

Mémoire présenté à la commission Laurent

***Préparé par Nathalie Bigras, Ph.D.
Professeure titulaire***

***Département de didactique
Université du Québec à Montréal***

***Directrice scientifique de l'équipe de recherche FRQSC
Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance***

Montréal, le 8 janvier 2020

BIOGRAPHIE DE L'AUTEURE

Nathalie Bigras, Ph. D., est professeure titulaire au département de didactique de l'UQÀM en éducation à la petite enfance et directrice scientifique de l'Équipe Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance depuis 2007. Docteure en psychologie de la petite enfance et professeure externe au département de psychologie de l'UQAM, ses travaux portent sur la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance, les moyens à prendre pour favoriser le développement des enfants en contexte éducatif et l'accès aux services de garde des familles démunies. Son implication dans plusieurs études et enquêtes québécoises sur la qualité, les besoins des familles, le parcours préscolaire des enfants montréalais et les modalités de formation efficaces, contribue depuis 18 ans à accroître la visibilité de ce champ d'études au Québec. Depuis son entrée en fonction à l'UQAM (2002), elle a obtenu plus de 2 millions \$ en subvention de recherche (CRSH et FRQSC). Elle travaille en étroite collaboration avec les acteurs de la petite enfance afin de susciter des réflexions menant à une meilleure compréhension et reconnaissance de la qualité pour le développement des enfants en contextes éducatifs pendant la petite enfance.

TABLE DES MATIÈRES

<i>PRÉSENTATION SOMMAIRE DE LA HGC ET DE SON CONTEXTE</i>	4
<i>1-PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE</i>	5
<i>1.2 EFFETS DES MAUVAIS TRAITEMENTS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS</i>	5
<i>2.2 MODALITÉS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES</i>	11
<i>3- SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES EFFETS DE L'APPROCHE SUR LES ENFANTS</i>	13
<i>3.3 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS</i>	19
<i>3.4 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS SUR L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS</i>	20
<i>4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES EFFETS DE L'APPROCHE SUR LES PARENTS</i>	21
<i>4.1 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS</i>	25
<i>4.2 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS SUR L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS</i>	26
<i>5- CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	27

PRÉSENTATION SOMMAIRE DE LA HGC ET DE SON CONTEXTE

La Halte-garderie du cœur (HGC) est un service fondé en 2005, dont le mandat est d'accueillir des familles et leurs enfants vivant dans des conditions difficiles comme ceux ayant vécu (ou vivant toujours) de la négligence et/ou de la maltraitance, ayant vécu en camps de réfugiés ou ayant des besoins particuliers (ex. : enfants qui souffrent d'un trouble du spectre de l'autisme) et de soutenir leur développement global par une approche humaniste et individualisée. La HGC est aussi un centre de formation pour les étudiantes de 3^e année du Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) de St-Hyacinthe. En effet, depuis 2005, le département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe a implanté ce modèle de stage novateur qui diffère du stage traditionnel. Ce stage, unique au Québec, vise à pallier aux difficultés de transfert des compétences des étudiantes¹ en situations réelles complexes grâce à un accompagnement *in situ* des enseignantes, centré sur les processus de la pratique réflexive. Ce stage, qui se déroule dans le contexte de la Halte-garderie du cœur accueille, deux jours par semaine (2 x 6 heures) des enfants et leurs familles issus de milieux vulnérables.

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

Ce mémoire vise à présenter les principaux résultats d'une recherche qui visait à évaluer les effets de l'expérience de fréquentation de la HGC sur les enfants et les parents qui y ont participé pendant un ou deux trimestres au cours de l'année scolaire 2016-2017. Dans le cadre de ce mémoire et afin de respecter le nombre de page qui nous est imparti, nous avons choisi de présenter certains aspects de la problématique de recherche, quelques éléments de méthodologie, suivis des principaux constats et recommandations au sujet des effets sur les enfants et les parents.

¹ L'emploi du féminin dans l'ensemble de ce texte est utilisé afin de représenter la réalité du milieu, les membres du personnel de la HGC ainsi que les stagiaires sont toutes des femmes.

1-PROBLÈMATIQUE DE RECHERCHE

Lors de la modélisation des problèmes vécus par les clientèles (enfants et parents) fréquentant la HGC², les membres de l'équipe éducative³ avaient ciblé comme problématiques dominantes les vulnérabilités de développement des enfants vivant dans des contextes de vie cumulant plusieurs facteurs de risque, ainsi que les difficultés des parents à exercer pleinement leur rôle parental, que ce soit de façon chronique ou transitoire. En voici un bref aperçu.

1.1 VULNÉRABILITÉ DES ENFANTS

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

Le modèle logique de la théorie du problème des enfants⁴ permet d'émettre l'hypothèse que les enfants vivant dans des conditions adverses sont plus à risque d'être vulnérables en ce qui concerne les différentes dimensions de leur développement. Les deux principaux profils d'enfants reçus à la Halte-garderie du cœur sont des enfants provenant de milieux négligents ou abusifs et des enfants issus de familles récemment immigrées et ayant souvent transité en camp de réfugiés.

1.2 EFFETS DES MAUVAIS TRAITEMENTS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

² Voir le Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche auprès des enfants et des parents de la Halte-garderie du cœur Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe (Dion, Bigras et Paquette, en préparation).

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

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

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

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

Une partie des enfants qui fréquentent la HGC et qui seront évalués dans cette étude sont issus de l'immigration récente, et certains d'entre eux ont vécu en camp de réfugiés. Les enfants réfugiés sont confrontés à plusieurs facteurs de risque pouvant compromettre leur développement (ex: privation de nourriture, insécurité physique, conflits armés). Les conséquences négatives sur la santé mentale des enfants réfugiés sont bien documentées (Bombay, Matheson et Anisman, 2009; Dekel et Goldblatt, 2008; Kiernan et Huerta, 2008; Riley *et al.*, 2009; Vaage *et al.*, 2011; Yehuda, Halligan et Grossman, 2001). Toutefois, la plupart de ces recherches concernent des enfants d'âge scolaire et des adolescents et couvrent de très larges étendues d'âge (Bronstein et Montgomery, 2011; Goldstein, Wampler et Wise, 1997; Kinzie, Sack, Angell, Manson et Rath, 1986; Lustig *et al.*, 2004; Mollica, Poole, Son, Murray et Tor, 1997) ce qui rend difficile de décrire le développement des enfants d'âge préscolaire ayant vécu en camp de réfugiés. Qui plus est, les résultats d'études sur le développement psychosocial des enfants réfugiés d'âge préscolaire, tel que sur les comportements prosociaux, la capacité d'adaptation et les relations avec les pairs, sont souvent mitigés ou contradictoires entre elles. Alors que certaines études affichent des niveaux plus élevés ou comparables de comportements positifs chez les enfants ayant expérimenté la vie en camp de réfugiés ou des conflits armés (Fazel, Doll et Stein, 2009; Macksoud et Aber, 1996; Raboteg-šaric, Žužul et Keresteš, 1994), d'autres rapportent de plus faibles niveaux (El Habir, Marriage, Littlefield et Pratt, 1994; Fazel *et al.*, 2009; Keresteš, 2006) que les enfants n'ayant pas vécu cette expérience. Parmi ces études, selon Tanaka (2013), seule celle de Raboteg-šaric et ses collaborateurs (1994) portait sur des enfants d'âge préscolaire durant la guerre de Croatie. Par ailleurs, les études sur les jeunes enfants non réfugiés ayant vécu dans des conditions similaires d'adversité, par exemple l'extrême pauvreté, la vie de sans-abris, la vie avec une mère ayant des

problèmes de santé mentale, ou l'exposition répétée à la violence, présentent aussi des risques importants de retard de développement, en particulier sur le plan psychosocial (Alaimo, Olson et Frongillo, 2001; Bassuk et Rosenberg, 1990; Flisher *et al.*, 1997; Kiernan et Huerta, 2008; Lamphear, 1985; Osofsky, 1995; Riley *et al.*, 2009). Les quinze années d'expérience d'observation de l'équipe éducative avec des enfants issus de familles réfugiées confirment ces hypothèses, la recension faite par Tanaka (2013) ainsi que les résultats de la recherche de ce dernier. Tanaka (2013) rapporte, en effet, qu'un nombre significatif d'enfants de son étude âgés entre 2 à 5 ans (N=331) nés en camp de réfugiés présentaient des difficultés sur le plan socioémotionnel. Parmi eux, 30 % présentaient des problèmes d'humeur (tristesse ou colères et pleurs fréquents) alors que 26 % présentaient des comportements associés à de l'anxiété de séparation, comportements aussi observés chez des enfants réfugiés plus âgés (Heim et Nemeroff, 2001). La présente étude permettra d'examiner si l'expérience de la fréquentation de la HGC est associée à une diminution de ces difficultés comportementales comme le rapportent les membres de l'équipe éducative du programme de la HGC.

1.4 DIFFICULTÉ À L'EXERCICE DU RÔLE PARENTAL

La maltraitance dans toutes ces formes (violence, négligence, pratiques éducatives inadéquates, exposition à la violence, etc.) aurait des conséquences sérieuses sur le développement des enfants qui la subissent (voir, entre autres, Berzenski et Yates, 2001; Cicchetti, 2016; Green *et al.*, 2018; Kaplow et Widom, 2007; Pears *et al.*, 2008; cités par Dion *et al.*, en préparation). Ces pratiques compromettantes pour le développement des enfants feraient malheureusement partie du répertoire de pratiques parentales de nombreux parents vivant au Québec. En effet, les données recueillies auprès des services de protection de la jeunesse (Directeurs de la protection de la jeunesse, 2018) relèvent que pour les 12 869 signalements retenus en 2017-2018 pour les enfants de 0 à 5 ans, 48,0 % concernaient des abus (physiques : 24,8 %, psychologiques : 17,2 % ou sexuels : 6,0 %), 21,4 % concernaient de la négligence ou un risque sérieux de négligence (11,8 %) et 0,2 % un abandon. Certains parents maltraitants feraient usage de plus d'une forme de maltraitance envers leurs enfants : « En effet, le tiers des situations de négligence impliquerait également d'autres formes de mauvais traitement » (Perrault et Beaudoin, 2008, p. 2). Ainsi, de nombreux parents québécois auraient des difficultés à offrir un cadre familial sécuritaire et soutenant le développement global de leurs enfants. De plus, « les parents qui [feraient] usage de comportements abusifs ou qui sont à risque de négligence sont souvent décrits comme ayant de la difficulté à faire confiance aux intervenants des institutions qui sont chargées de leur procurer de l'aide » (Bigras *et al.*, 2017, p. 67. À cet effet, Bigras et ses collaborateurs (2017) citent Lafortune et Gilbert (2016) qui, dans leur recension des programmes s'adressant aux familles négligentes ou à risque de l'être, notent que « la relation d'aide est alors régulièrement rapportée comme conflictuelle et précaire, peinant à s'établir dans la continuité » (p. 111). Ces parents sont également décrits comme résistants aux interventions (Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin et Berry, 2012; Lafortune et Gilbert, 2013), peu motivés ou engagés dans les plans de traitement (Mounier, 2009; Taylor et Kroll, 2004) et même qualifiés de difficiles à rejoindre (Barrett, 2008; Benoit, Jansson, Millar et Phillips, 2005; Boag-Munroe et Evangelou, 2012). Ces caractéristiques, bien que consécutives aux expériences difficiles vécues par ces familles, mèneraient parfois certains intervenants à adopter des attitudes rigides ou autoritaires avec ces familles (Chabot, 2013) ou

encore défaitistes (De Becker, Cabillau et Chapelle, 2011), nuisant ainsi davantage à l'établissement d'une relation de confiance qui soutient le parent. Or, une attitude d'accueil et de compréhension misant sur la qualité de la relation et du climat relationnel avec les parents pourrait permettre de dénouer ces tensions relationnelles et entraîner une ouverture progressive des parents, leur permettant de développer une attitude de confiance envers les intervenants et en conséquence accepter leur intervention.

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

2- QUELQUES ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

2.1 ÉCHANTILLON

L'échantillon total comporte deux cohortes composées de 25 enfants ainsi que de 16 parents (voir Tableau 1). La première cohorte (64 %) a commencé à fréquenter à l'automne 2016 alors que la seconde a débuté à l'hiver 2017 (36 %). De ces 25 enfants, 64 % ont fréquenté la HGC pendant un seul trimestre (entre 10⁵ et 26 jours) et 36 % l'ont plutôt fréquentée pendant deux trimestres (entre 27 et 46 jours).

Tableau 1. *Caractéristiques des enfants participants à la recherche*

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

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

Du côté des parents, onze d'entre eux font partie de la première cohorte ayant débuté la HGC à l'automne 2016 et cinq sont de la seconde cohorte ayant débuté la HGC à l'hiver 2017 (voir Tableau 2). Parmi les seize parents, 56% l'ont fréquenté pendant un seul trimestre (entre 5 et 24 jours) alors que 44% l'ont fréquenté pendant deux trimestres (11 à 45 jours). La plupart des parents sont des femmes (un seul père) et ont entre 1 et 3 enfants qui fréquentent la HGC au même moment.

⁵ Les enfants ayant cumulé moins de 12 jours de fréquentation sont ceux présents uniquement 1 jour par semaine à la HGC pendant une seule session.

Tableau 2. *Caractéristiques des parents participants à la recherche*

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

2.2 MODALITÉS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

2.2.1 PROCÉDURES

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

Ainsi, à chacun de ces temps, des mesures des comportements sociaux des enfants à l'aide du *Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel* (Dionne, McKinnon et Couvrette, 2012 : trad. ASQ: SE; Squires, Bricker et Twombly, 2002) ont aussi été réalisées par les membres de l'équipe éducative de la HGC. Aux mêmes temps de mesure ainsi que six mois plus tard, les enfants ont participé à des rencontres d'évaluation au moyen de l'instrument de mesure standardisé la *Grille d'évaluation du développement* ([GED] Pomerleau, Vézina, Moreau, Malcuit et Séguin, 2005) avec une évaluatrice dûment formée, sans la présence des parents, mais accompagnés de leur éducatrice⁶. Tous les enfants évalués étaient accompagnés par leur éducatrice de référence lors de cette évaluation. Lors de la collecte six mois plus tard, l'évaluatrice s'est déplacée au domicile familial. Aussi, des mesures hebdomadaires d'observation des enfants (Guide *Portage*, Bluma, Shearer, Frohman et Hillard, 1976 complétées par les étudiantes ont permis de recueillir des données qualitatives sur l'évolution du développement de l'enfant pendant les 12 premières semaines de fréquentation de la HGC. Enfin, de l'information au dossier des enfants⁷ de même que les bilans du développement des enfants issus des observations de ceux-ci par les étudiantes et remis à leurs enseignantes ont été analysés. De plus, des entretiens dirigés au sujet de l'évolution de tous les enfants ayant fréquenté à l'un ou à l'autre des trimestres ont été menés en fin d'année scolaire avec les membres de l'équipe éducative de la HGC afin de décrire de manière détaillée l'évolution des comportements des enfants lors de leur passage à la HGC et d'identifier leurs acquis à la fin de la fréquentation de la HGC.

Pour leur part, les parents ont été observés par l'équipe éducative, au début de leur fréquentation (octobre 2016 ou février 2017), puis en décembre 2016 qui correspond à la fin de leur fréquentation pour ceux qui ont fréquenté une seule session mais au mi-temps pour ceux qui terminaient en mai et qui ont alors à nouveau été observés à ce moment. Les observations portaient sur les interactions des

⁶ En raison d'un taux élevé de refus de collaboration de la part des enfants lors de l'administration de cet instrument, l'équipe de recherche a choisi de conserver uniquement les informations sur le développement socioaffectif, principalement basées sur des informations rapportées.

⁷ Ceux-ci concernent principalement les commentaires annotés sur les ASQ: SE de même que les informations tirées des descriptions des enfants (document au dossier de l'enfant).

parents avec les étudiantes et l'équipe éducative à l'arrivée (matin) à la HGC et au départ (fin de journée) de la HGC. Ces observations ont été compilées sous la forme d'un questionnaire portant sur leurs comportements communicatifs ainsi que sur les habiletés à exercer leurs rôles parentaux (la grille d'observation des parents).

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

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

3- SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES EFFETS DE L'APPROCHE SUR LES ENFANTS

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

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

Lorsqu'on comptabilise les gains réalisés par les enfants aux trois instruments, on note que 22 sur les 25 enfants (88 %) présentent des scores qui se sont améliorés à au moins l'une des trois mesures, au cours de leur passage à la HGC. De ces derniers, 52 % ont obtenu des scores supérieurs à la fin de leur passage à la HGC à l'une des trois mesures, 12 % à deux mesures et 24 % aux trois mesures du développement effectuées auprès de ces enfants. Bien que dans plusieurs cas, ces gains ne leur permettent pas de rattraper leurs retards développementaux, ces résultats constituent tout de même des améliorations notables pour ces enfants compte tenu de leurs conditions de vie difficiles et du laps de temps relativement court de cette expérience à la HGC. En effet, les enfants participant à cette étude vivent dans des conditions très défavorables. En ce sens, les résultats peuvent être qualifiés d'encore plus significatifs car ils peuvent suggérer que l'expérience de la HGC a permis de modifier la trajectoire de certains de ces enfants.

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

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

sa fréquentation à la HGC. Ce dernier avait aussi connu des problèmes de santé importants dans l'année précédente (cancer).

3.2 PARTICULARITÉS DES ENFANTS AYANT FAIT LES GAINS LES PLUS IMPORTANTS

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

Néanmoins, les trois autres enfants provenaient de familles référées pour négligence, dont l'un d'eux vivait dans des conditions d'extrême négligence. Ce dernier, malgré ses gains importants, a d'ailleurs fait l'objet d'un placement en famille d'accueil lors de la session suivante, compte tenu de la détérioration de la situation familiale. Paradoxalement, les deux frères de cet enfant, ayant aussi fait l'objet d'un placement en famille d'accueil, sont parmi ceux ayant fait le moins de gains développementaux au cours de leur passage à la HGC. Ce dernier résultat suggère la présence d'importantes variations individuelles chez les enfants qui fréquentent la HGC ainsi que la présence d'une diversité de facteurs de vulnérabilités ou de résilience chez certains d'entre eux pouvant expliquer que certains enfants d'une même famille et soumis à des conditions environnementales similaires s'en tirent mieux que d'autres. En somme, aucun patron cohérent sur le plan de l'âge des enfants ou du nombre de jours de fréquentation ne peuvent expliquer les résultats positifs de ces enfants, pouvant suggérer un effet positif de la HGC.

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

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

Dimension émotionnelle. Cet attachement permet ensuite aux enfants d'accepter plus aisément l'aide en provenance de leur éducatrice pour répondre à leurs besoins ainsi que de mieux exprimer

leurs émotions. Par exemple, ils cessent de repousser l'éducatrice et d'éviter son regard lorsque celle-ci tente de leur venir en aide. On observe aussi que l'enfant comprend davantage ce qu'il vit et, selon son âge, accepte ou développe l'habileté à nommer ses émotions ce qui accroît également les capacités de gestion des conflits (moins de cris et de morsures).

Dimension sociale. Les enfants observés font aussi des gains importants sur le plan de leur capacité à accepter des règles de fonctionnement, ainsi qu'au niveau de leur autonomie fonctionnelle. Par exemple, pour plusieurs enfants, on note une diminution de comportements d'opposition tels le refus de participer ou de collaborer, les crises, la désorganisation. On note aussi une amélioration des comportements d'autonomie physique tels que manger seuls, utiliser les ustensiles (sans les lancer), rester assis lors des repas ou encore demeurer sur son matelas lors de la sieste. Plusieurs enfants ont aussi appris à suivre la routine du groupe sans réaction violente ou anxieuse tout en exprimant verbalement leurs besoins. Ils cessent de cracher au visage des adultes, de dire des gros mots ou de lancer des objets lorsqu'on tente de les aider à réguler leurs gestes agressifs ou qu'on leur demande de respecter une consigne.

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

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

Le modèle logique des effets du programme suggère aussi que ces progrès semblent conduire à l'augmentation de la rétention des informations sur le plan sémantique et, par conséquent, à une augmentation du vocabulaire expressif chez l'enfant (connaissance d'un plus grand nombre de mots). Il s'en suit alors une progression de la communication et du langage chez l'enfant (meilleure articulation dans l'expression verbale des mots, phrases plus complexes, etc.). Ainsi, les enfants prennent davantage d'initiative, apprennent de nouveaux mots. Alors que sur le plan moteur, ils

utilisent les ciseaux et apprennent à tenir un crayon pour dessiner. Chez les plus jeunes, des acquis et des progressions sur le plan moteur sont observés lorsque ceux-ci explorent davantage leur environnement (ramper, marcher à quatre pattes, grimper, sauter, tenir une cuillère, etc.). Par exemple, un bébé de 7 mois ne se tournait pas encore sur elle-même lors de son arrivée à la HGC, après 22 jours à la HGC, elle avait rattrapé son retard et maîtrisait la marche à quatre pattes, ce qui correspond aux capacités attendues à cet âge.

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

Les effets produits chez les enfants correspondent aux effets planifiés par le programme de la HGC

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

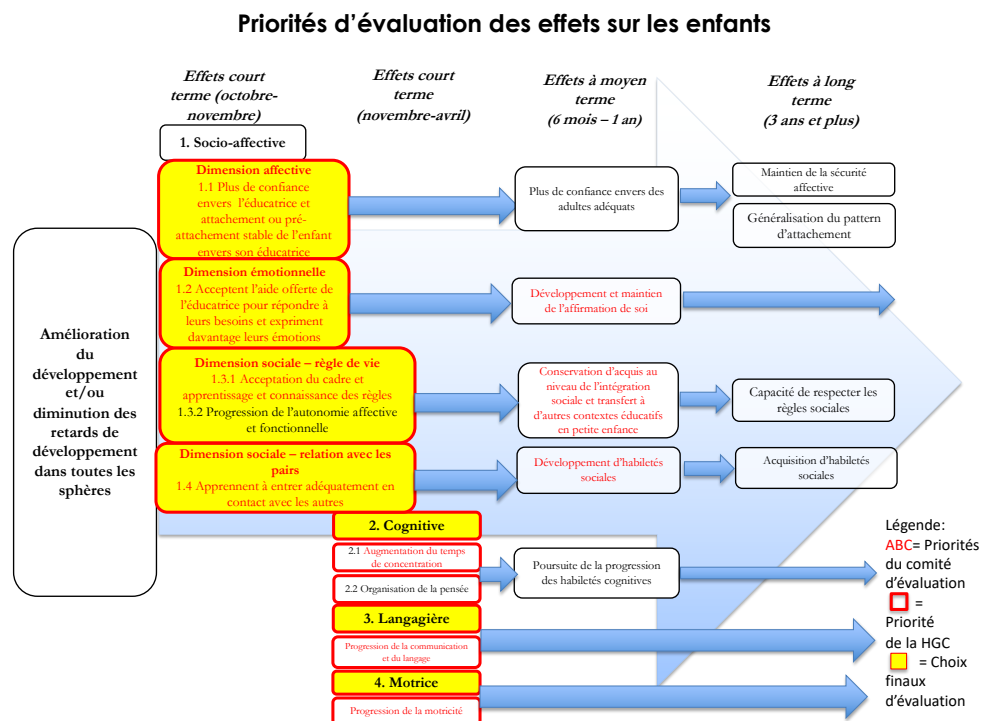


Figure 11. Théorie des effets anticipés de la HGC sur les enfants

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

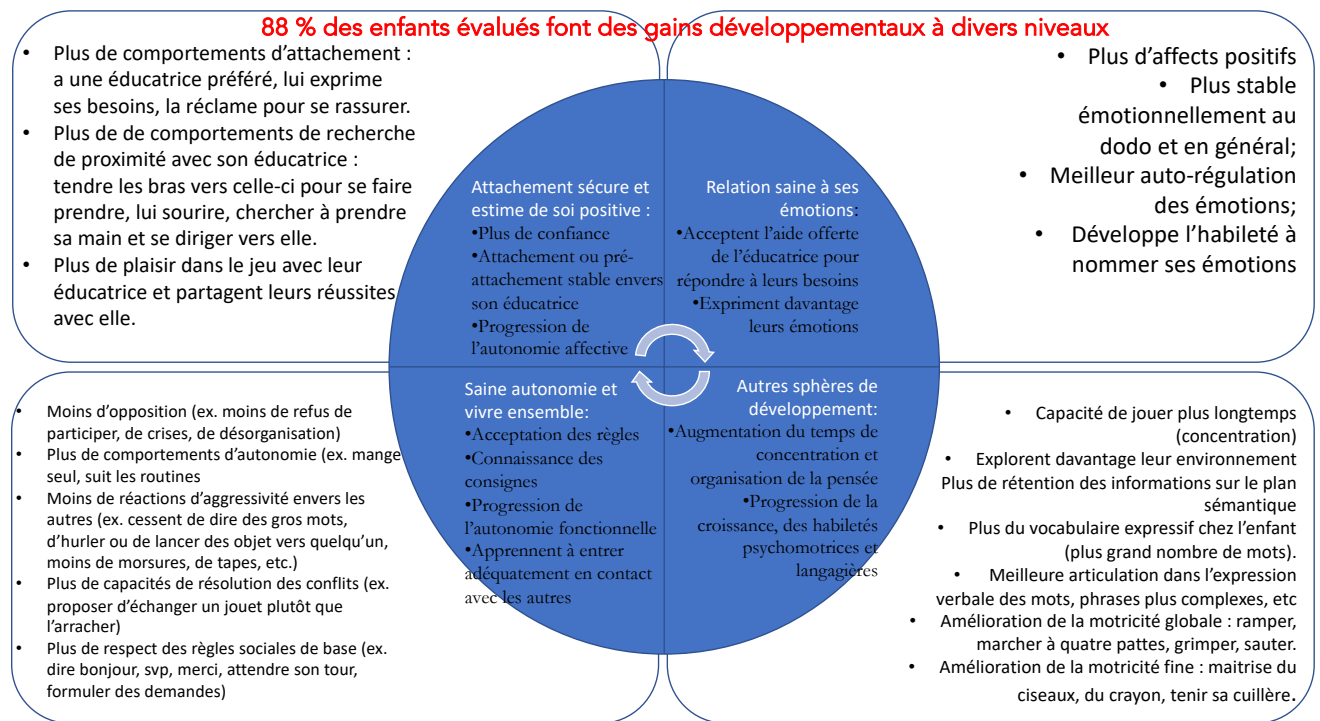


Figure 12. Synthèse des effets de la fréquentation de la HGC sur les enfants en fonction des domaines de développement

Hypothèses explicatives au sujet des changements observés chez les enfants.

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

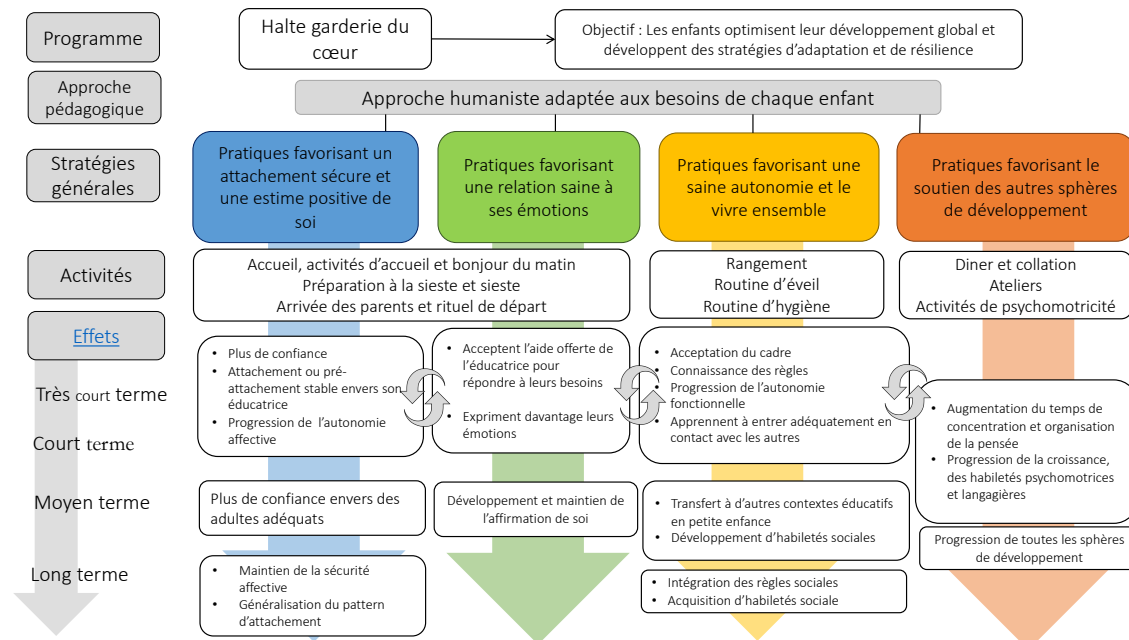


Figure 13. Synthèse du modèle logique des processus de la HGC pouvant expliquer les effets observés sur les enfants

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

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

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

3.3 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS

Bien que présentant des résultats intéressants, cette étude n'est pas exempte de limites. D'abord, l'équipe de recherche n'a pas pu comparer le développement des enfants participant à la HGC à celui d'enfants issus des mêmes populations ne recevant pas cette intervention, faisant en sorte qu'elle ne peut conclure à des effets causaux. Ainsi, les résultats obtenus dans cette étude pourraient aussi s'expliquer par d'autres facteurs qui n'ont pas été mesurés. Néanmoins, le nombre de mesures réalisées auprès des enfants ainsi que rapportées par les membres de l'équipe éducative et des étudiantes-stagiaires et les parents permette de trianguler nos résultats et ajoutent de la rigueur à notre étude. Il importe aussi de souligner que l'usage de mesures quantitatives sous la forme de tests standardisés avec ces enfants s'est avéré plus difficile que ce que l'équipe de recherche avait escompté, et que plusieurs refus de collaborer de la part des enfants ont mené à l'exclusion de certaines mesures (GED). L'équipe de recherche croit que de prochaines évaluations devraient prioriser l'usage d'instruments d'observation des enfants dans leur environnement naturel. À ce sujet, on recommande que des observations de comportements affectifs ou d'attachement des enfants avec les éducatrices fassent l'usage d'instruments tels que le *Q-Sort* (Waters et Deane, cités par Pierrehumbert, Sieye, Zaltzman et Halfon, 1995), permettant de mieux capter l'évolution de cette dimension du développement, une mesure plus sensible et largement utilisée pour des enfants présentant des difficultés d'attachement. De plus, nous croyons que la création de grilles d'observations de comportements socioémotionnels adaptées aux réalités des enfants fréquentant la HGC serait aussi une voie à explorer pour de futures recherches. Enfin, des observations participantes ou l'usage de captations vidéo pourraient aussi être des pistes à explorer pour de prochaines études évaluatives afin de mieux cerner, auprès des enfants participant à ce programme unique, les effets de cette expérience (Clark, Kjørholt, Trine et Moss, 2005).

3.4 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS SUR L'APPROCHE DESTINÉE AUX ENFANTS

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

En somme, au regard des informations positives collectées dans le cadre de cette étude d'évaluation du programme de la HGC depuis 2014 (Bigras, 2016, 2018; Bigras, Dion et Lehrer, 2018; Bigras et Gagné, 2016; Bigras, Gagnon, Dion, Doudou et Tétreau, 2016; Bigras, Gagnon *et al.*, 2016; Bigras, Lehrer, Dion, Quiroz, Gagnon et Malenfant-Robichaud, 2019; Bigras, Lehrer, Dion, Lemay, Malenfant-Robichaud, Gagnon et Quiroz-Saavedra, 2019; Bigras *et al.*, 2017; Bigras, Tétreau *et al.*, 2016; Dion, Bigras, Doudou, Gagnon et Fournier, 2016; Gagnon, Dion, Bigras et Doudou, 2017; Tétreau, Bigras, Dion et Gagnon, 2017; Quiroz *et al.*, 2016; Quiroz-Saavedra, Bigras et Dion, 2018; Quiroz-Saavedra, Brunson et Bigras, 2017a, b), de l'expérience positive rapportée et observée par les divers acteurs internes et externes de la HGC, dont les éducatrices-stagiaires, l'équipe éducative, les parents, les intervenants de la DPJ, les services de garde de la région, et ce, depuis déjà 15 années au Cégep de Saint-Hyacinthe ainsi que du fort potentiel de transfert de cette approche évaluée en 2016 (Gagnon, Bigras, Dion et Doudou, 2017; Bigras, Gagnon *et al.*, 2016), notre équipe de recherche recommande le financement récurrent de la Halte-garderie du cœur au Cégep de Saint-Hyacinthe. Cette HGC permet de rejoindre annuellement environ 25 enfants et une quinzaine de familles qui vivent dans des conditions de précarité et de vulnérabilité de manière transitoire ou chronique. Il apparaît que les coûts d'opération de ce programme se situant autour de 250 000\$ annuellement sont bien peu pour permettre à 88% de ces

enfants de faire des gains développementaux dans un court laps de temps, soit entre 12 à 24 semaines. Compte tenu de ce taux de succès à faible coût, nous suggérons fortement d'explorer de possibles voies pour amorcer l'implantation de ce modèle dans les régions du Québec où l'on retrouve une proportion importante d'enfants vulnérables (voir à ce sujet le rapport EQDEM; Simard *et al.*, 2018). Cette implantation devrait s'assurer de l'accueil exclusif d'une variété de clientèles vulnérables similaires à celles qui fréquentent actuellement la HGC et surtout d'y adopter l'approche centrée sur les besoins des enfants et sensible aux besoins des familles développée à la HGC.

4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES EFFETS DE L'APPROCHE SUR LES PARENTS

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

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

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

Les entretiens menés au trimestre suivant avec d'autres parents et ayant fait l'objet d'une analyse qualitative confirment les propos précédents, les parents témoignent d'une relation positive s'étant établie entre eux et les étudiantes-stagiaires et les membres de l'équipe éducative de la HGC et se

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

Les effets produits chez les parents correspondent aux effets planifiés dans le modèle de la HGC

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

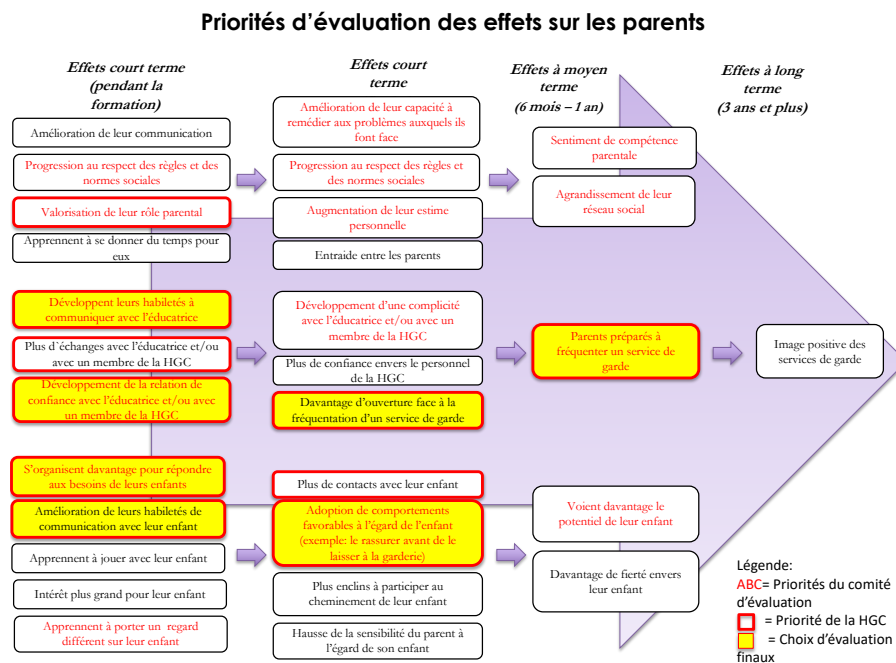


Figure 14. Théorie des effets sur les parents du programme de la HGC

D'abord, comme nous l'avons évoqué plus hauts, les parents accroissent leurs habiletés communicationnelles avec le personnel de la HGC. Ils témoignent aussi tout au long des entretiens se sentir en confiance avec les éducatrices qui s'occupent de leur enfant, se disent rassurés et moins inquiets de laisser leur enfant à la HGC. Ces constats mènent un certain nombre d'entre eux à manifester davantage d'ouverture face à une éventuelle fréquentation d'un service de garde

régulier, dont un certain nombre nous indique d'ailleurs y avoir inscrit leur enfant pour la prochaine session, montrant qu'ils sont préparés à fréquenter un service de garde régulier. En cohérence avec cette confiance exprimée, on note aussi lors des entretiens qu'ils expriment une perception est extrêmement positive de la qualité de la HGC et une satisfaction élevée.

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

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

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

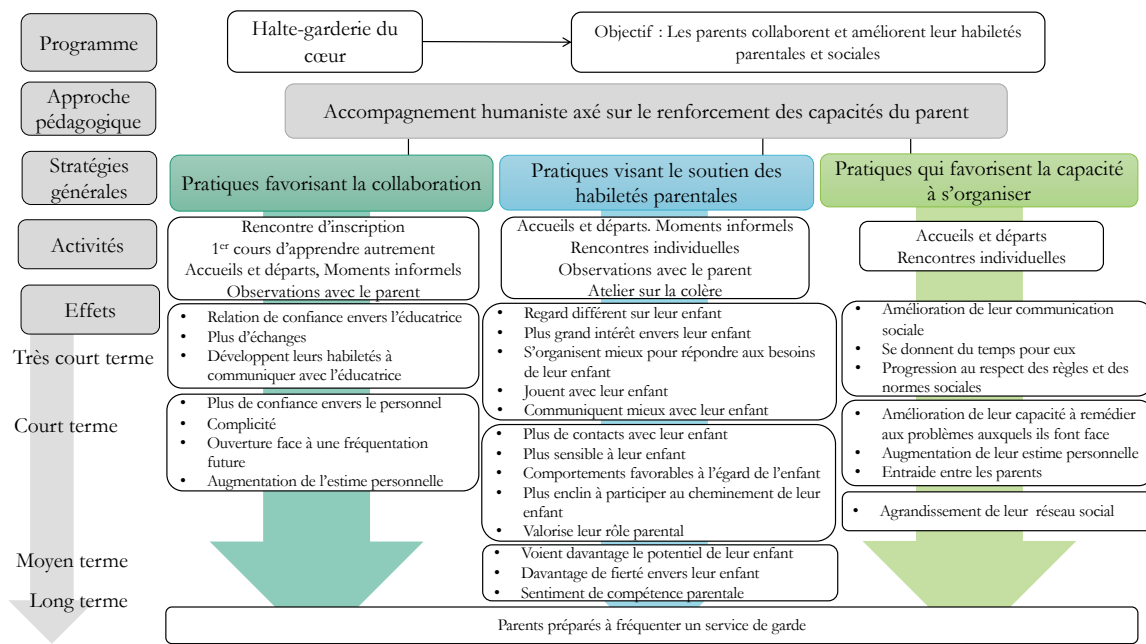


Figure 15. Modèle logique des processus de l'approche auprès des parents

D'abord, en ce qui concerne les effets du programme sur les relations des parents avec l'éducatrice de leur enfant, les informations transmises par l'éducatrice et le personnel de la HGC permettraient une exposition et une immersion à des stratégies de communication adéquates. Ceci permettrait

de développer des habiletés à communiquer avec l'éducatrice, mais aussi d'apprendre à se faire confiance et ainsi mieux saisir l'importance d'une communication positive. Ainsi, le parent en arriverait à accroître la fréquence des échanges avec l'éducatrice et les membres de la HGC. Les membres de l'équipe éducative de la HGC pensent que le parent est ainsi encouragé à partager des informations pertinentes au sujet de son enfant avec l'éducatrice, et ce afin de l'aider à mieux le connaître. Ce faisant, le parent bonifierait progressivement sa capacité à communiquer. Elles observent par ailleurs que les parents parlent de plus en plus spontanément des comportements de leurs enfants de même que des situations difficiles qu'ils rencontrent au fur et à mesure de la session. À court terme, il poserait plus de questions au sujet de son enfant et son discours deviendrait plus précis. Qui plus est, l'approche respectueuse et chaleureuse de l'éducatrice amènerait le parent à développer une relation de confiance avec elle et les membres de la HGC (Hedges et Lee, 2010; Keyser, 2006). Il en viendrait à écouter et accepter davantage les informations offertes et les interventions de l'éducatrice. L'ensemble de ces éléments façonnerait peu à peu la relation qui se voulait plus formelle au début de trimestre entre l'éducatrice et le parent. En effet, l'expérience d'une relation marquée par le respect et l'absence de jugement permettrait une évolution à court terme vers le développement d'une complicité envers l'éducatrice et le personnel de la HGC et le développement d'une plus grande confiance envers ceux-ci. La méfiance du début laisserait progressivement place à plus d'ouverture à la fréquentation d'un service de garde régulier. Se voyant vivre des succès dans sa relation avec, le parent en arriverait à développer une estime de soi accrue.

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

« À ce sujet, l'accroissement observé dans le temps des contacts physiques (Hab3) et des interactions verbales (Hab7), dont le ton est chaleureux (Hab8), entre les parents et l'enfant peuvent laisser à penser qu'ils adoptent des comportements positifs observés à la HGC. Alors que l'enfant répondrait positivement à cette nouvelle approche, le parent se sentirait plus adéquat et prendrait

davantage de plaisir (Hab15) à interagir avec son enfant » (Bigras *et al.*, 2017, p. 80). Il en viendrait à augmenter la fréquence de contact avec son enfant, sa participation au cheminement de son enfant et sa sensibilité aux besoins de l'enfant. Ainsi, il adopterait des comportements plus favorables à l'égard de son enfant, dont des comportements de réassurance. En témoigneraient un accroissement des contacts visuels et des sourires entre le parent et son enfant. « En conséquence, après quelques semaines à la HGC, le parent augmenterait la fréquence de ses contacts positifs avec son enfant, serait plus enclin à participer au cheminement de son enfant tout en manifestant davantage de sensibilité à son égard » (Bigras *et al.*, 2017, p. 80).

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

4.1 LIMITES AU SUJET DE L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS

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

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

qui ne connaissent pas les objectifs du programme pourraient permettre de confirmer les résultats obtenus.

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

4.2 CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS SUR L'APPROCHE AUPRÈS DES PARENTS

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

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

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

Aussi, il apparaît que l'on doit poursuivre les travaux de recherche au sujet des effets à moyen et long terme de cette approche sur les familles qui y participent. On pourrait ainsi tenter de vérifier si elles parviennent à développer des relations positives avec les autres services de garde éducatifs ou l'école. En somme, les résultats de cette recherche suggèrent qu'il est possible d'améliorer les pratiques communicatives des parents vulnérables avec les éducatrices de leurs enfants ainsi que leurs habiletés parentales, en peu de temps, si de bonnes conditions sont en place, dont la mise en place d'une approche centrée sur les enfants et sur les besoins des familles (Bigras et al., 2017).

5- CONCLUSION GÉNÉRALE

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

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

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

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

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

Enfin, puisqu'il est reconnu qu'un leadership administratif fort favorise la qualité de l'implantation des programmes en petite enfance (Levy, 2016; Shahbazi et Salintri, 2016), il est fortement recommandé de se doter d'une structure décisionnelle conséquente pour le succès de ce réseau de

HGC. En outre, l'établissement d'un comité d'implantation ainsi que d'une équipe de direction dotée des pouvoirs et des qualités requises permettrait l'atteinte de cet objectif.

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

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

RÉFÉRENCES CHOISIES

- Aber, J. L. et Allen, J. P. (1987). The effects of maltreatment on young children's socioemotional
- Bigras, N. (2016, juin). *Le programme de formation/stage de la Halte-garderie du cœur. Conférence sur invitation présentée dans le cadre de la Journée d'étude sur le Système éducatif et de formation au Québec : Focus sur un programme de formation novateur et son évaluation*, Office de la Naissance et de l'Enfance, Bruxelles, Belgique, 22 juin 2016.
- Bigras, N. (2018, mai). *Introduction au programme de stage de la Halte-garderie du Cœur (HGC) du Cégep de Saint-Hyacinthe*, Symposium : Comment améliorer la formation initiale en éducation à l'enfance? 5e Colloque international en éducation. Montréal.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in centre-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. DOI: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bigras, N. et Cantin, G. (dir.) (2008). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Dion, J., Gagnon, C., Malenfant-Robichaud, G., Hanan, P. et Paquette, A. (2019). *Évaluation des effets sur les apprentissages d'étudiantes réalisant leur stage à la HGC au cours de l'année scolaire 2016-2017*. Rapport présenté à Avenir d'enfants.
- Bigras, N., Dion, J. et Lehrer, J. (2018, mai). *Effet d'un programme de stage collégial sur les relations qui s'établissent entre étudiantes-stagiaires et parents-utilisateurs dans le cadre d'une halte-garderie accueillant des familles vulnérables*. Symposium : Comment améliorer la formation initiale en éducation à l'enfance? 5e Colloque international en éducation, Montréal, Canada.
- Bigras, N. et Gagné, A. (2016, janvier). *An Innovative Practicum Model for Early Childhood Education at the College-Level*. Communication présentée à l'Hawaii International Conference on Education, Honolulu, États-Unis.
- Bigras, N., Gagnon, C., Dion, J., Doudou, K. et Tétreau, L. (2016, mai). *Favoriser la qualité des services éducatifs pendant la petite enfance grâce à un programme de formation pratique in situ en Techniques d'éducation à l'enfance au collège de Saint-Hyacinthe*. Communication présentée au colloque 548 : Qualité des services éducatifs pendant la petite enfance : un bilan de 10 ans de recherche et d'intervention, 84e congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Bigras, N., Gagnon, C., Quiroz-Saavedra, R., Dion, J., Doudou, K. et Fournier, R. (2016). Early childhood educator training: An implementation evaluation of a practicum model using reflexive practice. Dans M. Carmo (dir.), *END 2016 : International conference on education and new developments*, 12-14 june, Ljubljana, Slovenia (p. 116-120), Lisbonne, Portugal : World Institute for Advanced Research and Science. Repéré à [29](http://end-</p></div><div data-bbox=)

educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016_Book-of-Proceedings.pdf.

- Bigras, N., Lehrer, J., Dion, J., Quiroz, R., Gagnon, C., et Malenfant-Robichaud, G. (2019, janvier). *Évaluation d'un dispositif de stage réflexif in situ en petite enfance en contexte de marginalisation utilisant des rencontres de tutorats intensifs de groupe, le cas de la halte-garderie du cœur*. Communication présentée dans le cadre du symposium « L'évaluation des dispositifs de tutorat dans le secteur de l'accueil de l'enfance », ADMEE Europe, Lausanne, Suisse.
- Bigras, N., Lehrer, J., Dion, J., Lemay, L., Malenfant-Robichaud, G., Gagnon, C. et Quiroz-Saavedra, R. (2019). Learning to do reflective practice: Does an intensive pre-service practicum help educator-candidates become reflective practitioners? Dans I. Jones et M. Lin (dir.) *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education : An International Perspective*. Charlotte, NC : Age Publishing.
- Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J. et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, 42(1), 1-26. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2017-2-p-63.htm>
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012a). Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde? Constats et recommandations. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement de l'enfant. État des connaissances* (p. 377-394). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012b). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2004). Expérience cumulée de garde, caractéristiques de l'environnement social et développement de nourrissons qui fréquentent une garderie au cours de leur première année de vie. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 7-40. DOI: 10.7202/010642ar
- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G. et Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de psychoéducation*, 37(1), 1-25.
- Bigras, N., Tétréau, L., Quiroz-Savarias-, R., Dion, J., Doudou, K. et Gagnon, C. (2016). Program theory evaluation of an innovative practicum model for early childhood education in Canada. Dans M. Carmo (dir.), *END 2016: International conference on education and new developments*, 12-14 june, Ljubljana, Slovenia (p. 28-32), Lisbonne, Portugal : World Institute for Advanced Research and Science. Repéré à http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2016/07/END-2016_Book-of-Proceedings.pdf.

