales en matière de mobilier et d'aménagement des lieux, de ratio adulte-enfant, de taille des groupes, et concernant la formation et l'expérience du personnel (Burchinal et al., 2002; Cryer et al., 1999; Hartman et al., 2016). Ces caractéristiques structurelles représentent les conditions au sein desquelles l'adulte établit les relations avec les enfants dans le but de favoriser leur développement global (Slot et al., 2018). Ces conditions deviennent optimales lorsque le ratio adulte-enfants varie entre huit et dix enfants par adulte et que le niveau de scolarité du personnel est élevé². En outre, les caractéristiques structurelles ont des effets indirects et positifs sur le développement des enfants (Phillipsen et al., 1997; Pianta et al., 2005).

La dimension de la qualité du processus éducatif correspond à la nature des expériences interactives que vivent les enfants dans un environnement éducatif de qualité lors des interactions avec l'adulte et avec ses pairs. Elle correspond également au matériel et aux activités mis à leur disposition (Phillips et al., 2001). Les prestataires de services de garde qui offrent des expériences interactives positives chez les enfants font preuve de chaleur et de sensibilité dans leurs interactions avec eux. Ils sont capables d'organiser l'environnement physique et social de manière à répondre à leurs besoins, et ce, en tenant compte de leur niveau de développement (Bigras et al., 2010; Manningham et Vaillant, 2017).

D'autres chercheurs soulignent l'importance de considérer les différents points de vue relatifs à l'appréciation de la qualité d'un environnement éducatif, dont celui des enfants, des parents, du personnel, des gestionnaires et des chercheurs (Katz, 1993; Lalumière-Cloutier et Cantin, 2016), et ce, notamment en contexte multiculturel (da Silva et Wise, 2006).

Préparation scolaire

De nombreux auteurs ont tenté de conceptualiser la préparation scolaire au cours des dernières décennies (Farran, 2011; Forget-Dubois et al., 2007; Kagan, 1990; Lewit et Schuurmann Baker, 1995; Maxwell et Clifford, 2004; National Association for the Education of Young Children, 2009; Snow, 2006). Historiquement la préparation scolaire a été distinguée de la préparation à l'apprentissage, bien qu'elles aient été reconnues interreliées (Kagan, 1990; Lewit et Schuurmann Baker, 1995). À ce propos, Kagan (1990) souligne que la préparation à l'apprentissage est

² Au Québec, le personnel doit détenir un diplôme d'études collégiales en éducation de la petite enfance ou un baccalauréat portant sur le développement de l'enfant. Le ratio adulte-enfants (âgés de plus de 18 mois) varie entre 1:8 et 1:10 (Ministère de la famille, 2019).

un construit général qui désigne le niveau de développement à partir duquel une personne a la capacité d'entreprendre le développement d'une habileté spécifique, et ce, en fonction de son âge chronologique et de son stade développemental, alors que la préparation scolaire correspond à un construit davantage achevé qui renvoie à l'acquisition de compétences cognitives et langagières particulières (ex., identifier des couleurs par leur nom, copier un carré, distinguer un triangle d'un cercle, répéter une série de quatre ou cinq nombres sans pratique, etc.).

Pendant plusieurs années, la préparation scolaire a été considérée essentiellement comme une question de maturation biologique (Snow, 2006). Ce courant de pensée a contribué à l'émergence de politiques entourant l'admission des élèves au préscolaire en tenant compte uniquement de leur âge comme critère garant de leur maturité. Ainsi, les élèves inscrits à la maternelle au Québec doivent être âgés de 5 ans avant le 30 septembre de l'année scolaire poursuivie. La préparation scolaire a également été conçue en termes de compétences physiques, cognitives, sociales et émotionnelles de l'enfant en fonction de normes développementales et d'attitudes positives envers l'apprentissage (National Association for the Education of Young Children, 2009). Dans cet ordre d'idées, plusieurs auteurs préconisent le dépistage précoce du développement des enfants qui entrent à la maternelle à l'aide de la passation de tests standardisés permettant de différencier les caractéristiques des groupes d'enfants (Doherty, 1997; Farran, 2011; Janus et Offord, 2007; National Education Goals Panel, 1997). Dans cette perspective, certains enfants sont en mesure de répondre aux exigences scolaires de manière précoce (Sankar-DeLeeuw, 2002; Siegle et al., 2013; Pfeiffer et Petscher, 2008), alors que d'autres enfants sont plus enclins à présenter des retards qui nuisent à leur apprentissage, conduisant certains d'entre eux à bénéficier d'une entrée tardive à la maternelle (Raffaele Mendez et al., 2015; Vandecandelaere et al., 2016; Winsler et al., 2012). En bref, « ce que signifie réellement être prêt pour l'école » interpelle encore aujourd'hui les chercheurs, les instances gouvernementales, les enseignants et les parents (Rimm-Kaufman et Sandilos, 2017, p.2). Ces différents acteurs confrontent des valeurs et des pratiques éducatives axées sur la prise en compte de dimensions culturelles et contextuelles qui varient selon les communautés ethnoculturelles et linguistiques en cause (Boit et al., 2020; Boucheron et al., 2010; Riojas-Cortez et Bustos Flores, 2009).

Aux fins de la présente étude, la définition retenue de la préparation scolaire est la suivante : construit multidimensionnel qui réfère au niveau de développement selon lequel un enfant est en mesure de réaliser des apprentissages spécifiques à son groupe d'âge et d'assimiler un programme éducatif en vue de satisfaire aux exigences scolaires lors de l'entrée à l'école (Lewit et Schuurmann Baker, 1995). Ce concept sera abordé selon les quatre domaines de développement de l'enfant reconnus par les SGÉE : 1) le domaine physique et moteur; 2) le domaine langagier; 3) le domaine cognitif; et 4) le domaine social et affectif (Ministère de la famille, 2019).

Sur la base des deux concepts examinés, l'objectif de cet article consiste à rendre compte des points de vue de parents immigrants au sujet de la qualité du SGÉE fréquenté par leur enfant et son apport à leur préparation scolaire, et ce, en les mettant en relation avec les composantes constitutives de la qualité

de l'environnement éducatif et les domaines de développement rattachés à la préparation scolaire identifiés par la littérature. Au Québec, aucune étude a porté spécifiquement sur ce thème de recherche auprès d'une clientèle immigrante.

Méthode

Un devis de recherche qualitatif a permis d'explorer les points de vue de parents immigrants au sujet de la qualité du SGÉE fréquenté et son apport à la préparation scolaire de leur enfant. Dans une perspective exploratoire et descriptive, ce devis permet de recueillir, puis de décrire l'expérience vécue et rapportée par les parents immigrants. Il contribue ainsi à comprendre le phénomène étudié à partir du point de vue de personnes qui en font l'expérience (Creswell et Poth, 2018; Fortin et Gagnon, 2010; Miles et al., 2014).

Participants

Au total, 10 parents immigrants ayant un enfant qui fréquente un SGÉE ont participé à une entrevue semi-structurée, dont six femmes et quatre hommes. Les parents sont originaires de huit pays distincts : l'Algérie, le Burkina Faso, le Cameroun, la Colombie, Madagascar, le Mexique, la Syrie et le Sénégal. Les langues maternelles déclarées par les participants sont le français, l'espagnol, l'arabe, le wolof, le dioula, le peul et le malgache. Ils ont immigré au Canada depuis moins d'un an ($n = 1$), d'un à cinq ans ($n = 2$), de six à 10 ans ($n = 4$), de 11 à 15 ans ($n = 1$) et de 16 à 20 ans ($n = 2$). La répartition de leurs enfants dans les SGÉE est la suivante : 70 % sont dans des SGÉE en installation (CPE) et 30 % sont dans des SGÉE en milieu familial. Deux enfants ont un statut d'immigrants de première génération et huit enfants ont un statut d'immigrants de deuxième génération.

Procédure de recrutement et collecte de données

Trois critères d'inclusion sont déterminés pour le recrutement des participants : 1) être nés à l'extérieur du Canada; 2) avoir un enfant âgé de quatre à cinq ans qui fréquente un SGÉE; et 3) être capable de comprendre le français et de s'exprimer verbalement dans cette langue. La technique d'échantillonnage par réseau a été privilégiée en sélectionnant les participants par l'entremise d'informateurs-clés travaillant dans des établissements que fréquentent des parents immigrants dans la région de la Capitale-Nationale située dans la province de Québec au Canada (ex. : un regroupement des centres de la petite enfance, un organisme communautaire dédié aux personnes immigrantes, une association de parents-étudiants d'une université, etc.). Ces derniers ont transmis aux participants potentiels une lettre explicative sur le projet de recherche. Par la suite, les participants intéressés à prendre part à l'étude ont communiqué avec la chercheuse grâce aux coordonnées indiquées dans la lettre explicative. Lors de cette communication, une date a été fixée à la convenance du participant pour la tenue d'une entrevue semi-dirigée. Les participants ont pris connaissance et signé un formulaire de consentement.

Aux fins des entrevues semi-dirigées, un guide d'entrevue a été élaboré sur la base des deux concepts à l'étude que sont la qualité de l'environnement éducatif et la préparation scolaire. Voici quelques exemples de questions ouvertes : Comment avez-vous choisi le milieu de garde de votre enfant? Comment décririez-vous le milieu de garde de votre enfant? Comment le milieu de garde contribue-t-il à la préparation à l'école de votre enfant? Au total, 10 entrevues semi-dirigées ont eu lieu sur une période de 11 mois, soit de décembre 2018 à octobre 2019. Leur durée a varié de 45 à 60 minutes. Tous les propos échangés entre les participants et la chercheuse-responsable ont été tenus en présentiel, enregistrés sur bandes-audio, puis retranscrits.

Analyse de données

L'analyse thématique est retenue pour analyser et interpréter les données qualitatives, et ce, sur la base d'un processus déductif (Paillé et Mucchielli, 2012). Elle consiste à regrouper des extraits de verbatims pertinents sous des rubriques et des thèmes représentatifs du contenu analysé. La revue de littérature a conduit à déterminer deux principales rubriques, soit la qualité de l'environnement éducatif et la préparation scolaire. Plus précisément, une liste de codes (thèmes) rattachés à l'une ou l'autre de ces rubriques a été réalisée pour codifier les extraits de discours des participants. Cette liste a été bonifiée en ajoutant un thème qui n'y figurait pas initialement selon l'analyse du corpus. Les convergences et divergences entre les thèmes repérés ont ensuite été mises en exergue, afin de déterminer les tendances émergentes relativement à la compréhension du phénomène à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2012). Le travail de thématisation a été réalisé à l'aide du logiciel QDA Miner 5.1

Résultats

La présentation des résultats comprend deux volets. Le premier concerne les points de vue des parents immigrants au regard de la qualité du SGÉE fréquenté par leur enfant. Le second expose les points de vue des parents immigrants à propos de la contribution de la qualité du SGÉE à la préparation scolaire de leur enfant.

Points de vue des parents immigrants par rapport à la qualité du SGÉE

L'analyse des propos tenus par les parents immigrants au sujet de la qualité du SGÉE fréquenté par leur enfant a conduit à identifier sept thèmes relatifs à la qualité du SGÉE, lesquels concordent avec la littérature scientifique. Ces thèmes sont l'aménagement de l'environnement éducatif, le fonctionnement du milieu, les soins personnels, les activités, les interactions, l'expérience du personnel dans le domaine de la petite enfance et l'accessibilité au milieu de garde (proximité, horaire et coût).

Aménagement de l'environnement éducatif. L'analyse menée a permis d'identifier dans les propos des participants des éléments relatifs à l'aménagement de l'environnement éducatif. Ils qualifient les espaces intérieurs et extérieurs de l'environnement physique en termes d'emplacement, de configuration, de grandeur,

d'éclairage, d'entretien et de dispositifs de sécurité des lieux (ex., clôture, système de contrôle d'accès aux portes). Quatre des participants sont d'avis que des améliorations devraient être apportées à l'aménagement des lieux. Ce point de vue est exprimé comme suit par l'un des participants :

Je n'aime pas beaucoup l'endroit physique. En fait, c'est un vieux bâtiment, vieux vieux bâtiment. Beaucoup d'choses logistiques sont difficiles vraiment au [nom du SGÉE]. Par exemple, quand le fournisseur de nourriture doit apporter les boîtes les choses, c'est difficile parce que les escaliers sont hyper hyper petits. [...] Je sais qui, que on a dû faire des réparations, des choses, des ventilations, pis le chauffage pis des fois c'est chaud des fois c'est froid. Et les lieux comme tels, sont pas beaux à première vue, sont petits. Les corridors sont étroits et c'est sûr que c't'un bâtiment où prochainement y va falloir faire des bons entretiens. (Participant 1)

Six des participants relèvent des éléments positifs quant à l'aménagement des lieux, tels que présentés dans l'extrait suivant :

Bin j'trouve que c't'un bon milieu. Euh, la première fois que j'suis allée visiter j'ai aimé premièrement la configuration du milieu, l'emplacement, la répartition des salles. J'trouvais que c't'un bon milieu, l'emplacement aussi, la cour elle était vraiment belle, j'ai beaucoup aimé [...] Oui, ça a l'air très organisé, très propre. J'ai aimé ça. [...] c't'une belle garderie, l'emplacement est beau. Les salles [...] c'est des grandes fe- fenêtres, y'a beaucoup d'lumière. Les enfants peuvent bouger entre les locaux c'est très facile. (Participant 7)

De plus, six des participants portent une attention particulière à l'équipement de motricité globale (ex., glissades, balançoires, vélos) et au mobilier pour les soins personnels de leur enfant (ex., lavabo, toilette). Les propos suivants supportent ce point de vue :

Y bougent beaucoup, Y'a une grande cour derrière avec des jeux et tout [...] avec la grande salle là et puis ça aime ça là. Y'a des vélos qui sont là-bas et des affaires. Pour revenir un peu sur le physique là, les salles de bain sont bien aménagées. (Participant 3)

En bref, les points de vue des parents immigrants en regard de l'aménagement des lieux varient en fonction de différentes caractéristiques du SGÉE dans lequel se trouve leur enfant (ex., espace, dispositifs de sécurité, mobilier).

Fonctionnement du milieu. Tous les participants abordent le fonctionnement du milieu en référant aux politiques administratives. L'un d'entre eux s'exprime, notamment, sur l'horaire, le coût, l'organisation du service et les orientations poursuivies. Voici son propos :

La garderie elle ouvrait à partir de sept heures le matin. Euh, et elle fermait à dix-huit heures. Donc euh, pendant cette période-là tu pouvais déposer ton enfant et venir le chercher, sans frais. [...] j'pense à chaque quinze minutes

tu payais un cinq dollars de plus. [...] la propriétaire [...] faisait tout c'qui était administratif : embauche, euh, salaire, réunion des parents, euh, ainsi de suite. Mais chacune des éducatrices euh, s'occupait vraiment de définir son programme, dans l'fond, pis que, eux, ils approuvaient le programme en fonction de ce que ça apporte de plus à l'enfant, là. (Participant 4)

De surcroît, deux des participants réfèrent aux politiques en matière d'hygiène et de santé du SGÉE. L'un d'entre eux donne son avis sur les règlements entourant la fourniture d'articles d'hygiène personnelle au SGÉE. Il remet en cause la pertinence de certains règlements dans l'extrait ci-dessous :

Nous, généralement, surtout en Afrique, on a nos p'tits produits qu'on apporte, tout à fait naturels. [...] mais la garderie n'accepte pas ça, il faut des trucs marques déposées avec des étiquettes et tout ça. Donc euh, c'est dommage, parce qu'avec ces produits-là euh le fessier du bébé fait parfois des boutons [...] Pour ce qui est du lait, on ne peut pas fournir du lait disons dans un bocal Ziploc, par exemple. Il faut vraiment fournir le lait dans un bocal de lait normal. [...] Je ne sais pas pourquoi, mais c'est les exigences de la garderie sûrement, peut-être le gouvernement qui exige ça. [...] Ce que j'trouve dommage c'est surtout les crèmes solaires. Parce que nous, on vient quand même des milieux où le soleil est bien plus qu'ici, et les crèmes solaires pour nous, les Africains, c'est pas vraiment nécessaire je trouve. Honnêtement, parce qu'on est déjà bronzés et les crèmes solaires ça bronze plus. [...] Ça bronze ma fille plus qu'elle ne l'était déjà, et puis, ça l'irrite les yeux. Mais même quand on en parle, ils disent non, il faut quand même mettre de la crème solaire. Bon, on n'y peut rien, c'est aussi les règles. (Participant 8)

En somme, l'ensemble des parents immigrants semblent saisir le sens et la portée des politiques administratives, et ce, même si l'un d'entre eux souhaiterait une meilleure gestion de la diversité dans le SGÉE.

Soins personnels. Huit des participants commentent les soins personnels prodigués à leur enfant dans le SGÉE en évoquant les repas. Ils y accordent une importance en termes de quantité, de qualité ou encore de restrictions alimentaires d'ordre familial. En voici un exemple :

[...] Dans ma famille du côté de ma mère pis même de ma famille en général, en fait, on ne mangeait pas de porc [...] C'était la chose que j'avais indiquée à [Nom de l'éducatrice] qui était comme important pour moi. Elle a dit pas de problème. Une fois c'était réglé bin le reste, ça va bien. [...] Quand je pars pis je le ramène le soir [l'enfant], bien, elle nous fait des rapports sur [...] ce qu'il a mangé pis tout. Fait que, en général, ça va bien. (Participant 10)

Quatre des participants traitent également des soins personnels, cette fois-ci, en parlant des pratiques d'hygiène adoptées dans l'environnement éducatif. Les propos de ce participant en sont un exemple :

[...] d'après c'que ma fille raconte, [les éducatrices] exigent beaucoup la propreté, insistent beaucoup sur le lavage des mains, sur tirer la chasse d'eau après être allé à la toilette pis s'nettoyer. Apparemment qui font un bon boulot, oui. (Participant 7)

En définitive, les repas offerts dans le SGÉE font l'objet d'une préoccupation plus marquée par les parents rencontrés que les pratiques d'hygiène adoptées par le personnel à l'égard de leur enfant.

Activités. Interpellés au sujet des activités offertes, l'ensemble des participants évoquent la prédominance des activités artistiques (bricolage, chant, danse, etc.) dans le SGÉE. Ce point de vue est exprimé dans l'extrait ci-dessous :

Dans les locaux, les activités qu'ils font, c'est du bricolage euh, des coloriages. Quelques fois y il est arrivé qu'elle m'a rapporté des choses à la maison faites pour maman ou pour papa c'est n'importe quoi. Mais bon, c'est fait par des p'tits bébés [...] Donc, bricolages, coloriages, d'la danse, puis c'est là où j'ai appris que ma fille a un talent fou pour danser. Bon, mais pour le moment j'ai pas vraiment constaté coté alphabet et compter. C'est plus danser, chanter, colorier, bricoler et c'est pas mal ça. (Participant 9)

Six des participants font valoir leur appréciation des activités visant à faire la valorisation de la diversité culturelle dans le SGÉE (ex., saisons, festivités, cuisines, langues, etc.). En voici un exemple :

[...] à la garderie, il y a eu comme une influence pour manger les choses que l'on ne mange pas, le couscous. Il aime beaucoup le couscous [...]. Il a connu d'autre type de nourriture pour le ramadan. Par exemple [...], elle a fait des moutons de musulman. Ils cuisinent euh, des choses spéciales donc euh [Nom de l'éducatrice] des fois, elle rajoute des desserts typiques euh [...] elle ajoutait des fois ça dans le menu [...] donc euh, oui, c'était comme une ouverture un peu plus culturelle [...]. (Participant 9)

Dans le même sens, l'extrait ci-dessous illustre plus spécifiquement le souci de la diversité dans le SGÉE en faisant état du compte-rendu d'un enfant à sa mère au sujet d'une activité :

[...] Moi ma fille la première fois à m'dit : « ok maman on est comme ça, y'a un blanc, y'a un pas blanc, y'a un brun, y'a un foncé, y'a un clair. On est comme ça, la nature nous a fait comme ça. [...] tu vois la pomme, y'a une pomme jaune, y'a une pomme rouge, y'a une pomme verte. C'est ça. Y'a d'la variété partout partout dans la nature faque c'est ça. Nous les humains on est différent ». Les activités du CPE ont amené [mon] enfant à bien comprendre la situation dans la société. (Participant 7)

Enfin, un participant détaille la valeur accordée à l'apprentissage par le jeu à travers des activités thématiques organisées par le personnel de la façon suivante :

[...] c'que j'ai beaucoup aimé c'est apprendre par les jeux. C't'à dire, ils jouent pis ils apprennent des choses, bin, la dernière fois ils ont fait une activité de pâte à sel. Y ont appris à comment manipuler la pâte, comment bien la pétrir, ça développe leur motricité fine, ça développe leur culture, pis y ont fait des traces de telle façon à former des dinosaures. Ils ont fait parlé à propos des dinosaures [...] quand la pâte à sel a séché, c'est la peinture. Ils colorient le dinosaure pis ils forment les couleurs, j'ai beaucoup aimé. Les activités la vérité c'très varié pis les éducatrices elles ont de très bons choix très bons idées aussi. (Participant 7)

Au final, tous les parents rencontrés soulignent l'importance accordée aux activités artistiques alors que certains d'entre eux portent une attention particulière aux activités axées sur la diversité culturelle. Ils évoquent également les apports distinctifs des activités offertes dans le SGÉE relativement au développement de leur enfant (ex., un talent particulier, une sensibilité à la diversité et une motricité fine accrue).

Interactions. Tous les participants abordent les interactions sous l'un ou l'autre des trois angles ci-après : les interactions éducatrices-enfants, éducatrices-parents et entre les pairs. À propos des interactions éducatrices-enfants, neuf des participants insistent sur leur caractère chaleureux. L'extrait suivant l'illustre :

[...] on adorait [Nom de l'ancienne éducatrice], elle était chaleureuse, proche des enfants, à cuisinait avec eux [...] Une autre éducatrice [...] était vraiment chaleureuse, elle câlinait les enfants, mais y'en a d'autres qui le sont moins. Mais c'est correct aussi. [...] Avec [Nom de l'éducatrice actuelle], ça va bien. Elle est tranquille. Je pense qu'elle a de la patience pis moi j'aime beaucoup ça. Elle n'a pas un air autoritaire. [...]. (Participant 1)

Concernant les interactions éducatrices-parents, huit des participants font valoir que les informations transmises par l'éducatrice favorisent la continuité entre les interventions du SGÉE et celles à la maison. Ces échanges d'informations sont illustrés dans l'extrait de discours suivant :

Quand on arrivait le matin, on tombait sur les éducatrices [...] Si y avait des problèmes, elles nous briefaient un peu, on prenait quelques minutes à discuter. Euh, si y avait des problèmes en après-midi, le soir elle fait un briefing aussi à l'éducatrice qui est au service de garde. Fait que quand on arrive bin on a cette information-là de ne pas oublier de regarder dans le cahier [...] C'est que quand on regarde dans le cahier là, on comprend plus. Pis le lendemain matin, quand on repart, bin on en discute un p'tit peu pour voir qu'est-ce qui a eu? Qu'est-ce qui est problématique? Qu'est-ce qu'on peut faire? Est-ce qu'on peut t'aider? Est-ce que tu peux nous aider? Fait que c'est un échange d'informations, là, le procédé. (Participant 4)

Relativement aux interactions entre les pairs, six des participants témoignent du soutien que l'éducatrice apporte aux enfants lors de mésententes situationnelles, tel que l'extrait suivant l'évoque :

[...] L'éducatrice a m'dit qu'elle [ma fille] a arraché un jouet d'un ami [...] Ma fille avait le jouet dans ses mains, elle l'a laissé, pis elle est allée s'glisser dans la glissoire. Pis quand elle est r'venue, elle voulait reprendre son jouet. [...] Le conflit c'est passé là, mais l'éducatrice elle a bien résolu ça. Elle lui a dit « non, tu l'as laissé, tu es partie faire autre chose. C'est correct, mais tu attends que l'ami finisse avec ce jeu pis tu l'prends. Sinon, fais autre chose, mais tu l'arraches pas des mains des amis. ». (Participant 7)

Somme toute, les points de vue des parents rencontrés font ressortir que l'éducatrice joue un rôle central dans l'une ou l'autre des trois formes d'interactions illustrées ci-haut : la sensibilité dont elle fait preuve envers les enfants, la communication qu'elle établit avec les parents et le soutien qu'elle apporte dans la résolution de conflits entre les pairs.

Expérience du personnel dans le domaine de la petite enfance. Quatre des participants affirment que le nombre d'années d'expérience du personnel dans le domaine de la petite enfance est un critère décisionnel dans leur choix du SGÉE. Ce point de vue est exposé par l'un de ces participants de la façon suivante : « La dame avait quand même une bonne expérience, donc plusieurs années dans le domaine. On a donc opté pour ce choix-là [...]. » (Participant 2).

En outre, l'un des participants évoque cet aspect de la qualité de l'environnement éducatif tout en lui rattachant une dimension rassurante en s'exprimant ainsi :

[...] On voit que ça fait plusieurs années qu'elles travaillent avec des enfants. Et donc c'est rassurant, donc j'ai une bonne impression. C't'un endroit que ça fait plusieurs années que le CPE est ouvert, donc ça me donne d'la confiance. Je vois qu'il y a de l'expérience pour traiter les enfants. (Participant 1)

En bref, le nombre d'années d'expérience dans le domaine de la petite enfance représente un critère de qualité à la fois décisionnel et rassurant dans le choix d'un SGÉE pour certains parents immigrants.

Accessibilité au milieu de garde. Huit des participants considèrent que l'accessibilité au milieu de garde fait partie intégrante de l'expérience générale vécue par rapport à la qualité du SGÉE. Six d'entre eux abordent l'accessibilité au milieu de garde en référence à sa proximité de la maison ou du lieu de travail. En voici un exemple :

En priorité nous recherchions un milieu familial [...] qui ne soit pas très éloigné de la maison et également des grands-parents, qui sont un peu comme des aidants. Donc euh, on a trouvé une garderie euh pas loin, qui était à peine à deux kilomètres de la maison [...]. (Participant 2)

Deux des participants traitent de l'accessibilité au milieu de garde sous l'angle du coût ou de l'horaire des services offerts. L'un des participants évoque ces éléments de la manière suivante :

Bin parmi tous les [milieux de garde] on a choisi ceux qui sont subventionnés parce que c'était plus pratique, moins cher [...]. Bon l'horaire c'était aussi important parce que y a une garderie [...], y avait seulement de la place en horaire non usuel, donc c'était seulement l'après-midi et de 15 heures à 20 heures ou 21, quelque chose comme ça, et là, ça allait pas trop bien avec mon horaire donc euh c'était aussi un critère. (Participant 9)

Ainsi, les points de vue des parents immigrants évoquent une préoccupation pragmatique ou financière relativement au choix d'un milieu de garde pour leur enfant.

Points de vue des parents immigrants au regard de la contribution de la qualité du SGÉE à la préparation scolaire de leur enfant

La contribution de la qualité du SGÉE à la préparation scolaire de leur enfant a été abordée par les parents immigrants en fonction de trois domaines de développement : le développement physique et moteur, le développement cognitif et langagier et le développement social et affectif.

Développement physique et moteur. Sept des participants sont d'avis que l'environnement éducatif dans lequel se trouve leur enfant contribue à son développement physique et moteur. Ils y associent notamment l'apport du SGÉE relativement au développement de sa motricité et à l'autonomie qui en découle. Le premier extrait, relié au développement moteur, évoque la contribution du SGÉE à la motricité fine de l'enfant, et le second à sa motricité globale :

Pis la motricité fine, ils font plein d'activités avec leurs p'tits doigts leurs p'tites mains, pour bien manipuler pour bien jouer. [...] Le CPE a de bons activités pis a de bons astuces de développement côté motricité [...] Une fois, ils ont fait une activité de texture, toucher au sable, toucher à des p'tits feuilles de soie, toucher à des p'tits billes. [...] Manipuler un p'tit peu l'eau chaude-tiède pis manipuler des glaçons. Oui ça, ça contribue beaucoup à la motricité des enfants. (Participant 7)

[...] Son côté motrice aussi je pense que ça l'a développé. Tsé, il a appris à faire du vélo, il a appris à jouer au ballon avec tout le monde, Tsé. Pis avec les activités, j'imagine que ça aide aussi là. (Participant 10)

Concernant la contribution du SGÉE à l'autonomie de leur enfant, six des participants soulignent leur capacité à s'habiller seul et à assumer leur hygiène personnelle. L'extrait suivant en est un exemple :

Apprendre à s'habiller tout seul pour aller dehors, c'est une grande partie dans l'apprentissage. Apprendre à mettre ses chaussures c'est une autre grande partie. Son hygiène personnelle, c'est une autre grande partie. Fait

que moi j'pense que oui, c'est des étapes nécessaires que l'on apprend déjà à la maison à l'enfant, mais que, quand le service de garde ou la garderie les met aussi en pratique, on voit vraiment un enfant qui arrive à l'école sans besoin supplémentaire, de suivi, de ce côté-là. (Participant 4)

Les points de vue des parents rencontrés reflètent ainsi le souci du SGÉE d'offrir aux enfants des activités variées sur le plan de leur développement physique et moteur et de les soutenir dans leur autonomisation (ex., habillage, hygiène personnelle).

Développement cognitif et langagier. Huit des participants associent le développement cognitif et langagier des enfants à l'apprentissage des lettres et des nombres. En ce sens, ils signalent que le SGÉE de leur enfant n'offre aucune activité d'apprentissage de cette nature. Les propos de ce participant en témoignent :

[...] En tout cas j'ai pas vu aucun exercice concernant directement des lettres jusqu'à présent. Non, non, pour la partie écriture et lecture non plus, mais c'est plutôt les figures, les couleurs, le découpage et couper, coller. Mais pas pour les noms, les chiffres, ni pour les lettres jusqu'à présent. (Participant 1)

Un seul participant signale que son enfant a été stimulé à reconnaître les lettres et à écrire dans le cadre de son environnement éducatif. Il l'exprime ainsi :

Ils apprenaient les enfants à épeler, et même avant de rentrer à la dernière année de garderie. Ils leur apprenaient déjà à écrire leur nom. Donc connaître les sons, écrire leur nom pour les préparer déjà à la maternelle. (Participant 4)

Trois autres participants expliquent que l'apprentissage des lettres et des chiffres, de même que l'apprentissage de la langue, ne s'effectue pas au SGÉE, mais plutôt à la maison. En voici un exemple :

[...] Je pense pas qu'elle a beaucoup appris en termes de lettres et de chiffres. Nous on l'a appris un peu à la maison, mais pas beaucoup beaucoup à la garderie, non. Est-ce [qu'il y a] une préparation, oui probablement avec les dessins, le coloriage, les affaires, mais non, pas vraiment au niveau [du] français ou l'apprentissage de la langue, non pas beaucoup, pas beaucoup. (Participant 7)

Dans le même ordre d'idées, un seul des participants considère explicitement que ce n'est pas obligatoire que ce type d'apprentissage se fasse dans le cadre d'un SGÉE, dans la mesure où le SGÉE met l'accent sur le développement d'autres compétences comme la socialisation et la motricité. À son avis, l'apprentissage par le jeu demeure fondamental, ce qu'il exprime dans les termes suivants :

[...] j'pense que c'est pas essentiel, c'est pas un essentiel. Donc s'il fait ce qu'on lui apprend, la socialisation. Si on lui apprend la motricité fine, et puis s'il bouge beaucoup, ben pour l'abc [apprentissage des lettres], ça va

venir là. C'est des choses qui peuvent se rattraper. On a comme parents, un travail, quelque chose à faire pour faciliter un environnement où il peut lire [...] Y joue beaucoup, puis moi je crois au jeu. J pense que par le jeu on peut passer plein de choses, y compris une préparation à la maternelle. (Participant 3).

Dans l'ensemble, les points de vue des parents rencontrés laissent sous-entendre que le SGÉE fréquenté par leur enfant accorde une prédominance à la socialisation et à la motricité des enfants comparativement à l'apprentissage des lettres et des nombres de manière conventionnelle.

Développement social et affectif. Neuf des participants se sont exprimés sur l'apport du SGÉE au développement social et affectif de leur enfant. La gestion des émotions (ex., apprendre à se calmer) et les habiletés sociales (ex., résoudre un conflit, partager avec les autres enfants, suivre les règles) sont les principaux aspects abordés par les participants. L'extrait de verbatim suivant montre comment la résolution de conflit est soutenue par les éducatrices, et ce, du point de vue des parents :

Ben toujours dans la socialisation [...] ce matin, il m'a dit qu'une de ses amies lui a envoyé de la neige et il lui y'a dit d'arrêter. Après, il l'a dit à l'éducatrice, et elle lui a dit de trouver de meilleurs jeux. [...] Ils insistent beaucoup sur le, ben pour corriger les mauvais comportements. [...] j' ai en tête deux éducatrices qui, ben eux quand tu les vois, ils ont le tour. Ils arrivent à leur faire passer des messages comme à la maison parfois on n'arrive pas. Ça donne un coup de pouce. (Participant 3)

Un autre participant fait référence à la gestion des émotions, plus particulièrement en évoquant les méthodes éducatives utilisées pour aider l'enfant à se calmer. Il l'exprime de la manière suivante :

J'ai vu comment pour calmer les enfants, on les laissait s'asseoir dans [...] une chaise canapée pour se calmer puis revenir jouer avec les autres, [...]. Quand elle parlait directement aux enfants, elle se mettait pas sur les genoux, mais à leur niveau exactement pour lui dire de se calmer, que c'était correct. Et puis ils continuaient à jouer [...] (Participant 9)

En somme, les points de vue des parents rencontrés évoquent la sensibilité de l'éducatrice à travers les interventions qu'elle privilégie pour favoriser l'adoption de comportements prosociaux chez l'enfant.

Discussion

La discussion porte sur les éléments caractérisant l'appréciation que font les parents immigrants rencontrés de leur expérience générale par rapport à la qualité du SGÉE fréquenté par leur enfant. Elle examine également leurs points de vue au sujet de la contribution de la qualité du SGÉE à la préparation scolaire de leur enfant.

Appréciation des parents immigrants de leur expérience générale de la qualité du SGÉE

L'analyse des propos des participants en regard de la qualité du SGÉE que fréquente leur enfant a permis d'identifier des éléments se rattachant à la qualité structurelle, à la qualité du processus éducatif et à l'accessibilité au milieu de garde (proximité, horaire et coût).

Dans les écrits explorés, les composantes se rapportant à la qualité structurelle d'un environnement éducatif à la petite enfance reposent sur les normes relatives à la sécurité des enfants, au mobilier et à l'aménagement des lieux, à la formation et à l'expérience du personnel en petite enfance, à la taille des groupes d'enfants et au ratio adulte-enfants (Burchinal et al., 2002; Cryer et al., 1999; Hartman et al., 2016). Contrairement à ces écrits, les parents rencontrés ne font aucune référence à la formation du personnel en petite enfance, à la taille des groupes d'enfants et au ratio adulte-enfants lorsque questionnés à propos de la qualité du SGÉE. Ils évoquent uniquement l'aménagement des lieux en termes d'espaces intérieurs et extérieurs et de mobilier; le fonctionnement du milieu, notamment les politiques administratives et celles entourant les mesures d'hygiène et de santé; les soins personnels prodigués à leur enfant tels que les pratiques d'hygiène et d'alimentation; et l'expérience du personnel dans le domaine de la petite enfance. Tous ces éléments identifiés par les parents immigrants mettent en exergue des composantes structurelles du SGÉE. Ils renvoient, plus particulièrement, à des préoccupations liées à la satisfaction des besoins de base de leur enfant, plus spécifiquement leurs besoins physiologiques (environnement physique, mesures d'hygiène, alimentation) et leur besoin de sécurité (sentiment de sécurité et de confiance envers l'éducatrice). Ces besoins sont également identifiés dans la littérature scientifique (Lacharité et al., 2006; Maslow, 2003). De plus, certains parents immigrants abordent le fonctionnement du milieu selon trois aspects qui interpellent les compétences interculturelles des éducatrices et des SGÉE : 1) l'obligation de recourir à l'usage de produits certifiés en matière de soins pour leur enfant au détriment de produits naturels; 2) le refus d'assouplir certaines réglementations liées aux soins compte tenu des particularités ethnoculturelles de leur enfant; et 3) la prise en compte de leurs pratiques familiales quant à l'alimentation de leur enfant. Ces aspects convergent avec l'étude menée par da Silva et Wise (2006) qui souligne que la sensibilité culturelle du personnel à la petite enfance est l'un des critères de qualité les plus importants chez les parents immigrants dans le choix d'un service garde. Par ailleurs, la gestion de la diversité relative aux politiques administratives des SGÉE ne semble pas suffisamment prise en compte selon le point de vue de l'un des parents. Dans cet ordre d'idées, Bernhard et Lefebvre (1998) soulèvent que certains incidents survenus en milieu de garde et rapportés par les parents immigrants de leur étude font état d'une indifférence ou d'une insensibilité face aux questions raciales et culturelles. Or, la gestion de la diversité dans les SGÉE représente une considération gouvernementale prioritaire et constitue une valeur ajoutée au regard de l'intégration des nouveaux arrivants (Ministère de la famille, 2013).

Selon Phillips et al. (2001), la qualité du processus éducatif du SGÉE réfère aux expériences interactives que vivent les enfants dans leur environnement éducatif dans le cadre des interactions avec l'adulte et leurs pairs ainsi que par l'intermédiaire des activités offertes et du matériel mis à leur disposition. Tous les participants se sont exprimés au sujet des interactions en différenciant les interactions éducatrices-enfants, les interactions éducatrices-parents et les interactions entre les pairs. Le discours des parents immigrants au sujet des interactions éducatrices-enfants est cohérent avec celui soulevé dans la littérature, à savoir que les attitudes observées chez les éducatrices se caractérisent par leur degré de sensibilité à l'égard des enfants (Arnett, 1989; Tietze et al., 1996). Quant aux interactions éducatrices-parents, les parents rencontrés les conçoivent essentiellement comme un moyen de communication pour échanger des informations au sujet des besoins et des réalisations de leur enfant. Du point de vue de la recherche, ces échanges d'informations favorisent l'établissement d'un lien entre le parent et l'éducatrice, et éventuellement, l'amorce d'une relation permettant de créer un climat de confiance et d'établir une collaboration éducatrice-parent (Cantin, 2010; Cantin et al., 2012; Coutu et al., 2005). À propos des interactions entre les pairs, certains parents reconnaissent qu'elles contribuent à l'apprentissage de la langue et au développement des compétences sociales de leur enfant. Ce discours fait écho à l'étude d'Odom et Wolery (2003) qui révèle que les enfants apprennent en agissant et en observant leur environnement. Selon ces auteurs, il est primordial que l'adulte développe un environnement éducatif stimulant qui encourage la participation des enfants au sein du groupe. Le personnel à la petite enfance joue donc un rôle important pour soutenir les interactions entre les pairs et favoriser l'intégration et le développement langagier et socioaffectif des enfants issus de familles immigrantes (Dominguez et Trawick-Smith, 2018; Gillanders, 2007).

Tous les participants évoquent la prédominance des activités artistiques telles que le bricolage, le chant et la danse dans le SGÉE de leur enfant. Ce constat converge avec les orientations privilégiées par le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, où le personnel à la petite enfance est encouragé à enrichir le parcours créatif de l'enfant en lui procurant « de nouveaux éléments, objets de jeu, matériaux, questions ou vocabulaire, qui lui permettent de réaliser des apprentissages » (Ministère de la famille, 2019, p. 88). Les activités proposées dans le SGÉE servent alors de contexte pour expérimenter une multitude d'interactions avec l'adulte et les pairs (socialisation), lesquelles ont pour effet de stimuler d'autres aspects du développement de l'enfant comme le langage et le raisonnement (Ministère de la famille, 2019). Certains participants font également valoir leurs appréciations des activités axées sur la diversité culturelle en lien avec la qualité du SGÉE. En appui à ces appréciations, lorsque ces activités reflètent les traditions populaires du pays d'accueil ou du pays d'origine des enfants, elles animent les interactions et alimentent le processus intégratif des familles immigrantes dans l'environnement éducatif (Adair, 2015; Adair et al., 2012). Quelques parents immigrants rencontrés témoignent de l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage par le jeu, ce qui est aussi en adéquation avec le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la famille, 2019). Dans cet ordre d'idées, Smith et Pellegrini (2008) soutiennent que le fait de manipuler des objets de leur propre initiative permet aux enfants d'essayer de nouvelles combinaisons d'actions contribuant ainsi à

l'émergence de leurs compétences en résolution de problèmes. Le jeu libre favorise également la métacognition et l'autorégulation des enfants (Whitebread et al., 2009).

Enfin, les parents rencontrés soulèvent la question de l'accessibilité au SGÉE. Cette accessibilité est exprimée par les participants en termes de proximité des lieux, d'horaire flexible et de coûts abordables. Ces propos correspondent à la réalité de nombreux parents. Une étude qualitative menée par le ministère de la Famille (2016) auprès de 69 parents d'enfants âgés de 0 à 5 ans portant sur leurs points de vue en matière de services de garde à l'enfance fait ressortir ces mêmes caractéristiques quant au service de garde souhaité : 1) un service situé idéalement à proximité de la résidence ou du lieu de travail; 2) des heures de services compatibles avec leurs obligations professionnelles; 3) un tarif abordable; et 4) un moyen efficace pour repérer un place disponible dans un milieu de garde.

Contribution de la qualité du SGÉE à la préparation scolaire de l'enfant

Interpellés sur leurs points de vue concernant la contribution du SGÉE à la préparation scolaire de leur enfant, les parents immigrants rencontrés évoquent trois thèmes distinctifs : 1) le développement physique et moteur; 2) le développement cognitif et langagier; et 3) le développement social et affectif. Ces thèmes correspondent aux domaines de développement de la préparation scolaire (Doherty, 1997; Janus et Offord, 2007; Ministère de la famille, 2019). L'ensemble des parents sont d'avis que le SGÉE fréquenté par leur enfant contribue à son développement global en ciblant plusieurs domaines de son développement, notamment le développement physique et moteur et le développement social et affectif, comme en fait état la littérature (Peisner-Feinberg et Burchinal, 1999; Howes et al., 2008; Côté et al., 2013).

Près des trois quarts des participants soutiennent que le développement physique et moteur de leur enfant est sollicité par le SGÉE. Ils précisent que sa motricité fine est stimulée grâce aux activités artistiques et au matériel conséquent (ex., pâte à modeler, ciseaux, pinceaux, etc.). Quant à sa motricité globale, ils associent son développement à d'autres types d'activités telles : se balancer, grimper, jouer au ballon, conduire, pédaler, etc. En outre, un peu plus de la moitié des parents immigrants reconnaissent que le SGÉE favorise le développement de l'autonomie de leur enfant en lui apprenant à s'habiller seul, à attacher ses lacets, à se laver les mains et à effectuer les tâches liées à son hygiène personnelle. Ils font reposer l'acquisition de cette autonomie sur diverses composantes de l'environnement éducatif, notamment l'aménagement des lieux et le mobilier à la disposition des enfants (ex., lavabo et toilette), les interactions attentionnées et chaleureuses entre l'éducatrice et les enfants et les bonnes pratiques d'hygiène appliquées par l'éducatrice.

La majorité des parents rencontrés n'ont pas l'impression que le SGÉE contribue au développement des compétences en littératie et en numératie de leur enfant relativement au développement cognitif et langagier. En fait, les parents disent ne pas avoir observé d'exercices spécifiques portant sur les lettres et les nombres. Ils considèrent que le développement des compétences en littératie et en numératie de leur enfant ne peut se réaliser que dans le cadre d'activités plus

conventionnelles comme celles offertes en milieu scolaire (ex., enseignement explicite des chiffres et des nombres via un cahier d'exercices). Ce constat est également observé dans l'étude menée par Bernhard et Lefebvre (1998). Ils rapportent que certains parents immigrants déplorent l'absence d'activités de type scolaire en milieu de garde susceptibles de favoriser un apprentissage plus formel chez leur enfant. Dans cet ordre d'idées, Rimm-Kaufman et Sandilos (2017) spécifient que : « les parents définissent généralement les aptitudes à l'entrée à l'école en termes de compétences scolaires, comme celle de compter, nommer des objets, ou identifier des lettres » (p.3). Par ailleurs, dans la présente étude, certains parents avancent que, pour eux, l'apprentissage des lettres, des chiffres et de la langue doit plutôt s'effectuer à la maison. Ils vont jusqu'à exprimer que ce n'est pas obligatoire que le SGÉE soutienne le développement des compétences en littératie et en numératie des enfants, dans la mesure où il met davantage l'accent sur le développement d'autres compétences comme la socialisation et la motricité. Pour l'un des participants, l'apprentissage par le jeu est fondamental pour développer ces autres compétences. Il ne semble toutefois pas percevoir que l'apprentissage par le jeu dans les SGÉE favorise également le développement cognitif et langagier de son enfant (Ministère de la famille, 2019). Ce point de vue parental diverge de ce que rapportent certains chercheurs. Ceux-ci affirment que la participation des enfants issus de familles immigrantes à un programme éducatif à la petite enfance reconnu leur permet d'être mieux préparés pour l'école en améliorant leur maîtrise de la langue officielle du pays d'accueil et leurs compétences en littératie et en numératie (Magnuson et al., 2006; Votruba-Dzral et al., 2015). La fréquentation d'un environnement éducatif de qualité à la petite enfance favorise leur adaptation au nouvel environnement socioculturel et les familiarise avec les futures exigences scolaires (Karoly et Gonzalez, 2011). Il y aurait donc lieu d'approfondir cette divergence de vue afin de mieux la comprendre.

Enfin, neuf des participants considèrent que le SGÉE contribue au développement social et affectif de leur enfant. Ils estiment que les éducatrices jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une saine gestion des émotions en leur apprenant à se calmer et à adopter des comportements prosociaux comme le partage, la résolution de conflit et le respect des règles. Il s'agit d'ailleurs d'une préoccupation soulevée par les parents immigrants dans l'étude de Bernhard et Lefebvre (1998). Le discours des parents immigrants dans la présente étude est cohérent avec celui que l'on retrouve dans la littérature qui montre qu'un soutien émotionnel élevé de la part de l'éducatrice est associé à de meilleures compétences sociales chez l'enfant (Mashburn et al., 2008). Un tel soutien se caractérise par une capacité à reconnaître les émotions et les besoins des enfants en tenant compte de leurs points de vue et à établir un climat positif au sein du groupe (Pianta et al., 2005). En outre, les expériences interactives vécues par les enfants grâce aux interactions avec l'adulte et leurs pairs, leur permettent d'apprendre à réguler leurs émotions et leurs comportements. En indiquant aux enfants le motif de ses interventions, le personnel à la petite enfance alimente la compréhension de l'agir inapproprié en regard des comportements attendus. Les enfants sont ainsi aidés à établir des relations prosociales utiles pour l'entrée à l'école (Blewitt et al., 2020). À ce propos, Yazejian et al. (2015) soutiennent que le temps passé dans un environnement éducatif de qualité au cours de la petite enfance est corrélé significativement et positivement avec la capacité des enfants issus de familles

immigrantes et allophones à s'autoréguler et à prendre des initiatives adaptées une fois rendus à la maternelle.

Il est possible que les points de vue des parents immigrants rencontrés, notamment concernant les politiques administratives, l'apprentissage par le jeu et l'absence d'activités proprement scolaires dans le contexte des SGÉE, soient le reflet de la confrontation entre les référents de leur culture d'origine et ceux de la société d'accueil (Berry, 1997; Charrette, 2016; Kanouté et al., 2008; Legault et Rachédi, 2008). D'autres raisons complémentaires relativement à cette confrontation peuvent relever d'une communication non efficiente entre les parents et le personnel (Free et al., 2014; Lovelace et Wheeler, 2006), de lacunes dans la formation initiale du personnel visant le développement de compétences interculturelles (Boily et Bissonnette, 2019) ou encore d'une méconnaissance des parents quant aux stratégies d'éveil à la lecture et à l'écriture utilisées dans le SGÉE, telles que préconisées par le ministère de la Famille (2019). Parmi les voies de solution envisagées, des chercheurs proposent de transmettre aux personnes intégrées aux communautés ethnoculturelles environnantes des informations sur le fonctionnement et le programme éducatif du SGÉE dans leur langue maternelle (Poureslami et al., 2013). D'autres chercheurs suggèrent d'améliorer les compétences interculturelles du personnel à la petite enfance par l'entremise de la formation continue (Boily et Bissonnette, 2019).

Conclusion

Au Québec, les enfants nés à l'extérieur du Canada et ceux dont la langue maternelle n'est pas le français sont plus nombreux à avoir des difficultés à répondre aux attentes de l'école. La littérature scientifique tend à démontrer que la fréquentation d'un SGÉE de qualité a des effets positifs sur la préparation scolaire de tous les enfants. Les connaissances produites dans le cadre de cette étude sont utiles à la compréhension des points de vue des parents immigrants au sujet des composantes de la qualité du SGÉE favorables à la préparation scolaire de leur enfant. Plus particulièrement, trois contributions peuvent être mises en exergue. La première contribution de cet article permet de répertorier les composantes de la qualité du SGÉE auxquelles les parents accordent une importance prioritaire. Dans le domaine de la petite enfance, les conceptions américaine et québécoise concernant les environnements éducatifs à la petite enfance de qualité sont similaires tant sur le plan de leur dimension structurelle que de leur dimension du processus éducatif. À ce propos, lorsque questionnés, les participants réfèrent à l'ensemble des composantes structurelles qui caractérisent un SGÉE de qualité, à l'exception de trois d'entre elles : la taille des groupes d'enfants, le ratio adulte-enfant et la formation du personnel à la petite enfance. Quant aux composantes liées au processus éducatif, les parents rencontrés attribuent un rôle prépondérant aux interactions perçues et vécues avec l'éducatrice de leur enfant et aux activités offertes dans l'environnement éducatif. Ces composantes concordent avec celles inscrites dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*. Ainsi, la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants et la qualité des expériences vécues par les enfants, notamment à travers les activités, représentent deux cibles prioritaires dans la formation initiale et continue du personnel à la petite enfance. La deuxième contribution de cet article permet d'identifier un élément décisionnel

pour les parents rencontrés lors du choix d'un service de garde pour leur enfant : son accessibilité en termes de proximité, d'horaire et de coûts. Il s'agit là d'une considération importante pour eux tout comme pour les parents natifs du pays d'accueil. L'accessibilité aux SGÉE est une problématique complexifiée par le manque de personnel qualifié qui est nécessaire à l'implantation de nouvelles places subventionnées. La troisième contribution de cet article éclaire les points de vue de parents immigrants en contexte québécois quant au rôle qu'ils attribuent à la qualité du SGÉE sur la préparation scolaire de leur enfant. Ces derniers considèrent que les domaines de développement les plus stimulés par l'environnement éducatif sont le développement physique et moteur ainsi que le développement social et affectif. Pour appuyer leurs propos, ils évoquent la variété d'activités offertes et le matériel mis à leur disposition permettant de développer la motricité et l'autonomie de leur enfant. Ils abordent également le caractère éducatif des interactions éducatrices-enfants et des interactions entre les pairs relativement à la gestion des émotions et aux habiletés sociales. Par ailleurs, les parents rencontrés ne reconnaissent pas que le développement des compétences en littératie et en numératie de leur enfant peut être attribuable au SGÉE. Or, les études américaines soutiennent que la fréquentation d'un environnement éducatif de qualité à la petite enfance favorise l'acquisition des compétences en littératie et en numératie, de même que la maîtrise de la langue seconde des enfants issus de familles immigrantes. À cette fin, les parents pourraient être informés des activités visant à soutenir le développement cognitif et langagier de leur enfant dès son admission au SGÉE, et des bilans périodiques pourraient leur être transmis afin de rendre compte de la progression des acquisitions de leur enfant.

Par ailleurs, des informations concernant les référents culturels des participants en matière d'éducation permettrait de préciser les motifs pour lesquels la majorité des parents rencontrés ne perçoivent pas l'apport du SGÉE au développement cognitif et langagier de leur enfant. Ceci apparaît d'autant plus pertinent que les participants de cette étude proviennent de huit pays distincts et parlent sept langues maternelles différentes. De même, il importe de considérer que tous les parents rencontrés maîtrisent le français et que la majorité d'entre eux ont immigré au Canada depuis six et plus. Des participants plus récemment intégrés à la société d'accueil pourraient émettre des points de vue divergents au regard de la qualité du SGÉE fréquenté par leur enfant et de son apport à sa préparation scolaire. Enfin, compte tenu de l'importance accordée aux activités axées sur la diversité culturelle par les parents rencontrés, il y aurait lieu d'explorer les points de vue de membres du personnel à la petite enfance au regard de leurs compétences interculturelles.

Références

- Ackert, E., Ressler, R., Ansari, A. et Crosnoe, R. (2018). Maternal employment, community contexts, and the child-care arrangements of diverse groups. *Journal of Marriage and Family*, 80(5), 1210-1224.
- Adair, J. K. (2015). *The impact of discrimination on the early schooling experiences of children from immigrant families*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/research/impact-discrimination-early-schooling-experiences-children-immigrant-families>
- Adair, J. K., Tobin, J. et Arzubia, A. E. (2012). The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record*, 114(12), 1-37.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child Youth Care Forum*, 39, 129-150.
- Blewitt, C. Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett H. et Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: a conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(7), 991-1004.
- Bernhard, J. K. et Lefebvre, M. L. (1998). Les parents d'origine migrante et les services de garde pour la petite enfance au Canada. Dans L. S. Éthier et J. Alary (dir.), *Comprendre la famille (1997) : Actes du 4e symposium québécois de recherche sur la famille*. (p.59-68). Presses de l'Université du Québec.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Boily, M. et Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde pluriethnique. *Revue de sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 443-463.
- Boucheron, L., Durand, D., Fournier, M. et Lavoie, S. (2012). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais : Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration?* Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Montreal/9782896731756.pdf>
- Brandon, P. D. (2004). The child care arrangements of preschool-age children in immigrant families in the United States. *International Migration*, 42(1), 65-87.
- Burchinal, M., Howes, C. et Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 87-105.
- Cantin, G. (2010). Représentations des futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212.
- Cantin, G., Plante, I., Coutu, S., Brunson, L. (2012). Parent-caregiver relationships among beginning caregivers in Canada: a quantitative study. *Early Childhood Education Journal*, 40, 265-274.
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132.

- Ciceri, C., McAndrew, M. et Bourguignon, A. (2004). *L'accueil et l'intégration des enfants immigrants ou de familles immigrantes dans les services de garde : recension des écrits au Québec, au Canada et dans d'autres sociétés*. Ministère de l'emploi, de la solidarité et de la famille. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/sf_accueil_integration_enfants_immigrants.pdf
- 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.
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-É. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et Francophonie*, 33(2), 85-111.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE Publications.
- Crosnoe, R. (2007). Early child care and the school readiness of children from mexican immigrant families. *International Migration Review*, 41(1), 152-181.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. et Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- da Silva, L. et Wise, S. (2006). Parent perspectives on childcare quality among a culturally diverse sample. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(3), 6-14.
- Doherty, G. (1997). *Zero to six: the basis for school readiness* (Rapport n° R-97-8E). Human Resources Development Canada, Applied Research Branch.
- Dominguez, S. et Trawick-Smith, J. (2018). A Qualitative study of the play of dual language learners in an English-speaking preschool. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 577-586.
- Farran, D. (2011). Rethinking school readiness. *Exceptionality Education International*, 21(2), 5-15.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J.-P., Boivin, M., Dionne, G., Séguin, J., Vitaro, F. et Tremblay, R. (2007). Predicting early school with the EDI: A longitudinal population-based study. *Early Education and Development*, 18(3), 405-426.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière Éducation Inc.
- Fournier, C. et Drouin, C. (2004). *La qualité de l'environnement éducatif dans les installations de centres de la petite enfance — Faits saillants*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-qualite-educative-dans-les-installations-de-centres-de-la-petite-enfance-faits-saillants.pdf>
- Free, J. L., Križ, K. et Konecnik, J. (2014). Harvesting hardships: Educators' views on the challenges of migrant students and their consequences on education. *Children and Youth Services Review*, 47, 187-197.
- Gillanders, C. (2007). An english-speaking prekindergarten teacher for young latino children: Implications of the teacher-child relationship on second language learning. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 47-54.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance — Faits saillants*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/qualite-educative-dans-les-installations-de-centres-de-la-petite-enfance-faits-saillants.pdf>
- Greene, K. M., Hynes, K. et Doyle, E. A. (2011). Self-care among school-aged children of immigrants. *Children and Youth Services Review*, 33(5), 783-789.

- Guay, D., Laurin, I., Léonard, M., Fournier, M. et Bigras, N. (2018). *L'effet du parcours éducatif préscolaire des enfants issus de l'immigration sur leur développement à la maternelle. Résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants de maternelle (EMEP, 2012)*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. <https://archipel.uqam.ca/12022/1/fascicule%203%20juillet%202018.pdf>
- Hartman, S. C., Warash, B. G., Curtis, R. et Day Hirst, J. (2016) Level of structural quality and process quality in rural preschool classrooms, *Early Child Development and Care*, 186 (12), 1952-1960.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., 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, 27-50.
- Janus, M. et Offord, D. (2007) Development and psychometric properties of the early development instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39(1), 1-22.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 272-279.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Karoly, L. A. et Gonzalez, G. C. (2011). Early care and education for children in immigrant families. *Future of Children*, 21(1), 71-101.
- Katz, L. G. (1993). *Five perspectives on quality in early childhood programs*. The Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative. <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/books/fivepers/index.html#implications>
- Lacharité, C., Éthier, L.S., et Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 4(484), 381-394.
- Lalumière-Cloutier, M. et Cantin, G. (2016). Les composantes d'une intégration de qualité en services de garde éducatifs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 125-140.
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle* (2e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Lewit, E. M. et Schuurmann Baker, L. (1995). School readiness. *Critical Issues for Children and Youths*, 5(2), 128-139.
- Lovelace, S. et Wheeler, T. (2006). Cultural discontinuity between home and school language socialization patterns: Implications for teachers. *Education*, 127, 303-309.
- Magnuson, K. A., Lahaie, C. et Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(5), 1241-1262.
- Magnuson, K. A. et Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Manningham, S. et Vaillant, N. (2017). *Services éducatifs de qualité en petite enfance*. Théories et pratiques. Éditions JFD inc.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. Burchinal, M., Early, D. M. et 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.
- Maslow, A. H. (2003). *L'accomplissement de soi : de la motivation à la plénitude*. Eyrolles.

- Maxwell, K. L. et Clifford, R. (2004). Research in review: School readiness assessment. *Young children*, 59(1), 1–10.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3e éd.). SAGE Publications.
- Ministère de la famille. (2013). *La diversité : une valeur ajoutée. Guide pour l'élaboration d'une politique d'intégration des enfants de nouveaux arrivants et de gestion de la diversité dans les services de garde éducatifs. Pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_diversite.pdf
- Ministère de la famille. (2016). *Points de vue des parents sur les services de garde à l'enfance : services de garde recherchés, compréhension des différents services et besoins en matière d'information*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport-groupes-parents-SGE.pdf>
- Ministère de la famille. (2018a). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance en vue d'une évaluation de sa performance. Cadre de référence et indicateurs. 2e édition*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/portrait-reseau-evaluation-performance_2e_edition.pdf
- Ministère de la famille. (2018b). *Les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec. Des règles du jeu claires*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/regles-jeu-claires-legal.pdf>
- Ministère de la famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Publications du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la famille. (2020). *Évaluation et amélioration de la qualité de l'environnement éducatif*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/qualite-educative/Pages/evaluation-amelioration-qualite.aspx>
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Where we stand on school readiness?* <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Readiness.pdf>
- National Education Goals Panel. (1997). *Special early childhood report*. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/spcl.pdf>
- Nores, M. et Barnett, W. S. (2014). *Access to high quality early care and education: readiness and opportunity gaps in America*. Center on enhancing early learning outcomes. http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/ceelo_policy_report_access_quality_ece.pdf
- Obeng, C. S. (2007). Immigrants families and childcare preferences: do immigrants' cultures influence their childcare decisions? *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 259–264.
- Odom, S. L. et Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164–173.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3ème éd.). Armand Colin.
- Peisner-Feinberg, E. S. et Burchinal, M. R. (1999). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451–477.
- Pfeiffer, S. I. et Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales-preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19–29.

- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., et Abbott-Shim, M. (2001). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475–496.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C. et Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281–303.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.
- Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S. et Hertzman, C. (2013). Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1924–1942.
- Raffaele Mendez, L. M., Kim, E. S., Ferron, J. et Woods, B. (2015). Altering school progression through delayed entry or kindergarten retention: Propensity score analysis of long-term outcomes. *Journal of Educational Research*, 108(3), 186–203.
- Raynault, M.-F. et Côté, D. (2014). *Services de garde et clientèles vulnérables. Synthèse des connaissances sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde : leçons pour le Québec*. Centre de recherche Léa-Roback. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22949/SERVICES%20DE%20GARDE%20ET%20CLIENT%20c3%20LES%20VULN%20c3%2089RABLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rimm-Kaufman, S. et Sandilos, L. (2017). Transition vers l'école : une conséquence du développement du jeune enfant. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/123/transition-vers-lecole-et-preparation-a-lecole-une-consequence-du-developpement-du-jeune-enfant.pdf>
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: parent and teacher views on identification: Early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172–177.
- Siegle, D., Wilson, H. E. et Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27–51.
- Simard, M., Audet, N. et Lavoie, A. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*, Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. et Højen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581–602.
- Smith, P. K. et Pellegrini, A. (2008). *Learning through play*. Encyclopedia on Early Childhood Development. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.608.6539&rep=rep1&type=pdf>
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness : conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41.

- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J. et Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-75.
- Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., de Fraine, B. et Van Damme, J. (2016). Effects of kindergarten retention for at-risk children's psychosocial development. *Educational Psychology*, 36(8), 1354–1389.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Collins, M. et Miller, P. (2015). Center-based preschool and school readiness skills of children from immigrant families. *Early Education and Development*, 26(4), 549–573.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, C. et Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40-52.
- Winsler, A., Hutchison, L. A., De Feyter, J. J., Bleiker, C., Manfra, L., Hartman, S. C. et Levitt, J. (2012). Child, family, and childcare predictors of delayed school entry and kindergarten retention among linguistically and ethnically diverse children. *Developmental Psychology*, 48(5), 1299–1314.
- Yazejian, N., Bryant, D., Freel, K. et Burchinal, M. (2015). High-quality early education: age of entry and time in care differences in student outcomes for english-only and dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 23–39.