

*La qualité de l'accueil :
quel défi aujourd'hui ?*

Collection « 1001 BB »
dirigée par Patrick Ben Soussan

Des bébés en mouvements, des bébés naissant à la pensée, des bébés bien portés, bien-portants, compétents, des bébés malades, des bébés handicapés, des bébés morts, remplacés, des bébés violentés, agressés, exilés, des bébés observés, des bébés d'ici ou d'ailleurs, carencés ou éveillés culturellement, des bébés placés, abandonnés, adoptés ou avec d'autres bébés, des bébés et leurs parents, les parents de leurs parents, dans tous ces liens transgénérationnels qui se tissent, des bébés et leur fratrie, des bébés imaginaires aux bébés merveilleux...

Voici les mille et un bébés que nous vous invitons à retrouver dans les ouvrages de cette collection, tout entière consacrée au bébé, dans sa famille et ses différents lieux d'accueil et de soins. Une collection ouverte à toutes les disciplines et à tous les courants de pensée, constituée de petits livres – dans leur pagination, leur taille et leur prix – qui ont de grandes ambitions: celle en tout cas de proposer des textes d'auteurs, reconnus ou à découvrir, écrits dans un langage clair et partageable, qui nous diront, à leur façon, singulière, ce monde magique et déroutant de la petite enfance et leur rencontre, unique, avec les tout-petits.

Mille et un bébés pour une collection qui, nous l'espérons, vous donnera envie de penser, de rêver, de chercher, de comprendre, d'aimer.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-eres.com

La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui ?

Sous la direction de

Marie-Paule Thollon-Behar

Caroline Argaud	Bernard Moreau
Fawzy Benarbia	Anne-Louise Nesme
Marie-Claude Blanc	Florence Pirard
Murielle Danic David	Christine Schuhl
Nicole Faure	et l'équipe de L'Épinette

1001 BB - Bébés au quotidien

érès

Table des matières

Conception de la couverture :
Corinne Dreyfuss
Réalisation :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
ME - ISBNPDF : 978-2-7492-3297-3
Première édition © Éditions érès 2010
33, avenue Marcel-Dassault - 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70/Fax : 01 46 34 67 19

Marie-Paule Thollon-Behar
Introduction..... 7

DES MODÈLES, DES CONCEPTS,
POUR PENSER LA QUALITÉ

Murielle Danic David
Évaluer l'accueil au moyen d'un outil standardisé.
Les échelles d'évaluation de l'environnement :
intérêt, caractéristiques, applications 13

Florence Pirard
Pour une évaluation participative
de la qualité effective de l'accueil..... 37

Christine Schuhl
Accueil, quotidien, qualité..
un équilibre à construire 69

Marie-Claude Blanc

Le label parental ACEPP :
« des valeurs aux pratiques... » 87

Nicole Faure

Comment promouvoir et mesurer
la qualité d'une politique d'accueil
à l'échelle d'une ville? 101

Anne-Louise Nesme

Prévention, petite enfance, qualité :
quelles conjugaisons possibles? 123

*Caroline Argaud, Bernard Moreau,
Fawzi Benarbia, et l'équipe de L'Épinette*
Démarche qualité.

Construction d'un outil pour le développement
et la valorisation des pratiques à la Mutualité
française du Rhône 141

Marie-Paule Thollon-Behar

Autour de la qualité,
réflexion d'un groupe de travail 151

Introduction

Depuis de nombreuses années, les Rencontres Petite Enfance de Rockefeller¹ sont des temps de réflexion, rassemblant des professionnels sur des thématiques différentes. Lors de la rencontre qui fait l'objet de cette publication, nous avons choisi de centrer nos échanges sur la question fondamentale de la qualité de l'accueil.

En effet, le monde de la petite enfance bouge très rapidement. La crèche classique a disparu avec sa transformation en multi-accueil et après une période d'adaptation, elle parvient à concilier différentes formes d'accueil, afin de servir au mieux les familles. Elle s'est ouverte au quartier dans lequel elle est insérée, pour élaborer un projet social, qui étayera son

Marie-Paule Thollon-Behar, psychologue, responsable de formation continue, école Rockefeller, Lyon. Docteur en psychologie, chercheur, université Lumière Lyon 2.

1. Organisée par l'institut de puériculture, école Rockefeller, Lyon.

projet éducatif. De nouvelles formes d'accueil apparaissent : micro-crèches, regroupement d'assistantes maternelles, jardins d'éveil. Certaines prendront leur essor, d'autres disparaîtront peut-être, d'autres encore seront sans doute inventées. Aujourd'hui, l'accueil du jeune enfant s'ouvre au privé.

Les formations des professionnels évoluent, elles aussi. Les nouveaux programmes intègrent, dans leurs modules, le travail en équipe, la relation aux parents, l'éveil de l'enfant sous toutes ses formes, bien loin, par exemple, de l'ancienne formation des auxiliaires de puériculture, très centrée sur la santé et l'hygiène.

Un paysage en pleine transformation donc et qui a souvent pour objectif principal d'élargir l'offre d'accueil, souvent déficitaire, et si possible à moindre coût. Face à cette recherche d'optimisation de la quantité, qu'en est-il de la qualité ? Qu'en est-il des valeurs qui sont défendues par les services et les associations qui proposent leurs structures aux plus petits ?

Chaque auteur des chapitres de cet ouvrage a, à sa façon, abordé ce thème. Dans une première partie, ils présentent l'état de la réflexion à partir de quelques questions.

Murielle Danic montre que la recherche peut expliquer pourquoi il est aussi important de se pencher sur la qualité de l'accueil des jeunes enfants. Les travaux récents de neuropsychologie apportent aujourd'hui des arguments scientifiques à la psychologie du

développement et prouvent l'effet du contexte dans lequel grandit le jeune enfant sur son développement cérébral. Des outils normalisés sont employés dans ces recherches qui évaluent la qualité d'accueil d'un service, dont certains éléments peuvent étayer le questionnement des professionnels, dans une démarche d'appropriation.

Comment les équipes peuvent-elles se mobiliser pour promouvoir un processus de qualité ? Florence Pirard décrit une démarche participative, dans laquelle les professionnels se mobilisent et jouent un rôle actif d'auto-évaluation.

Comment la qualité peut-elle être interrogée au quotidien ? Le concept de douces violences, inventé par Christine Schuhl, a fait depuis plusieurs années le tour des structures d'accueil du jeune enfant et bousculé bien des routines. Un petit rappel et quelques pistes pour améliorer très vite le quotidien des enfants.

Dans une seconde partie, des professionnels exposent des démarches en cours autour de la qualité : labellisation, certification, définition d'indicateurs, tous témoignent de processus participatifs, impliquant les équipes et chacun des membres de l'équipe. La qualité en tant que facteur de prévention, une dimension peu souvent envisagée, est aussi abordée.

Nous retiendrons l'attention du lecteur sur le dernier texte, écrit par un groupe de professionnels, à partir des différentes interventions de la rencontre.

Il présente le grand intérêt de montrer que, face aux nouvelles contraintes apparues (taux de fréquentation par exemple...), face aux évolutions que l'on peut craindre, les équipes ont en main, certes partiellement, un certain pouvoir pour promouvoir la qualité. Ce groupe propose quelques pistes pour travailler la dynamique d'un accueil de qualité, jamais atteint, toujours à rechercher. L'observation, la réflexion, mais aussi l'implication des gestionnaires et des élus, l'argumentation, le partage de la culture professionnelle avec eux, sont quelques moyens possibles pour défendre une valeur essentielle, la qualité pour tous les enfants accueillis et leur famille.

Le maître mot de l'ensemble de ces contributions est «démarche participative», impliquant tous les partenaires, équipes, coordinateurs, parents, décideurs politiques, gestionnaires, mais aussi formateurs, en se mobilisant pour assurer à tous les enfants un contexte favorable à leur bien-être et à leurs développements affectif, intellectuel, social. Nous pouvons tous, chacun à notre niveau, jouer un rôle actif. Les trente dernières années ont changé considérablement le paysage des modes de garde de la petite enfance, qui sont devenus des modes d'accueil offrant socialisation et épanouissement aux enfants, écoute et soutien à leurs parents. Faisons en sorte que cette évolution se poursuive, avec la participation active de tous.

Des modèles, des concepts,
pour penser la qualité

Il présente le grand intérêt de montrer que, face aux nouvelles contraintes apparues (taux de fréquentation par exemple...), face aux évolutions que l'on peut craindre, les équipes ont en main, certes partiellement, un certain pouvoir pour promouvoir la qualité. Ce groupe propose quelques pistes pour travailler la dynamique d'un accueil de qualité, jamais atteint, toujours à rechercher. L'observation, la réflexion, mais aussi l'implication des gestionnaires et des élus, l'argumentation, le partage de la culture professionnelle avec eux, sont quelques moyens possibles pour défendre une valeur essentielle, la qualité pour tous les enfants accueillis et leur famille.

Le maître mot de l'ensemble de ces contributions est «démarche participative», impliquant tous les partenaires, équipes, coordinateurs, parents, décideurs politiques, gestionnaires, mais aussi formateurs, en se mobilisant pour assurer à tous les enfants un contexte favorable à leur bien-être et à leurs développements affectif, intellectuel, social. Nous pouvons tous, chacun à notre niveau, jouer un rôle actif. Les trente dernières années ont changé considérablement le paysage des modes de garde de la petite enfance, qui sont devenus des modes d'accueil offrant socialisation et épanouissement aux enfants, écoute et soutien à leurs parents. Faisons en sorte que cette évolution se poursuive, avec la participation active de tous.

**Des modèles, des concepts,
pour penser la qualité**

Évaluer l'accueil au moyen d'un outil standardisé

Les échelles d'évaluation
de l'environnement :
intérêt, caractéristiques, applications

Au-delà des débats sur ce qui définit la qualité d'un lieu d'accueil de la petite enfance, il s'avère désormais nécessaire de la questionner au regard des dernières découvertes sur le développement de l'enfant. Si pour certains, accueillir la petite enfance se résume à « changer des couches », pour d'autres au contraire l'accueil des jeunes enfants, avant même leur entrée à l'école maternelle, est déterminant. Déterminant mais loin de tout déterminisme. La recherche cognitive et neuropsychologique a ainsi mis en évidence l'existence d'une période

Murielle Danic David, msc psychologie du développement de l'enfant, consultante formatrice accueil de la petite enfance.

Évaluer l'accueil au moyen d'un outil standardisé

Les échelles d'évaluation
de l'environnement :
intérêt, caractéristiques, applications

Au-delà des débats sur ce qui définit la qualité d'un lieu d'accueil de la petite enfance, il s'avère désormais nécessaire de la questionner au regard des dernières découvertes sur le développement de l'enfant. Si pour certains, accueillir la petite enfance se résume à « changer des couches », pour d'autres au contraire l'accueil des jeunes enfants, avant même leur entrée à l'école maternelle, est déterminant. Déterminant mais loin de tout déterminisme. La recherche cognitive et neuropsychologique a ainsi mis en évidence l'existence d'une période

Murielle Danic David, msc psychologie du développement de l'enfant, consultante formatrice accueil de la petite enfance.

sensible, au cours de laquelle le cerveau en développement du jeune enfant sera plus perméable et malléable aux interactions avec son environnement physique et humain. Durant cette période se développeront des habitudes de contrôle émotionnel et des habiletés sociales et cognitives (langage, socialisation, développement moteur, etc.). Toute une palette de comportements et d'habiletés mûrissant pendant les trois premières années de la vie et donnant naissance à un engramme cérébral. Loin de tout déterminisme, car il est évident que ce qui se joue à cette période n'est pas irréversible, comme en témoignent les surprenantes capacités de plasticité du cerveau humain. Néanmoins, il serait irresponsable de considérer que l'impact de l'environnement à cet âge-là est minime. L'environnement premier du développement de l'enfant reste bien évidemment le milieu familial. Si son influence prépondérante a été démontrée empiriquement puis scientifiquement, certaines études concluent à un rôle facilitateur des lieux d'accueil de la petite enfance. Dans leur recherche, Geoffroy et coll. (2007) ont ainsi mis en évidence que des enfants venant de milieux socio-économiquement fragiles bénéficient grandement de leur séjour en lieu d'accueil. Ils profitent de ce milieu pour développer leurs habiletés langagières de façon significative, et compensent ainsi un défaut de stimulation au sein de leur environnement familial.

La question de l'évaluation de la qualité des lieux d'accueil à des fins de recherche scientifique ne se résume donc plus seulement à une définition de la qualité comme « ce qui rend une chose meilleure » par rapport à une autre, mais bien au contraire comme une « manière d'être, plus ou moins caractéristique¹ », comme un attribut ou une propriété de la chose. L'intérêt est donc de mettre en évidence des facteurs qualitatifs ayant un impact sur le développement de l'enfant, et non plus seulement d'évaluer quantitativement une structure.

Dans une optique de recherche, cette évaluation qualitative se fait préférentiellement au moyen d'outils standardisés. Nous verrons que l'intérêt de ces outils est multiple et peut aussi s'appliquer à des fins de pratique professionnelle. À travers la présentation d'un instrument couramment utilisé dans le contexte de la recherche, les échelles d'évaluation de l'environnement, développées par le Franck Porter Graham Child Development Center², nous découvrirons en détail ce qu'évalue un outil standardisé. Enfin, nous survolerons ses principales applications et les principaux résultats auxquels ont mené les recherches l'utilisant.

1. Définitions du *Nouveau Petit Robert de la langue française*, 2009, édition électronique.

2. University of North Carolina à Chapell Hill.

sensible, au cours de laquelle le cerveau en développement du jeune enfant sera plus perméable et malléable aux interactions avec son environnement physique et humain. Durant cette période se développeront des habitudes de contrôle émotionnel et des habiletés sociales et cognitives (langage, socialisation, développement moteur, etc.). Toute une palette de comportements et d'habiletés mûrissant pendant les trois premières années de la vie et donnant naissance à un engramme cérébral. Loin de tout déterminisme, car il est évident que ce qui se joue à cette période n'est pas irréversible, comme en témoignent les surprenantes capacités de plasticité du cerveau humain. Néanmoins, il serait irresponsable de considérer que l'impact de l'environnement à cet âge-là est minime. L'environnement premier du développement de l'enfant reste bien évidemment le milieu familial. Si son influence prépondérante a été démontrée empiriquement puis scientifiquement, certaines études concluent à un rôle facilitateur des lieux d'accueil de la petite enfance. Dans leur recherche, Geoffroy et coll. (2007) ont ainsi mis en évidence que des enfants venant de milieux socio-économiquement fragiles bénéficient grandement de leur séjour en lieu d'accueil. Ils profitent de ce milieu pour développer leurs habiletés langagières de façon significative, et compensent ainsi un défaut de stimulation au sein de leur environnement familial.

La question de l'évaluation de la qualité des lieux d'accueil à des fins de recherche scientifique ne se résume donc plus seulement à une définition de la qualité comme « ce qui rend une chose meilleure » par rapport à une autre, mais bien au contraire comme une « manière d'être, plus ou moins caractéristique¹ », comme un attribut ou une propriété de la chose. L'intérêt est donc de mettre en évidence des facteurs qualitatifs ayant un impact sur le développement de l'enfant, et non plus seulement d'évaluer quantitativement une structure.

Dans une optique de recherche, cette évaluation qualitative se fait préférentiellement au moyen d'outils standardisés. Nous verrons que l'intérêt de ces outils est multiple et peut aussi s'appliquer à des fins de pratique professionnelle. À travers la présentation d'un instrument couramment utilisé dans le contexte de la recherche, les échelles d'évaluation de l'environnement, développées par le Franck Porter Graham Child Development Center², nous découvrirons en détail ce qu'évalue un outil standardisé. Enfin, nous survolerons ses principales applications et les principaux résultats auxquels ont mené les recherches l'utilisant.

1. Définitions du *Nouveau Petit Robert de la langue française*, 2009, édition électronique.

2. University of North Carolina à Chapell Hill.

Pourquoi utiliser des outils de mesure standardisés ?

Afin de mettre au jour les propriétés constitutives de la qualité d'un lieu d'accueil, les chercheurs utilisent des outils visant à rendre susceptible d'une étude objective ce qu'ils appréhendent. La conception et l'utilisation de tels outils se font dans un cadre théorique et conceptuel auquel le chercheur se réfère et adhère. Ainsi, la réalité perçue, subjective car analysée au regard d'un savoir théorique, tend à être objectivée grâce à des instruments de mesure référés à cette même théorie. Pour rendre les choses plus concrètes, prenons deux chercheurs. L'un est d'obédience cognitiviste. Il centre son attention plus particulièrement sur ce qui dans l'environnement du lieu d'accueil favorisera par exemple le développement langagier de l'enfant : accessibilité des livres, affichage sur les murs, représentations de la littérature, ou encore caractéristiques des interactions entre l'enfant et les professionnels du lieu. Notre autre chercheur s'inscrit lui dans une filiation plus clinique. Il prête lui aussi attention à ce qui dans l'environnement de l'enfant favorisera son développement langagier : disponibilité attentionnelle de l'adulte, encouragements, reformulations, etc. Tous deux cherchent donc à mettre en évidence des caractéristiques de l'environnement influant sur le développement de l'enfant. Et tous deux pourraient

être dans une même structure, au même moment, sans pour autant percevoir une même réalité. Ce qu'ils cherchent à rendre objectif reste donc tributaire de leurs références théoriques. Alors oui, certains n'appréhendent pas le milieu d'accueil de façon « clinique » puisqu'ils ne considèrent que ce qu'ils évaluent. Certes ils ne prêteront peut-être pas attention à l'histoire de l'institution, à ses ressorts internes, à ses drames, à ses causes et ses circonstances. L'évaluation sera une photographie à un instant T, peut-être le jour où l'éducatrice sera malade et moins en interaction avec les enfants. C'est pourquoi les outils utilisés à des fins scientifiques doivent l'être dans des recherches portant sur des échantillons suffisamment grands, pour que ces « accidents » soient statistiquement noyés dans la masse.

Revenons à notre outil standardisé. Pourquoi l'utiliser alors qu'il propose une approche normative de la qualité de l'accueil ? Parce que pour être valide scientifiquement, une étude doit notamment pouvoir être reproduite. Avec une même question de recherche et une même méthode, il doit être possible de parvenir aux mêmes résultats. Les chercheurs anglo-saxons travaillant sur la qualité des lieux d'accueil et sur leur influence sur le développement de l'enfant utilisent donc un même outil afin de s'assurer que leurs résultats peuvent être reproduits et comparés. Lorsqu'un nombre conséquent d'études

Pourquoi utiliser des outils de mesure standardisés ?

Afin de mettre au jour les propriétés constitutives de la qualité d'un lieu d'accueil, les chercheurs utilisent des outils visant à rendre susceptible d'une étude objective ce qu'ils appréhendent. La conception et l'utilisation de tels outils se font dans un cadre théorique et conceptuel auquel le chercheur se réfère et adhère. Ainsi, la réalité perçue, subjective car analysée au regard d'un savoir théorique, tend à être objectivée grâce à des instruments de mesure référés à cette même théorie. Pour rendre les choses plus concrètes, prenons deux chercheurs. L'un est d'obédience cognitiviste. Il centre son attention plus particulièrement sur ce qui dans l'environnement du lieu d'accueil favorisera par exemple le développement langagier de l'enfant : accessibilité des livres, affichage sur les murs, représentations de la littérature, ou encore caractéristiques des interactions entre l'enfant et les professionnels du lieu. Notre autre chercheur s'inscrit lui dans une filiation plus clinique. Il prête lui aussi attention à ce qui dans l'environnement de l'enfant favorisera son développement langagier : disponibilité attentionnelle de l'adulte, encouragements, reformulations, etc. Tous deux cherchent donc à mettre en évidence des caractéristiques de l'environnement influant sur le développement de l'enfant. Et tous deux pourraient

être dans une même structure, au même moment, sans pour autant percevoir une même réalité. Ce qu'ils cherchent à rendre objectif reste donc tributaire de leurs références théoriques. Alors oui, certains n'appréhendent pas le milieu d'accueil de façon « clinique » puisqu'ils ne considèrent que ce qu'ils évaluent. Certes ils ne prêteront peut-être pas attention à l'histoire de l'institution, à ses ressorts internes, à ses drames, à ses causes et ses circonstances. L'évaluation sera une photographie à un instant T, peut-être le jour où l'éducatrice sera malade et moins en interaction avec les enfants. C'est pourquoi les outils utilisés à des fins scientifiques doivent l'être dans des recherches portant sur des échantillons suffisamment grands, pour que ces « accidents » soient statistiquement noyés dans la masse.

Revenons à notre outil standardisé. Pourquoi l'utiliser alors qu'il propose une approche normative de la qualité de l'accueil ? Parce que pour être valide scientifiquement, une étude doit notamment pouvoir être reproduite. Avec une même question de recherche et une même méthode, il doit être possible de parvenir aux mêmes résultats. Les chercheurs anglo-saxons travaillant sur la qualité des lieux d'accueil et sur leur influence sur le développement de l'enfant utilisent donc un même outil afin de s'assurer que leurs résultats peuvent être reproduits et comparés. Lorsqu'un nombre conséquent d'études

tend aux mêmes conclusions, alors les données recueillies sont, selon toute probabilité, des données probantes, constituant une preuve de la véracité des conclusions.

La validité d'une étude dépend également de la fidélité des instruments utilisés. Une échelle standardisée est ainsi un outil ayant fait l'objet de recherches avant publication, afin de vérifier qu'elle décrit bien ce qu'elle est censée décrire, et qu'elle le fait fidèlement.

Les critères de validité des outils standardisés sont des renseignements permettant de dire objectivement qu'ils relèvent de solides informations quant à ce qu'ils évaluent. Et lorsque le nombre d'études portant sur leur validité est conséquent et émane d'institutions de recherche internationalement variées, alors ce consensus permet de conclure sur les propriétés psychométriques de l'outil. L'utilisation d'instruments standardisés est l'une des garanties de validité d'une recherche scientifique.

Ainsi, les intérêts de ces outils pour la recherche sont :

- de tenter de rendre objectives des réalités perçues ;
- de permettre des mesures comparables entre elles ;
- d'évaluer une qualité selon une norme préétablie qui est celle du contexte théorique auquel le scientifique se réfère ;

– de modéliser les propriétés de la qualité, soit de mettre en évidence ce qui constitue les caractéristiques de la qualité du lieu d'accueil.

Mais qu'apportent-ils dans la pratique professionnelle? Vaste question qui fait débat, et à laquelle il est difficile de répondre sans parti pris. D'un point de vue scientifique, l'intérêt d'utiliser des outils standardisés à des fins de pratique professionnelle est bien évidemment le même que dans une optique de recherche. Ces outils-là sont scientifiquement valides, et tout utilisateur peut être assuré de l'excellente qualité des mesures fournies. En plus de cette garantie, l'outil d'évaluation permet aux professionnel(le)s de porter un regard plus objectif, du moins autant que faire se peut, sur leurs pratiques. Il offre la possibilité de s'en décentrer pour observer et de s'auto-évaluer pour mettre en lumière les aspects tant positifs que négatifs de l'accueil. Sans évaluation, rien ne bouge. L'outil standardisé a également le mérite d'exister en version « prête à l'emploi », ce qui dans des milieux où le temps est une denrée rare peut être un avantage. Enfin, l'instrument standardisé mesure les facteurs sélectionnés comme étant les plus représentatifs et significatifs de la qualité de l'accueil par un consensus scientifique. Pour exemple, considérons les échelles d'évaluation de l'environnement.

tend aux mêmes conclusions, alors les données recueillies sont, selon toute probabilité, des données probantes, constituant une preuve de la véracité des conclusions.

La validité d'une étude dépend également de la fidélité des instruments utilisés. Une échelle standardisée est ainsi un outil ayant fait l'objet de recherches avant publication, afin de vérifier qu'elle décrit bien ce qu'elle est censée décrire, et qu'elle le fait fidèlement.

Les critères de validité des outils standardisés sont des renseignements permettant de dire objectivement qu'ils relèvent de solides informations quant à ce qu'ils évaluent. Et lorsque le nombre d'études portant sur leur validité est conséquent et émane d'institutions de recherche internationalement variées, alors ce consensus permet de conclure sur les propriétés psychométriques de l'outil. L'utilisation d'instruments standardisés est l'une des garanties de validité d'une recherche scientifique.

Ainsi, les intérêts de ces outils pour la recherche sont :

- de tenter de rendre objectives des réalités perçues ;
- de permettre des mesures comparables entre elles ;
- d'évaluer une qualité selon une norme préétablie qui est celle du contexte théorique auquel le scientifique se réfère ;

– de modéliser les propriétés de la qualité, soit de mettre en évidence ce qui constitue les caractéristiques de la qualité du lieu d'accueil.

Mais qu'apportent-ils dans la pratique professionnelle? Vaste question qui fait débat, et à laquelle il est difficile de répondre sans parti pris. D'un point de vue scientifique, l'intérêt d'utiliser des outils standardisés à des fins de pratique professionnelle est bien évidemment le même que dans une optique de recherche. Ces outils-là sont scientifiquement valides, et tout utilisateur peut être assuré de l'excellente qualité des mesures fournies. En plus de cette garantie, l'outil d'évaluation permet aux professionnel(le)s de porter un regard plus objectif, du moins autant que faire se peut, sur leurs pratiques. Il offre la possibilité de s'en décentrer pour observer et de s'auto-évaluer pour mettre en lumière les aspects tant positifs que négatifs de l'accueil. Sans évaluation, rien ne bouge. L'outil standardisé a également le mérite d'exister en version « prête à l'emploi », ce qui dans des milieux où le temps est une denrée rare peut être un avantage. Enfin, l'instrument standardisé mesure les facteurs sélectionnés comme étant les plus représentatifs et significatifs de la qualité de l'accueil par un consensus scientifique. Pour exemple, considérons les échelles d'évaluation de l'environnement.

Que mesurent les échelles d'évaluation de l'environnement ?

Les échelles utilisées le plus couramment dans le cadre de la recherche sont les Environment Rating Scales³. Développées dans les années 1980, et révisées dans les années 1990, leurs auteurs sont Thelma Harms, notamment en charge du développement des curriculums au Frank Porter Graham Child Development Center, Richard Clifford, qui a participé à l'identification des pratiques appropriées au développement de l'enfant, et Debby Cryer, qui contribue à l'évolution des curriculums et des instruments d'évaluation au sein de l'institut. Au nombre de quatre, selon l'environnement auquel elles s'adressent, chaque échelle suit le même format et s'utilise de la même façon, mais dans des contextes différents.

L'Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) concerne l'environnement de vie d'enfants d'âge préscolaire, de 2 ans et demi à 5 ans. L'Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) est destinée à évaluer des environnements accueillant des enfants jusqu'à 30 mois. La Family Child Care Environment Rating Scale (FCCERS) s'utilise dans le contexte de garde en milieu familial. Et enfin la School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) évalue les environnements

3. www.fpg.unc.edu/~ECERS

de garde non parentale pour des enfants en accueil périscolaire. La traduction française⁴ et la révision de la deuxième version ont été assurées par Andrée Pomerleau et ses collaborateurs, qui ont également adapté les échelles au contexte québécois.

Si la première version de l'échelle en faisait surtout un instrument d'observation utilisable par des chercheurs formés par les auteurs mêmes de l'outil, il n'en va pas ainsi pour la version révisée. Grâce à une cotation détaillée et explicite, les auteurs ont rendu l'outil utilisable à des fins de supervision et d'auto-évaluation. L'ITERS, l'échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et des tout-petits, s'applique plus particulièrement au contexte français des établissements d'accueil de la petite enfance.

Fort de trente-neuf items répartis en sept sous-échelles⁵ l'outil permet d'obtenir une image globale du lieu d'accueil (Ramstein et Pierrehumbert, 1996). Ci-dessous apparaît la liste des sous-échelles et des exemples d'items à évaluer dans chacune d'elles :

- mobilier et aménagement : avec des items « mobilier pour les soins de routine » ou encore « matériel exposé pour les enfants » ;
- soins personnels de routine : par exemple avec l'item « accueil et départ » ;

4. Disponible aux Presses universitaires du Québec.

5. Pour une description des items, se référer au manuel d'utilisation.

Que mesurent les échelles d'évaluation de l'environnement ?

Les échelles utilisées le plus couramment dans le cadre de la recherche sont les Environment Rating Scales³. Développées dans les années 1980, et révisées dans les années 1990, leurs auteurs sont Thelma Harms, notamment en charge du développement des curriculums au Frank Porter Graham Child Development Center, Richard Clifford, qui a participé à l'identification des pratiques appropriées au développement de l'enfant, et Debby Cryer, qui contribue à l'évolution des curriculums et des instruments d'évaluation au sein de l'institut. Au nombre de quatre, selon l'environnement auquel elles s'adressent, chaque échelle suit le même format et s'utilise de la même façon, mais dans des contextes différents.

L'Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) concerne l'environnement de vie d'enfants d'âge préscolaire, de 2 ans et demi à 5 ans. L'Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) est destinée à évaluer des environnements accueillant des enfants jusqu'à 30 mois. La Family Child Care Environment Rating Scale (FCCERS) s'utilise dans le contexte de garde en milieu familial. Et enfin la School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS) évalue les environnements

3. www.fpg.unc.edu/~ECERS

de garde non parentale pour des enfants en accueil périscolaire. La traduction française⁴ et la révision de la deuxième version ont été assurées par Andrée Pomerleau et ses collaborateurs, qui ont également adapté les échelles au contexte québécois.

Si la première version de l'échelle en faisait surtout un instrument d'observation utilisable par des chercheurs formés par les auteurs mêmes de l'outil, il n'en va pas ainsi pour la version révisée. Grâce à une cotation détaillée et explicite, les auteurs ont rendu l'outil utilisable à des fins de supervision et d'auto-évaluation. L'ITERS, l'échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et des tout-petits, s'applique plus particulièrement au contexte français des établissements d'accueil de la petite enfance.

Fort de trente-neuf items répartis en sept sous-échelles⁵ l'outil permet d'obtenir une image globale du lieu d'accueil (Ramstein et Pierrehumbert, 1996). Ci-dessous apparaît la liste des sous-échelles et des exemples d'items à évaluer dans chacune d'elles :

- mobilier et aménagement : avec des items « mobilier pour les soins de routine » ou encore « matériel exposé pour les enfants » ;
- soins personnels de routine : par exemple avec l'item « accueil et départ » ;

4. Disponible aux Presses universitaires du Québec.

5. Pour une description des items, se référer au manuel d'utilisation.

- utilisation du langage: dont l'item « aider l'enfant à comprendre le langage » ;
- activités: avec les items « jeux avec des briques » ou encore « soutien à l'acceptation des différences » ;
- interactions: l'item « interactions personnel-enfant » décrivant les différents types d'interactions observées ;
- structure du programme: par exemple des items portant sur le « jeu libre » ou les « activités de jeu en groupe » ;
- parents et personnel: avec des items tels que les « dispositions (prises) pour les parents » ou la « continuité du personnel ».

L'évaluation implique de se mettre en position d'observateur durant une demi-journée. L'échelle étant très complète, l'investissement attentionnel demandé est considérable. Tout doit être observé dans la structure, pas seulement ce qui a trait aux enfants, mais aussi ce qui assure aux professionnels de bonnes conditions de travail.

Chaque item est évalué sur une échelle de 7 points, avec les descripteurs 1 (inadéquat, ne correspondant pas aux besoins réglementaires), 3 (minimal, satisfait aux besoins de surveillance réglementaire), 5 (bon, dimensions élémentaires des soins pour le développement de l'enfant) et 7 (excellent, soins personnalisés de qualité élevée). Les descripteurs 2, 4 et 6 représentent des niveaux intermédiaires.

Les cotes 5 et 7 nécessitent d'observer des interactions positives, un programme planifié, des soins personnalisés et un matériel approprié.

Pour coter un item, il faut observer chacun des descripteurs présentés dans les notes explicatives des items. Le score à l'item (1 à 7) dépendra du « niveau » jusqu'où des descripteurs auront été observés. Si l'observation amène à répondre positivement à un seul des indicateurs de la cote 1, quand bien même les suivants seraient tous cotés oui, la note globale à l'item resterait de 1, puisque les besoins réglementaires ne sont pas assurés.

Des notes explicatives complètent les descripteurs, et des exemples permettent de mieux appréhender ce qu'ils visent.

Considérons à titre d'exemple plus approfondi l'item 6 « Accueil et départ » de la sous-échelle « soins personnels de routine » :

- utilisation du langage : dont l'item « aider l'enfant à comprendre le langage » ;
- activités : avec les items « jeux avec des briques » ou encore « soutien à l'acceptation des différences » ;
- interactions : l'item « interactions personnel-enfant » décrivant les différents types d'interactions observées ;
- structure du programme : par exemple des items portant sur le « jeu libre » ou les « activités de jeu en groupe » ;
- parents et personnel : avec des items tels que les « dispositions (prises) pour les parents » ou la « continuité du personnel ».

L'évaluation implique de se mettre en position d'observateur durant une demi-journée. L'échelle étant très complète, l'investissement attentionnel demandé est considérable. Tout doit être observé dans la structure, pas seulement ce qui a trait aux enfants, mais aussi ce qui assure aux professionnels de bonnes conditions de travail.

Chaque item est évalué sur une échelle de 7 points, avec les descripteurs 1 (inadéquat, ne correspondant pas aux besoins réglementaires), 3 (minimal, satisfait aux besoins de surveillance réglementaire), 5 (bon, dimensions élémentaires des soins pour le développement de l'enfant) et 7 (excellent, soins personnalisés de qualité élevée). Les descripteurs 2, 4 et 6 représentent des niveaux intermédiaires.

Les cotes 5 et 7 nécessitent d'observer des interactions positives, un programme planifié, des soins personnalisés et un matériel approprié.

Pour coter un item, il faut observer chacun des descripteurs présentés dans les notes explicatives des items. Le score à l'item (1 à 7) dépendra du « niveau » jusqu'où des descripteurs auront été observés. Si l'observation amène à répondre positivement à un seul des indicateurs de la cote 1, quand bien même les suivants seraient tous cotés oui, la note globale à l'item resterait de 1, puisque les besoins réglementaires ne sont pas assurés.

Des notes explicatives complètent les descripteurs, et des exemples permettent de mieux appréhender ce qu'ils visent.

Considérons à titre d'exemple plus approfondi l'item 6 « Accueil et départ » de la sous-échelle « soins personnels de routine » :

Descripteurs Cote 1	Descripteurs Cote 3	Descripteurs Cote 5	Descripteurs Cote 7
1.1 L'accueil des enfants est souvent négligé.	3.1 La plupart des enfants sont accueillis chaleureusement (par ex. le personnel a l'air content de les voir, sourit...).	5.1 Le personnel accueille chaleureusement chaque enfant et ses parents et fait en sorte que les départs soient organisés et agréables.	7.1 Une atmosphère détendue et amicale encourage les parents à passer du temps dans le local lors des arrivées et des départs (par ex. le parent fait la lecture à l'enfant).
1.2 Les départs ne sont pas bien organisés.	3.2 Le départ est bien organisé (par ex. les effets des enfants sont prêts pour le départ).	5.2 Les problèmes de séparation d'avec le parent ou au départ du centre sont gérés de façon délicate (par ex. patience avec l'enfant qui n'est pas prêt à quitter son jeu).	7.2 En plus de donner de l'information sur la routine quotidienne, le personnel informe le parent de ce que l'enfant a fait de spécifique dans sa journée (par ex. nouvelle habileté acquise).
1.3 etc.	3.3 etc.	5.3 etc.	7.3 etc.
Descripteurs correspondant aux besoins réglementaires.		Descripteur élémentaire des soins appropriés.	Descripteur optimal de soins personnalisés.

Les descripteurs guident ainsi l'observateur et permettent, grâce aux exemples présentés, d'aboutir à une évaluation objective des items.

Les cotes de chacune des sous-échelles sont ensuite obtenues en additionnant les scores obtenus à chaque item. Présentées sur un profil, elles permettent d'un coup d'œil de voir les scores de chaque sous-échelle. Le score moyen obtenu par l'établissement évalué est ainsi le produit du score total divisé par le nombre d'items évalués. Une rubrique de commentaires permet enfin à l'évaluateur de transmettre des compléments d'informations, par exemple sur les conditions de l'observation.

Pour évaluer la qualité, les auteurs de l'outil ont donc défini des indicateurs différenciant un accueil d'excellente qualité d'une qualité moyenne voire médiocre.

La borne moyenne de la qualité est donnée sur un plan structurel par les textes réglementant l'accueil de l'enfance. Les bornes basses de la cotation, 1 et 3, mettent l'accent sur les mesures prises quant aux besoins matériels et aux précautions de base en matière de sécurité et de santé. La définition de la qualité par les auteurs a aussi été faite en référence aux critères de qualité des programmes pour jeunes enfants établis par des instances nationales et répondant aux objectifs de compétence listés pour l'obtention d'un agrément aux États-Unis :

Descripteurs Cote 1	Descripteurs Cote 3	Descripteurs Cote 5	Descripteurs Cote 7
1.1 L'accueil des enfants est souvent négligé.	3.1 La plupart des enfants sont accueillis chaleureusement (par ex. le personnel a l'air content de les voir, sourit...).	5.1 Le personnel accueille chaleureusement chaque enfant et ses parents et fait en sorte que les départs soient organisés et agréables.	7.1 Une atmosphère détendue et amicale encourage les parents à passer du temps dans le local lors des arrivées et des départs (par ex. le parent fait la lecture à l'enfant).
1.2 Les départs ne sont pas bien organisés.	3.2 Le départ est bien organisé (par ex. les effets des enfants sont prêts pour le départ).	5.2 Les problèmes de séparation d'avec le parent ou au départ du centre sont gérés de façon délicate (par ex. patience avec l'enfant qui n'est pas prêt à quitter son jeu).	7.2 En plus de donner de l'information sur la routine quotidienne, le personnel informe le parent de ce que l'enfant a fait de spécifique dans sa journée (par ex. nouvelle habileté acquise).
1.3 etc.	3.3 etc.	5.3 etc.	7.3 etc.
Descripteurs correspondant aux besoins réglementaires.		Descripteur élémentaire des soins appropriés.	Descripteur optimal de soins personnalisés.

Les descripteurs guident ainsi l'observateur et permettent, grâce aux exemples présentés, d'aboutir à une évaluation objective des items.

Les cotes de chacune des sous-échelles sont ensuite obtenues en additionnant les scores obtenus à chaque item. Présentées sur un profil, elles permettent d'un coup d'œil de voir les scores de chaque sous-échelle. Le score moyen obtenu par l'établissement évalué est ainsi le produit du score total divisé par le nombre d'items évalués. Une rubrique de commentaires permet enfin à l'évaluateur de transmettre des compléments d'informations, par exemple sur les conditions de l'observation.

Pour évaluer la qualité, les auteurs de l'outil ont donc défini des indicateurs différenciant un accueil d'excellente qualité d'une qualité moyenne voire médiocre.

La borne moyenne de la qualité est donnée sur un plan structurel par les textes réglementant l'accueil de l'enfance. Les bornes basses de la cotation, 1 et 3, mettent l'accent sur les mesures prises quant aux besoins matériels et aux précautions de base en matière de sécurité et de santé. La définition de la qualité par les auteurs a aussi été faite en référence aux critères de qualité des programmes pour jeunes enfants établis par des instances nationales et répondant aux objectifs de compétence listés pour l'obtention d'un agrément aux États-Unis :

- établir et maintenir un environnement sécuritaire, sain, propice à l'apprentissage ;
- favoriser le développement des compétences physiques et intellectuelles ;
- favoriser le développement social et affectif et fournir une orientation positive ;
- établir des rapports positifs et productifs avec les familles ;
- offrir un programme bien conçu et adapté aux besoins des participants ;
- maintenir un engagement de niveau professionnel.

La borne haute de la qualité (7) a quant à elle été élaborée à partir d'un cadre conceptuel, celui de l'apprentissage actif. Un accueil de qualité «excellente» est ainsi un accueil appliquant les principes développés dans un curriculum, le curriculum High/Scope.

Si les objectifs des lieux d'accueil français diffèrent de ceux des États-Unis puisqu'a priori ils n'ont pas vocation à être dans une optique éducative, l'école maternelle s'en chargeant plus tard, il n'en reste pas moins vrai que les enfants se développent en interaction avec leur milieu. Que celui-ci soit à vocation éducative ou pas. Ce qu'ils expérimentent, ce qu'ils vivent est source d'apprentissages, formels ou informels, cognitifs, sociaux et affectifs. Développé depuis plus de quarante ans par David Weikart et son équipe, le curriculum High/Scope a depuis longtemps démontré ses effets positifs sur

le développement de l'enfant à court terme et sur son parcours social à plus long terme. En se fondant sur les travaux de Jean Piaget, éducateurs et chercheurs ont cherché à intégrer la théorie piagétienne à la pratique quotidienne de l'accueil de la petite enfance.

L'apprentissage actif repose ainsi sur l'initiative personnelle des enfants, guidés par leur désir inné d'explorer. Les critères de qualité développés dans ce curriculum se retrouvent dans les différents descripteurs des échelles d'évaluation de l'environnement, par exemple sous le descripteur «des étagères ouvertes sont organisées de façon à encourager une utilisation autonome du matériel par les enfants». Sur leur propre initiative, les enfants doivent donc avoir la possibilité de choisir et aussi d'accéder de façon autonome au matériel voulu.

Ces initiatives permettent aux enfants de s'engager dans des expériences clefs pour leur développement :

- de représentation. Un lieu d'accueil de qualité suffisamment bonne devant notamment offrir un «assortiment de matériel pour les jeux de rôles, appropriés à l'âge des enfants [...], accessible chaque jour, à l'intérieur» (Descripteur cote 5) ;
- de langage et de littératie. Ici ce sont pour partie les interactions des professionnels avec les enfants que l'échelle considère, «l'éducateur répète ce

- établir et maintenir un environnement sécuritaire, sain, propice à l'apprentissage ;
- favoriser le développement des compétences physiques et intellectuelles ;
- favoriser le développement social et affectif et fournir une orientation positive ;
- établir des rapports positifs et productifs avec les familles ;
- offrir un programme bien conçu et adapté aux besoins des participants ;
- maintenir un engagement de niveau professionnel.

La borne haute de la qualité (7) a quant à elle été élaborée à partir d'un cadre conceptuel, celui de l'apprentissage actif. Un accueil de qualité «excellente» est ainsi un accueil appliquant les principes développés dans un curriculum, le curriculum High/Scope.

Si les objectifs des lieux d'accueil français diffèrent de ceux des États-Unis puisqu'a priori ils n'ont pas vocation à être dans une optique éducative, l'école maternelle s'en chargeant plus tard, il n'en reste pas moins vrai que les enfants se développent en interaction avec leur milieu. Que celui-ci soit à vocation éducative ou pas. Ce qu'ils expérimentent, ce qu'ils vivent est source d'apprentissages, formels ou informels, cognitifs, sociaux et affectifs. Développé depuis plus de quarante ans par David Weikart et son équipe, le curriculum High/Scope a depuis longtemps démontré ses effets positifs sur

le développement de l'enfant à court terme et sur son parcours social à plus long terme. En se fondant sur les travaux de Jean Piaget, éducateurs et chercheurs ont cherché à intégrer la théorie piagétienne à la pratique quotidienne de l'accueil de la petite enfance.

L'apprentissage actif repose ainsi sur l'initiative personnelle des enfants, guidés par leur désir inné d'explorer. Les critères de qualité développés dans ce curriculum se retrouvent dans les différents descripteurs des échelles d'évaluation de l'environnement, par exemple sous le descripteur «des étagères ouvertes sont organisées de façon à encourager une utilisation autonome du matériel par les enfants». Sur leur propre initiative, les enfants doivent donc avoir la possibilité de choisir et aussi d'accéder de façon autonome au matériel voulu.

Ces initiatives permettent aux enfants de s'engager dans des expériences clefs pour leur développement :

- de représentation. Un lieu d'accueil de qualité suffisamment bonne devant notamment offrir un «assortiment de matériel pour les jeux de rôles, appropriés à l'âge des enfants [...], accessible chaque jour, à l'intérieur» (Descripteur cote 5) ;
- de langage et de littératie. Ici ce sont pour partie les interactions des professionnels avec les enfants que l'échelle considère, «l'éducateur répète ce

que l'enfant dit, en ajoutant des mots et des idées lorsque c'est approprié» (Descripteur cote 7);

– d'initiative et de relations sociales. Les enfants doivent être encouragés à parler de ce qu'ils prévoient de faire, à exprimer leurs sentiments, être sensibles à ceux des autres, le rôle de l'adulte étant mis en exergue, «l'éducateur signale des exemples d'interactions sociales positives entre pairs et en discute avec les enfants» (Descripteur cote 7);

– de mouvements (motricité) et de musique. L'échelle évalue par exemple le matériel à disposition mais aussi le rôle du professionnel, «l'éducateur chante chaque jour avec les enfants de façon informelle» (Descripteur cote 5);

– de raisonnement logique en favorisant l'expression de l'enfant sur l'enchaînement temporel de ce qu'il fait, etc., une place active étant dévolue, et évaluée, au professionnel.

Les différentes sous-échelles des échelles d'évaluation de l'environnement reprennent ainsi les cinq principes directeurs de l'approche de l'apprentissage actif.

La qualité des environnements évalués avec cet outil se mesure donc à l'aune de théories développementales et interactionnistes. Pour autant, ce curriculum est-il le « bon chemin⁶ » à suivre? Aucun n'a vocation à se définir comme tel. En l'occurrence,

6. L'image du « bon chemin », de Florence Pirard, caractérise selon elle les approches normatives.

High/Scope encourage la réflexivité et l'auto-évaluation des professionnels sur leurs pratiques. Un curriculum montre ainsi une voie en se fondant sur des données probantes, des évidences scientifiques, mais cette voie n'est pas la seule possible.

Quelques exemples d'utilisation des échelles standardisées

Les recherches menées au National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) aux États-Unis utilisent largement ces échelles d'évaluation de l'environnement, sur des échantillons dépassant le millier de sujets ou de structures. Des auteurs comme Belsky, Burchinal, Clarke-Stewart... ont développé de nombreux projets de recherche cherchant à mettre en évidence les relations entre qualité des lieux d'accueil et développement de l'enfant. Ces projets permettent de conclure à l'existence d'un lien significatif entre ces deux variables. Plus les environnements sont de qualité élevée, plus le développement de l'enfant, mesuré sur ses versants cognitif ou affectif, est optimum. La qualité des lieux d'accueil dépendrait en grande partie de l'investissement des professionnels et de la qualité de leurs interactions avec les enfants.

Carollee Howes, utilisant les mêmes échelles, a choisi quant à elle de porter son attention notamment sur l'influence que peut avoir la qualité de l'accueil

que l'enfant dit, en ajoutant des mots et des idées lorsque c'est approprié» (Descripteur cote 7);

– d'initiative et de relations sociales. Les enfants doivent être encouragés à parler de ce qu'ils prévoient de faire, à exprimer leurs sentiments, être sensibles à ceux des autres, le rôle de l'adulte étant mis en exergue, «l'éducateur signale des exemples d'interactions sociales positives entre pairs et en discute avec les enfants» (Descripteur cote 7);

– de mouvements (motricité) et de musique. L'échelle évalue par exemple le matériel à disposition mais aussi le rôle du professionnel, «l'éducateur chante chaque jour avec les enfants de façon informelle» (Descripteur cote 5);

– de raisonnement logique en favorisant l'expression de l'enfant sur l'enchaînement temporel de ce qu'il fait, etc., une place active étant dévolue, et évaluée, au professionnel.

Les différentes sous-échelles des échelles d'évaluation de l'environnement reprennent ainsi les cinq principes directeurs de l'approche de l'apprentissage actif.

La qualité des environnements évalués avec cet outil se mesure donc à l'aune de théories développementales et interactionnistes. Pour autant, ce curriculum est-il le « bon chemin⁶ » à suivre? Aucun n'a vocation à se définir comme tel. En l'occurrence,

6. L'image du « bon chemin », de Florence Pirard, caractérise selon elle les approches normatives.

High/Scope encourage la réflexivité et l'auto-évaluation des professionnels sur leurs pratiques. Un curriculum montre ainsi une voie en se fondant sur des données probantes, des évidences scientifiques, mais cette voie n'est pas la seule possible.

Quelques exemples d'utilisation des échelles standardisées

Les recherches menées au National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) aux États-Unis utilisent largement ces échelles d'évaluation de l'environnement, sur des échantillons dépassant le millier de sujets ou de structures. Des auteurs comme Belsky, Burchinal, Clarke-Stewart... ont développé de nombreux projets de recherche cherchant à mettre en évidence les relations entre qualité des lieux d'accueil et développement de l'enfant. Ces projets permettent de conclure à l'existence d'un lien significatif entre ces deux variables. Plus les environnements sont de qualité élevée, plus le développement de l'enfant, mesuré sur ses versants cognitif ou affectif, est optimum. La qualité des lieux d'accueil dépendrait en grande partie de l'investissement des professionnels et de la qualité de leurs interactions avec les enfants.

Carollee Howes, utilisant les mêmes échelles, a choisi quant à elle de porter son attention notamment sur l'influence que peut avoir la qualité de l'accueil

sur les jeux de l'enfant. Elle a ainsi démontré que les enfants évoluant dans des environnements ayant de hauts scores à l'échelle s'engagent dans des activités de jeu dites plus créatives, comme les jeux symboliques. Elle conclut en démontrant un lien significatif entre le niveau d'activité cognitive des enfants (en regard des théories piagétienne) et la richesse des environnements en matériel et activités. Cette même recherche lui permet également de conclure à une relation significative entre l'activité cognitive des enfants et l'engagement des professionnels dans des interactions sociales connotées positivement.

D'autres recherches utilisant toujours l'échelle mettent en évidence une influence plus particulière de l'interaction des professionnels avec les enfants sur le développement de leur langage. Plus les adultes échangent, reprennent et reformulent les propositions de l'enfant, plus ils leur permettent de développer leurs habiletés langagières.

D'autre part, les capacités prédictives de l'outil sur le développement de l'enfant ont été démontrées. Ainsi, dans les crèches de bonne qualité selon l'échelle, les adultes, en fournissant des soins plus individualisés aux enfants, permettraient de renforcer leur sécurité affective et leurs compétences sociales à long terme.

En plus des travaux de recherche avec l'outil, d'autres scientifiques poursuivent des travaux sur l'outil lui-même. C'est l'exercice auquel Deborah

Cassidy et son équipe se sont prêtées. L'analyse factorielle menée a permis de mettre en évidence les facteurs expliquant la variance des résultats observés dans les recherches. Les facteurs « Activités/Matériel » et « Langage/Interaction » comptent pour 69% de la variance des résultats. Ces deux facteurs apparaissent ainsi comme des indicateurs de qualité plus prégnants que les autres indicateurs évalués par les sous-échelles. La qualité du matériel proposé, sa disponibilité, la qualité des activités mises en œuvre mais aussi des interactions entre les professionnels et les enfants seraient donc des critères ayant un impact plus important sur la qualité globale du lieu que, par exemple, l'organisation des locaux.

Même un outil publié peut être l'objet de modifications, l'enjeu de recherches aux résultats parfois contradictoires, ou parfois simplifiant. La recherche sur l'outil ne s'arrête pas à sa publication, elle ne fait alors que commencer.

Un peu de réflexivité en guise de conclusion

L'outil présenté dans cet article est certes normé, vu comme un « bon chemin » menant jusqu'à la norme, et passant par le développement de tel critère de qualité plutôt qu'un autre. Mais ces critères ne relèvent pas du hasard. Ils sont le fruit de travaux de recherches développés par

sur les jeux de l'enfant. Elle a ainsi démontré que les enfants évoluant dans des environnements ayant de hauts scores à l'échelle s'engagent dans des activités de jeu dites plus créatives, comme les jeux symboliques. Elle conclut en démontrant un lien significatif entre le niveau d'activité cognitive des enfants (en regard des théories piagétienne) et la richesse des environnements en matériel et activités. Cette même recherche lui permet également de conclure à une relation significative entre l'activité cognitive des enfants et l'engagement des professionnels dans des interactions sociales connotées positivement.

D'autres recherches utilisant toujours l'échelle mettent en évidence une influence plus particulière de l'interaction des professionnels avec les enfants sur le développement de leur langage. Plus les adultes échangent, reprennent et reformulent les propositions de l'enfant, plus ils leur permettent de développer leurs habiletés langagières.

D'autre part, les capacités prédictives de l'outil sur le développement de l'enfant ont été démontrées. Ainsi, dans les crèches de bonne qualité selon l'échelle, les adultes, en fournissant des soins plus individualisés aux enfants, permettraient de renforcer leur sécurité affective et leurs compétences sociales à long terme.

En plus des travaux de recherche avec l'outil, d'autres scientifiques poursuivent des travaux sur l'outil lui-même. C'est l'exercice auquel Deborah

Cassidy et son équipe se sont prêtées. L'analyse factorielle menée a permis de mettre en évidence les facteurs expliquant la variance des résultats observés dans les recherches. Les facteurs « Activités/Matériel » et « Langage/Interaction » comptent pour 69% de la variance des résultats. Ces deux facteurs apparaissent ainsi comme des indicateurs de qualité plus prégnants que les autres indicateurs évalués par les sous-échelles. La qualité du matériel proposé, sa disponibilité, la qualité des activités mises en œuvre mais aussi des interactions entre les professionnels et les enfants seraient donc des critères ayant un impact plus important sur la qualité globale du lieu que, par exemple, l'organisation des locaux.

Même un outil publié peut être l'objet de modifications, l'enjeu de recherches aux résultats parfois contradictoires, ou parfois simplifiant. La recherche sur l'outil ne s'arrête pas à sa publication, elle ne fait alors que commencer.

Un peu de réflexivité en guise de conclusion

L'outil présenté dans cet article est certes normé, vu comme un « bon chemin » menant jusqu'à la norme, et passant par le développement de tel critère de qualité plutôt qu'un autre. Mais ces critères ne relèvent pas du hasard. Ils sont le fruit de travaux de recherches développés par

des scientifiques rigoureux, capables eux aussi de réflexivité sur le produit de leur recherche, comme les révisions régulières apportées aux outils au fur et à mesure de l'apparition de nouvelles données en témoignent. Certes les préoccupations de ces chercheurs semblent parfois éloignées de celles des praticiens, de ceux qui sont sur le terrain tous les jours et qui pensent qu'encourager l'autonomie de l'enfant se fait en le laissant jouer seul, en restant en position d'observateur contenant. Loin de tout savoir, les scientifiques étant dans un questionnement et une recherche constants, ils sont cependant à même d'émettre des recommandations quant aux meilleures pratiques à adopter pour offrir à tous les enfants le meilleur environnement possible.

Et pour ce faire, ils se basent sur des résultats scientifiques, des preuves tangibles, fruit des travaux de recherche de la communauté scientifique, obtenus en utilisant des outils standardisés.

Les scientifiques comprennent aussi que, pour être utilisées par des non-experts, les connaissances issues de la recherche doivent faire l'objet d'un transfert efficient vers le public. Les savoirs scientifiques ne se construisent pas seuls, ils doivent être coconstruits pour être transférables.

Pour exemple, le programme « Jouer c'est magique », adaptation québécoise du curriculum High/Scope, est en œuvre dans les centres de la petite enfance québécois depuis une dizaine

d'années. Lorsqu'en 2005 les chercheurs québécois Japel, Tremblay et Côté (Japel, 2005) ont procédé à l'évaluation des dits centres au moyen des échelles d'évaluation de l'environnement, ils s'attendaient donc à observer de hauts scores de qualité. Ce ne fut cependant pas le cas. Et ce probablement parce que toute normative qu'elle soit, une approche doit faire l'objet d'une véritable appropriation par les professionnels du terrain pour devenir une norme de qualité. La qualité des lieux d'accueil ne résulte pas des mêmes problématiques que la qualité industrielle. Et long est le chemin jusqu'à la norme, fort heureusement.

Bibliographie

- BELSKY, J.; BURCHINAL, M.; MCCARTNEY, K.; VANDELL, D.L.; CLARKE-STEWART, K.A.; OWEN, M.T. et coll. 2007. « Are there long-term effects of early child care? », *Child Development*, 78(2), p. 681-701.
- BURCHINAL, M.; NELSON, L.; CARLSON, M.; BROOKS-GUNN, J. 2008. « Neighborhood characteristic and child care type and quality », *Early Education and Development*, 19(5), p. 702-725.
- CASSIDY, D.J.; HESTENES, L.L.; HEGDE, A.; HESTENES, S.; MIMS, S. 2005. « Measurement of quality in preschool child care classrooms: an exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale revised », *Early Childhood Research Quarterly*, 20, p. 345-360.

des scientifiques rigoureux, capables eux aussi de réflexivité sur le produit de leur recherche, comme les révisions régulières apportées aux outils au fur et à mesure de l'apparition de nouvelles données en témoignent. Certes les préoccupations de ces chercheurs semblent parfois éloignées de celles des praticiens, de ceux qui sont sur le terrain tous les jours et qui pensent qu'encourager l'autonomie de l'enfant se fait en le laissant jouer seul, en restant en position d'observateur contenant. Loin de tout savoir, les scientifiques étant dans un questionnement et une recherche constants, ils sont cependant à même d'émettre des recommandations quant aux meilleures pratiques à adopter pour offrir à tous les enfants le meilleur environnement possible.

Et pour ce faire, ils se basent sur des résultats scientifiques, des preuves tangibles, fruit des travaux de recherche de la communauté scientifique, obtenus en utilisant des outils standardisés.

Les scientifiques comprennent aussi que, pour être utilisées par des non-experts, les connaissances issues de la recherche doivent faire l'objet d'un transfert efficient vers le public. Les savoirs scientifiques ne se construisent pas seuls, ils doivent être coconstruits pour être transférables.

Pour exemple, le programme « Jouer c'est magique », adaptation québécoise du curriculum High/Scope, est en œuvre dans les centres de la petite enfance québécois depuis une dizaine

d'années. Lorsqu'en 2005 les chercheurs québécois Japel, Tremblay et Côté (Japel, 2005) ont procédé à l'évaluation des dits centres au moyen des échelles d'évaluation de l'environnement, ils s'attendaient donc à observer de hauts scores de qualité. Ce ne fut cependant pas le cas. Et ce probablement parce que toute normative qu'elle soit, une approche doit faire l'objet d'une véritable appropriation par les professionnels du terrain pour devenir une norme de qualité. La qualité des lieux d'accueil ne résulte pas des mêmes problématiques que la qualité industrielle. Et long est le chemin jusqu'à la norme, fort heureusement.

Bibliographie

- BELSKY, J.; BURCHINAL, M.; MCCARTNEY, K.; VANDELL, D.L.; CLARKE-STEWART, K.A.; OWEN, M.T. et coll. 2007. « Are there long-term effects of early child care? », *Child Development*, 78(2), p. 681-701.
- BURCHINAL, M.; NELSON, L.; CARLSON, M.; BROOKS-GUNN, J. 2008. « Neighborhood characteristic and child care type and quality », *Early Education and Development*, 19(5), p. 702-725.
- CASSIDY, D.J.; HESTENES, L.L.; HEGDE, A.; HESTENES, S.; MIMS, S. 2005. « Measurement of quality in preschool child care classrooms: an exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale revised », *Early Childhood Research Quarterly*, 20, p. 345-360.

- CLARKE-STEWART, K.A. ; VANDELL, D.L. ; BURCHINAL, M. ; O'BRIEN, M. ; MCCARTNEY, K. 2002. «Do regulable features of child-care homes affect children's development?», *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), p. 52-86.
- GARIÉPY, L. 1998. *Jouer c'est magique: Programme favorisant le développement global des enfants*, Montréal, Publications du Québec.
- GEOFFROY, M.C. ; CÔTÉ, S.M. ; BERGE, A.I. ; LAROUCHE, F. ; SÉGUIN, J.R. ; RUTTER, M. 2007. «Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), p. 490-497.
- HARMS, T. ; CLIFFORD, R.M. ; CRYER, D. 1998. *Early Childhood Environment Rating Scale (Revised ed.)*, New York, Teachers College Press.
- HOHMANN, M. ; WEIKART, D.P. ; BOURGON, L. ; PROULX, M. 2000. *Partager le plaisir d'apprendre: Guide d'intervention éducative au préscolaire*, Montréal, Paris, Gaëtan Morin éditeur.
- HOWES, C. ; PHILLIPS, D.A. ; WHITEBOOK, M. 1992. *Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care* (vol. 63), Malden, MA, États-Unis, Wiley-Blackwell.
- HOWES, C. ; SMITH, E.W. 1995. «Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care», *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), p. 381-404.
- JAPEL, C. ; TREMBLAY, R. ; CÔTÉ, S. 2005. *La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité*

- des services de garde*, Institut de recherche sur les politiques publiques.
- RAMSTEIN, T. ; PIERREHUMBERT, B. 1996. «Les techniques d'évaluation de la qualité des lieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire», dans S. Rayna, F. Laevers et M. Deleau (sous la direction de), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* Paris, Nathan INRP.

- CLARKE-STEWART, K.A. ; VANDELL, D.L. ; BURCHINAL, M. ; O'BRIEN, M. ; MCCARTNEY, K. 2002. «Do regulable features of child-care homes affect children's development?», *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), p. 52-86.
- GARIÉPY, L. 1998. *Jouer c'est magique: Programme favorisant le développement global des enfants*, Montréal, Publications du Québec.
- GEOFFROY, M.C. ; CÔTÉ, S.M. ; BERGE, A.I. ; LAROUCHE, F. ; SÉGUIN, J.R. ; RUTTER, M. 2007. «Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), p. 490-497.
- HARMS, T. ; CLIFFORD, R.M. ; CRYER, D. 1998. *Early Childhood Environment Rating Scale (Revised ed.)*, New York, Teachers College Press.
- HOHMANN, M. ; WEIKART, D.P. ; BOURGON, L. ; PROULX, M. 2000. *Partager le plaisir d'apprendre: Guide d'intervention éducative au préscolaire*, Montréal, Paris, Gaëtan Morin éditeur.
- HOWES, C. ; PHILLIPS, D.A. ; WHITEBOOK, M. 1992. *Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care* (vol. 63), Malden, MA, États-Unis, Wiley-Blackwell.
- HOWES, C. ; SMITH, E.W. 1995. «Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care», *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), p. 381-404.
- JAPEL, C. ; TREMBLAY, R. ; CÔTÉ, S. 2005. *La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité*

- des services de garde*, Institut de recherche sur les politiques publiques.
- RAMSTEIN, T. ; PIERREHUMBERT, B. 1996. «Les techniques d'évaluation de la qualité des lieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire», dans S. Rayna, F. Laevers et M. Deleau (sous la direction de), *L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* Paris, Nathan INRP.

Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil

La qualité d'accueil est devenue un enjeu majeur dans nos sociétés actuelles générant de vifs débats sur la signification et les modalités de son évaluation. Ces débats mobilisent les mondes politique, professionnel mais aussi scientifique comme en témoigne cet ouvrage.

Dans ce chapitre, nous proposons d'abord une réflexion sur la notion de qualité si souvent utilisée avec des acceptions divergentes, voire contradictoires. Nous présentons ensuite l'option prise en Communauté française de Belgique concernant la

Florence Pirard, conseillère pédagogique à l'Office de la naissance et de l'enfance, organisme public chargé notamment de l'autorisation, l'agrément, le subventionnement, le contrôle, l'évaluation et l'accompagnement des milieux d'accueil (0-12 ans) en Communauté française de Belgique.

Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil

La qualité d'accueil est devenue un enjeu majeur dans nos sociétés actuelles générant de vifs débats sur la signification et les modalités de son évaluation. Ces débats mobilisent les mondes politique, professionnel mais aussi scientifique comme en témoigne cet ouvrage.

Dans ce chapitre, nous proposons d'abord une réflexion sur la notion de qualité si souvent utilisée avec des acceptions divergentes, voire contradictoires. Nous présentons ensuite l'option prise en Communauté française de Belgique concernant la

Florence Pirard, conseillère pédagogique à l'Office de la naissance et de l'enfance, organisme public chargé notamment de l'autorisation, l'agrément, le subventionnement, le contrôle, l'évaluation et l'accompagnement des milieux d'accueil (0-12 ans) en Communauté française de Belgique.

qualité des milieux d'accueil, à savoir concevoir des outils et des démarches d'analyse et d'évaluation *ad hoc* ajustés à la diversité des contextes rencontrés. La présentation d'un dispositif et d'une démarche concrète (concernant la liberté de mouvement) permet de comprendre comment l'évaluation participative, inscrite dans une démarche d'accompagnement, permet de dépasser les fonctions de diagnostic et de transformer un système éducatif. Loin d'être limitée à la seule Communauté française de Belgique, une telle approche de la qualité et de son évaluation s'inscrit en fait dans une nouvelle tendance européenne affirmée par les propositions du réseau *Enfants d'Europe*¹ et par d'autres travaux européens parmi lesquels le projet Erato, financé par la Fondation Van Leer et coordonné par l'EADAP, et qui ouvre de nouvelles perspectives d'évaluation de la qualité dans une optique de diversité et d'inclusion sociale².

1. *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance: une politique proposée par Enfants d'Europe*, septembre 2008, p. 8. www.childrenineurope.org

2. *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover*, guide européen financé par la Fondation B. Van Leer, à paraître.

La notion de qualité des milieux d'accueil fait débat

Les débats sur la qualité des milieux d'accueil ne sont pas neufs. À preuve et à titre d'exemple, ceux qui ont marqué l'après-guerre sur le bien-fondé ou non des institutions pour jeunes enfants après que la communauté scientifique eut découvert l'impact néfaste des séparations mal gérées et trop précoces comme ce fut le cas des placements en orphelinats au lendemain de la guerre (Spitz, Bowlby et leurs successeurs).

Autres temps, autres débats : leur nature et leurs objets ont évolué parallèlement à l'évolution des demandes venues de la société et à celles des missions des institutions dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants. Comme le souligne Pierrehumbert³, on relève une préoccupation de plus en plus manifeste concernant la qualité d'accueil. « Cette évolution – que le remplacement du terme de “garde” par “accueil” illustre bien – semble correspondre, dans les pays de l'Ouest au moins, à une transformation des usagers traditionnels des structures préscolaires : les classes plus favorisées ont davantage recours aux modes de garde collectifs, auparavant destinés avant tout à la classe laborieuse. Or ces nouveaux usagers sont en même temps plus exigeants et plus près du

3. B. Pierrehumbert, *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays*, Paris, ESF, 1992, p. 257.

qualité des milieux d'accueil, à savoir concevoir des outils et des démarches d'analyse et d'évaluation *ad hoc* ajustés à la diversité des contextes rencontrés. La présentation d'un dispositif et d'une démarche concrète (concernant la liberté de mouvement) permet de comprendre comment l'évaluation participative, inscrite dans une démarche d'accompagnement, permet de dépasser les fonctions de diagnostic et de transformer un système éducatif. Loin d'être limitée à la seule Communauté française de Belgique, une telle approche de la qualité et de son évaluation s'inscrit en fait dans une nouvelle tendance européenne affirmée par les propositions du réseau *Enfants d'Europe*¹ et par d'autres travaux européens parmi lesquels le projet Erato, financé par la Fondation Van Leer et coordonné par l'EADAP, et qui ouvre de nouvelles perspectives d'évaluation de la qualité dans une optique de diversité et d'inclusion sociale².

1. *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance: une politique proposée par Enfants d'Europe*, septembre 2008, p. 8. www.childrenineurope.org

2. *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover*, guide européen financé par la Fondation B. Van Leer, à paraître.

La notion de qualité des milieux d'accueil fait débat

Les débats sur la qualité des milieux d'accueil ne sont pas neufs. À preuve et à titre d'exemple, ceux qui ont marqué l'après-guerre sur le bien-fondé ou non des institutions pour jeunes enfants après que la communauté scientifique eut découvert l'impact néfaste des séparations mal gérées et trop précoces comme ce fut le cas des placements en orphelinats au lendemain de la guerre (Spitz, Bowlby et leurs successeurs).

Autres temps, autres débats : leur nature et leurs objets ont évolué parallèlement à l'évolution des demandes venues de la société et à celles des missions des institutions dans le secteur de l'éducation des jeunes enfants. Comme le souligne Pierrehumbert³, on relève une préoccupation de plus en plus manifeste concernant la qualité d'accueil. « Cette évolution – que le remplacement du terme de “garde” par “accueil” illustre bien – semble correspondre, dans les pays de l'Ouest au moins, à une transformation des usagers traditionnels des structures préscolaires : les classes plus favorisées ont davantage recours aux modes de garde collectifs, auparavant destinés avant tout à la classe laborieuse. Or ces nouveaux usagers sont en même temps plus exigeants et plus près du

3. B. Pierrehumbert, *L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherches dans différents pays*, Paris, ESF, 1992, p. 257.