

Tables des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Remerciements	xi
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique.....	6
1.1 Le niveau de qualité des services qui sont offerts en CPE et en GNS	8
1.2 La complexité du travail d'éducatrice en pouponnière	11
1.3 L'impact de la formation des éducatrices sur la qualité en service de garde éducatif	12
1.4 La pertinence sur le plan scientifique et sur le plan pratique	15
Chapitre 2 Cadre conceptuel et recension des écrits	17
2.1 La qualité des services de garde éducatifs.....	18
2.2 Le développement des poupons, en contexte de pouponnière	20
2.2.1 L'approche écologique	20
2.2.2 L'attachement	22
2.2.3 Les besoins du poupon.....	23
2.3 La pratique réflexive comme outil de développement professionnel.....	27
2.3.1 La rétroaction vidéo	29
2.3.2 L'autoobservation	30

2.3.3 La méthode de l'incident critique	32
2.3.4 L'étude de cas	32
Chapitre 3 Méthodologie.....	35
3.1 Le type de recherche.....	36
3.1.1 La phase 1 : Origine de la recherche	37
3.1.2 La phase 2 : Référentiel	37
3.1.3 La phase 3 : Méthodologie	38
3.1.4 La phase 4 : Opérationnalisation	44
3.1.5 La phase 5 : Résultats	45
Chapitre 4 Résultats	46
4.1 Les données personnelles et sociodémographiques des éducatrices	47
4.2 Le niveau de connaissances exprimé par les éducatrices	50
4.3 La complexité du travail en pouponnière et les besoins de formation exprimés par les éducatrices.....	53
4.4 L'évaluation du plan de formation par les experts	56
4.4.1 La pertinence du contenu théorique de la formation	56
4.4.2 La pertinence des éléments pratiques proposés	58
4.4.3 La pertinence des outils de pratique réflexive proposés	60
4.4.4 L'articulation de la formation	61
Chapitre 5 Discussion	62
5.1 Les données personnelles et sociodémographiques	64
5.2 Le niveau de connaissances des éducatrices en pouponnière.....	64

5.3 La provenance des connaissances des éducatrices et contenu de la formation.....	65
5.4 Les besoins de formation exprimés par les éducatrices	66
5.5 L'évaluation par les experts du plan de la formation	67
5.6 Les apports et limites de la recherche	69
Chapitre 6 Conclusion.....	72
Références	78
Appendice A Échéancier des étapes du projet de recherche.....	86
Appendice B Plan de la formation	88
Appendice C Formulaire de collaboration des CPE	112
Appendice D Formulaire de consentement des éducatrices.....	114
Appendice E Questionnaires aux éducatrices	118
Appendice F Courriel aux experts.....	127
Appendice G Consentement et formulaire de confidentialité aux experts.....	131
Appendice H Questionnaire aux experts.....	134

Liste des tableaux

Tableau 1 Indices de qualité de l'enquête	9
Tableau 2 Comparaison des indices moyens obtenus entre les CPE et les GNS, selon les quatre dimensions du programme éducatif	10
Tableau 3 Définitions des axes de l'intervention relationnelle en contexte de pouponnière	23
Tableau 4 Définition des sept besoins de développement de l'enfant du Department of Health (2000)	25
Tableau 5 Exemples des capacités de l'adulte pour répondre aux besoins de développement de l'enfant du Department of Health (2000)	26
Tableau 6 Compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon selon les axes de l'intervention relationnelle	31
Tableau 7 Résumé des données personnelles et sociodémographiques des participantes au projet de recherche	49
Tableau 8 Thématiques liées aux difficultés dans l'intervention éducative, aux solutions pour contrer ces difficultés, aux éléments de complexité et aux besoins de formation en contexte de pouponnière.....	55
Tableau 9 Distribution de l'appréciation par les experts des concepts et sous-concepts théoriques du plan de formation.....	57
Tableau 10 Distribution de l'appréciation par les experts des éléments pratiques proposés dans le plan de formation	59
Tableau 11 Distribution de l'appréciation par les experts des éléments outils de pratique réflexive proposés dans le plan de formation.....	60
Tableau 12 Distribution de l'appréciation par les experts de l'articulation de la formation	61

Liste des figures

Figure 1 Étapes pour faciliter la pratique réflexive « dans l'action ».	28
Figure 2 Distribution des connaissances des éducatrices par rapport à dix éléments de la qualité des services offerts en pouponnière.	50
Figure 3 Distribution des connaissances des éducatrices par rapport à dix éléments du développement global du poupon, en contexte de pouponnière.	51
Figure 4 Distribution des connaissances des éducatrices par rapport à cinq éléments de la pratique réflexive.	52
Figure 5 Provenance des différentes connaissances sur la qualité des services, le développement global du poupon et la pratique réflexive.	53

Remerciements

D'abord, je désire exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche, monsieur Jean-Marie Miron, qui m'a accompagné avec bienveillance tout au long de ce projet. Je le remercie d'avoir cru en moi, de m'avoir offert autant d'opportunités et de m'avoir donné de si bons conseils. Son expertise, sa générosité, son écoute, sa disponibilité et la confiance qu'il m'a accordée m'ont permis de vivre cette grande aventure positivement. Également, je tiens à remercier Marie-Josée Martel, ma codirectrice, pour ses commentaires constructifs, son souci du détail et le regard nouveau qu'elle a su apporter à mon projet. Elle m'a soutenue et encouragée pour faire de ce projet une réussite. Merci à vous deux d'avoir été si humains, compréhensifs et respectueux. Vous avez rendu ce parcours signifiant, ce qui me permet d'entrer dans le doctorat avec confiance et enthousiasme. Mille fois merci !

Cette recherche n'aurait pas pu être possible sans les CPE, les éducatrices et les experts qui ont accepté de collaborer. Merci pour le temps qu'ils m'ont accordé et leur générosité.

Je tiens aussi à remercier mes collègues de travail et mes collègues de classe, pour les nombreuses discussions intéressantes qui ont permis de faire évoluer mon projet. Merci pour votre soutien et pour les nombreux fous rires qui ont fait du bien !

Merci à mes grands amis, qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours. Jasmine, Élane, Amélie et Éric vous avez joué un rôle déterminant dans la réussite de mon projet. Merci pour l'écoute et le soutien moral que vous m'avez offert quotidiennement. Un merci particulier à Andréane, ma confidente depuis le début de la maîtrise. Nos chemins se sont croisés au début de ce parcours et une grande amitié est née. Merci d'avoir été là, peu importe le moment, peu importe l'heure et peu importe la raison.

Je me dois aussi de remercier Guillaume, pour sa patience et sa compréhension. Merci d'avoir tout géré et d'avoir pris soin de nos enfants pour que je puisse mener à terme ce projet. Merci de m'avoir permis de réaliser ce rêve, malgré les défis qu'il présentait. Merci d'avoir compris... Je suis plus que reconnaissante de ce que tu as fait pour moi et pour notre famille.

Merci à mes amours, Émile et Nathan. Vous avez été mon équilibre dans ce cheminement. Merci de m'avoir ramené à l'essentiel quand c'était nécessaire. Ce mémoire est pour vous, vous êtes ma plus grande fierté et ma plus belle réalisation.

Introduction

Au Québec, le réseau des services de garde éducatifs pour les enfants de 0 à 5 ans a connu d'importants changements depuis une trentaine d'années. En effet, depuis les années 70, le modèle familial québécois s'est transformé profondément, notamment sous l'influence du mouvement féministe : l'accès des femmes aux études et au marché du travail, la baisse du nombre de mariages, les divorces, l'augmentation des familles reconstituées, pour ne nommer que quelques changements. Ainsi, il a été nécessaire de créer un réseau de services de garde pour permettre aux familles de concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles. En lien avec le développement des services de garde, la création d'emplois en services de garde est apparue et par le fait même, la profession d'éducatrice¹ à l'enfance (Berger, Héroux, & Shéridan, 2017). En 1979, la Loi sur les services de garde à l'enfance est instituée et c'est à partir de 1983 que la réglementation des services de garde prévoit des dispositions concernant la formation du personnel, qui entreront en vigueur en 1987. De ce fait, selon Miron (2004), il y a une professionnalisation naissante de l'éducation des jeunes enfants. En 1985, le règlement des services de garde éducatifs² stipule que, dans tout service de garde régi par le Ministère

¹ Puisque la majorité du personnel éducateur en milieu de garde est de type féminin, le terme générique féminin est utilisé dans le but d'alléger le texte, et ce, sans discrimination.

² Les services de garde éducatifs assurent la garde d'enfants pendant l'absence de leurs parents, pour une partie ou la totalité de la journée, et offrent des soins, ainsi qu'un programme d'activités approprié. Ces mêmes services de garde peuvent être régis ou non régis. Les services de garde non régis n'ont aucune obligation quant à l'application d'un programme éducatif, puisqu'ils ne sont pas régis par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance et ne sont pas subventionnés par le Ministère de la Famille.

de la Famille et de l'Enfance (MFE), au moins un membre du personnel de garde sur trois doit être formé (MFE, 2000). En 1997, sous la responsabilité de Madame Marois, alors ministre de l'Éducation au sein du gouvernement du Québec, une politique familiale est adoptée et le réseau des CPE est alors mis sur pied. Au même moment, le programme éducatif des services de garde est implanté et celui-ci devient obligatoire, ce qui officialise le caractère éducatif des milieux de garde (Larivée & Terisse, 2006). Depuis la mise en place de la politique familiale et du réseau des services de garde éducatifs, le nombre d'enfants qui les fréquentent a augmenté considérablement (Chicoine & Collard, 2006).

En 2003, l'enquête *Grandir en qualité* témoigne de l'intérêt qui est porté à la qualité des services offerts aux enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs et plus particulièrement à l'expérience qu'ils y vivent quotidiennement. Une dizaine d'années plus tard, une deuxième édition de l'enquête *Grandir en qualité* (Gingras, Lavoie & Audet, 2015a, 2015b) permet d'actualiser le portrait de la qualité des services de garde éducatifs au Québec. Un constat émerge de cette deuxième enquête : le score moyen de la qualité des services offerts en CPE n'a pas significativement augmenté, peu importe le groupe d'âge visé (Gingras et al., 2015a). En 2017, le Ministère de la Famille présente

Les services de garde régis sont, quant à eux, reconnus par le Ministère de la Famille et ils sont régis par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance et ses règlements. Trois types de services sont régis : les centres de la petite enfance, les garderies privées et certains services de garde en milieu familial. Les services de garde régis peuvent offrir ou ne pas offrir des places à contribution réduite, mais tous, s'ils accueillent plus de six enfants, doivent avoir un permis du ministère de la Famille ou être reconnus par un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial. Pour plus d'information sur les services de garde éducatifs au Québec, il est possible de consulter le site de l'Association Québécoise des CPE : <https://www.aqcpe.com/types-de-services-de-garde/>.

donc le projet de Loi 143, qui vise à améliorer et uniformiser la qualité éducative dans les services de garde éducatifs au Québec, pour ensuite être adopté en décembre 2017.

Faisant suite aux conclusions de l'enquête et en cohérence avec le projet de Loi 143, cette recherche se concentre sur la qualité des services et plus spécifiquement, à ceux offerts en pouponnière, étant donnée l'importance des premières années de vie de l'enfant quant à son développement. Puisque l'éducatrice est au cœur de l'environnement éducatif du poupon et que sa formation est un facteur associé à la qualité du processus (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney, 2002 ; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange, & Tougas, 2000 ; Harme & Pianta, 2001 ; Howes & Ritchie, 2003 ; NICHD, 2000, 2006), le plan d'une formation continue³ dédié aux éducatrices et spécifique au contexte de pouponnière est proposé pour soutenir pleinement le développement du poupon.

Dans les prochains chapitres, les détails de la recherche sont décrits. D'abord, le premier chapitre précise la problématique de la recherche. Au deuxième chapitre, les concepts théoriques précisant le contenu de la formation et les outils de pratique réflexive sont présentés. Les éléments qui concernent la méthodologie d'une recherche-développement font l'objet du troisième chapitre. Le type de recherche, les participants, les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse y sont discutés. Le quatrième

³ Au moment du dépôt de ce mémoire, un nouveau programme éducatif du Ministère de la Famille est apparu. Cependant, le plan de formation a été construit en fonction du programme éducatif du Ministère de la Famille et des Aînés de 2007.

chapitre explicite les résultats de l'analyse des besoins de formation des éducatrices en pouponnière et les résultats de l'évaluation de la formation, qui a été construite à la suite de l'analyse de ces besoins, par le groupe d'experts. Les résultats sont ensuite discutés au cinquième chapitre, présentant également les forces, ainsi que les limites de la recherche. Au dernier chapitre, un regard critique sur les principaux éléments de la recherche est effectué et des recommandations sont émises à l'égard de la qualité éducative en contexte de pouponnière.

Chapitre 1 Problématique

Au Québec, l'enquête sur la qualité des services de garde éducatifs : *Grandir en qualité, tome 2* (Gingras et al., 2015a), confirme que la qualité d'ensemble des services offerts aux groupes de poupons, en Centre de la Petite Enfance⁴ (CPE), est jugée bonne, mais sans plus. En ce qui concerne les Garderies non subventionnées⁵ (GNS), l'enquête *Grandir en qualité, tome 3* (Gingras et al., 2015b) met en évidence que les poupons reçoivent en moyenne des services dont la qualité est jugée tout juste acceptable. Pourtant, vu l'importance des premières années de vie de l'enfant quant à son développement et puisque le développement social, émotif et cognitif du poupon dépend de la qualité des soins prodigués (Howes, 2003), il serait souhaitable que tous les poupons aient accès à des services de qualité jugée excellente.

Dans le but de cerner le problème de recherche, quatre thèmes sont particulièrement importants à considérer, puisqu'ils sont en lien avec le niveau de

⁴ Un CPE est une entreprise d'économie sociale privée et autonome, sans but lucratif, administré par un conseil d'administration. Le conseil d'administration est constitué en majorité de parents-utilisateurs. Le CPE offre, en échange d'une contribution parentale réduite, des services de garde éducatifs subventionnés de qualité et adaptés aux besoins des familles. Le CPE appuie ses interventions sur le programme éducatif proposé par le ministère de la Famille du Québec.

⁵ La garderie est une entreprise qui fournit des services de garde dans une installation dont le permis peut être détenu par une personne morale ou une personne physique. Elle a l'obligation de former un comité consultatif de parents, qui ne détient aucun pouvoir décisionnel, pour traiter tous les aspects touchant la garde des enfants qu'elle reçoit. La garderie non subventionnée offre des services selon un tarif qu'elle détermine. Tous les services de garde régis par la loi sont tenus d'offrir un programme éducatif de leur choix, mais aucun n'est obligatoire de manière spécifique.

qualité des services offerts aux poupons. Ainsi, le niveau de qualité des services qui sont offerts en CPE et en GNS sont présentés afin de constater les dimensions à améliorer. La complexité du travail des éducatrices en pouponnière sera précisée dans un deuxième temps. Cet élément démontre la difficulté d'adapter les interventions éducatives pour offrir un environnement de qualité au poupon. Puis, l'impact de la formation sur la qualité en service de garde éducatif est précisé. Cet élément met en évidence la nécessité d'élaborer une formation continue axée sur les éléments soutenant le développement global du poupon et sur la pratique réflexive comme outil de développement professionnel. Conséquemment, la pertinence sur le plan scientifique et sur le plan pratique de cette recherche termine la présente section.

1.1 Le niveau de qualité des services qui sont offerts en CPE et en GNS

Afin d'évaluer la qualité du processus, c'est-à-dire la qualité de l'expérience offerte en pouponnière (Bigras et al., 2010), quatre dimensions identifiées dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFE, 2007) ont été utilisées : 1) la structuration des lieux ; 2) la structuration et la variété des types d'activités; 3) l'interaction de l'éducatrice avec le poupon; 4) l'interaction de l'éducatrice avec les parents. Pour vérifier le niveau de qualité pour chaque dimension, un indice de qualité a été défini par une échelle de scores moyens. Le tableau 1 présente les indices d'évaluation de la qualité, tel que précisé dans la méthodologie de l'enquête *Grandir en qualité* (Lapointe & Gingras, 2015).

Tableau 1
Indices de qualité de l'enquête

Score	Indices de qualité
3.50 à 4,00	Excellent
3.00 à 3,49	Bon
2.50 à 2,99	Acceptable
2.00 à 2,49	Faible
1.50 à 1,99	Très faible
1.00 à 1,49	Extrêmement faible

Plus précisément, les dimensions mesurées par *l'Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière* (Bourgon & Lavallée, 2013) comprennent plusieurs items qui sont en lien avec des compétences particulières au travail en pouponnière. Le score permet d'apprécier la qualité offerte par rapport à ces items. Quant à lui, le tableau 2 compare les indices moyens obtenus entre les CPE et les GNS (Gingras et al., 2015a, 2015b), selon les dimensions du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007).

Tableau 2
*Comparaison des indices moyens obtenus entre les CPE et les GNS,
selon les quatre dimensions du programme éducatif*

Dimension	CPE	GNS
	Score moyen	Score moyen
Structuration des lieux	2,98	2,38
La structuration et la variation des types d'activités	3,04	2,60
L'interaction de l'éducatrice avec le poupon	3,16	2,66
L'interaction de l'éducatrice avec les parents	3,45	3,08

On constate qu'en CPE, un seul indice tend vers la qualité excellente, soit l'interaction des éducatrices avec les parents. La structuration des lieux, pour sa part, a un niveau de qualité acceptable. En ce qui concerne la structuration et la variation des types d'activités, la qualité est bonne et se rapproche du niveau acceptable. L'élément central de la qualité du processus, soit l'interaction entre l'éducatrice et le poupon, est jugé bon et se situe plus près du niveau acceptable que du niveau d'excellence. Au niveau des GNS, une seule catégorie qui obtient un niveau de qualité jugé bon est l'interaction entre les éducatrices et les parents. La structuration et la variation des types d'activités ainsi que l'interaction de l'éducatrice avec le poupon, ont un niveau de qualité acceptable. Puis, la structuration des lieux est jugée comme insatisfaisante. La proportion d'éducatrices détenant une formation initiale de niveau collégial en petite enfance en pouponnière en CPE étant d'environ 63 % (Gingras et al., 2015a), la qualité des services offerts devrait

atteindre un niveau beaucoup plus élevé qu'en GNS, où seulement 20 % des éducatrices en pouponnière ont une formation spécifique à la petite enfance (Gingras et al., 2015b). Ainsi, il est à penser que les services offerts aux poupons n'est pas optimale en CPE, malgré le fait que plus de la moitié des éducatrices détiennent une formation spécifique en petite enfance.

Ainsi, la complexité du travail d'éducatrice en pouponnière pourrait expliquer la difficulté à acquérir des compétences spécifiques liées à l'intervention éducative chez les poupons et par le fait même, à offrir des services éducatifs de qualité jugée excellente.

1.2 La complexité du travail d'éducatrice en pouponnière

Par ses nombreux items d'évaluation, *l'Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière* (Bourgon & Lavallée, 2013) démontre la complexité d'offrir un service de qualité en pouponnière. De plus, Martin, Poulin et Falardeau (2009) explicitent que les éducatrices doivent, dans leur travail en pouponnière, prodiguer des soins de base et de l'affection pour favoriser le développement du poupon, tout en respectant le rythme biologique de chacun et en portant une attention particulière au processus d'attachement⁶. À cette complexité s'ajoute donc la relation adulte-poupon, la pierre angulaire pour son développement (MFA, 2007), dans laquelle les soins de base se doivent d'être

⁶ Les concepts de l'attachement et de la relation d'attachement sécurisante sont définis dans le chapitre 2.

donnés dans un climat relationnel chaleureux, à des moments précis, dans le but de favoriser une relation sécurisante entre le poupon et l'éducatrice (Asselin, 2008).

Bien que le programme éducatif offre un cadre de référence et des lignes directrices, ce sont les éducatrices qui font le choix des pratiques qui encadreront leurs interventions éducatives (Housen & Picard, 2017). Ces choix se veulent complexes : l'évolution du poupon est rapide dans toutes les sphères de son développement, les besoins auxquels l'éducatrice doit répondre sont nombreux, il n'exprime pas ses besoins clairement et ses réactions aux interventions par des mots, son mode de relation est d'un à un et la relation avec les parents est très importante. Étant donné la complexité que représente les interventions éducatives en pouponnière, il importe que les éducatrices aient acquises des connaissances théoriques et pratiques par rapport au poupon.

L'éducatrice étant au cœur de l'environnement éducatif du poupon, il est logique de s'attarder à la formation offerte aux éducatrices travaillant en pouponnière et aux compétences qui sont acquises grâce à celle-ci.

1.3 L'impact de la formation des éducatrices sur la qualité en service de garde éducatif

La plupart des études rapportent que la formation initiale et la formation continue des éducatrices font partie des caractéristiques qui contribuent significativement à la qualité d'un service de garde (Clarke-Stewart et al., 2002 ; Goelman et al., 2000 ; Harme & Pianta, 2001 ; Howes & Ritchie, 2003 ; NICHD, 2000, 2006). De plus, le niveau de

formation et de scolarité des éducatrices est un des facteurs déterminants de la qualité des services de garde éducatifs. En effet, celles qui détiennent une formation spécifique en petite enfance ont une meilleure écoute des besoins enfants, elles proposent des activités stimulantes adaptées au stade de développement de l'enfant, elles adaptent adéquatement l'environnement du milieu de garde et elles appliquent plus facilement un programme éducatif qui favorise le développement de l'enfant (Goelman & al., 2000). Pourtant, les scores de qualité moyens en CPE ne sont pas significativement plus élevés qu'en GNS, alors que beaucoup plus d'éducatrices détiennent la formation initiale en pouponnière dans les CPE. Même si la formation, de manière générale, a un impact sur la qualité, cela ne semble pas se vérifier pour les éducatrices en pouponnière puisque le seul score moyen qui tend vers l'excellence est celui de l'interaction de l'éducatrice avec les parents en CPE.

Au Québec, la formation initiale détenue par 75 % des éducatrices est une technique d'éducation à l'enfance (TÉE) (Gingras et al., 2015a, 2015b) qui repose sur l'atteinte de vingt-deux compétences professionnelles portant sur le rôle éducatif, les soins de base et la prévention (Berger et al., 2017). Parmi les responsabilités liées à ces compétences, Berger et ses collègues (2017) estiment que 47 % ont un mandat éducatif, 36 % un mandat de soins de base et 17 % un mandat de prévention. Pourtant, en contexte de pouponnière, l'éducatrice doit répondre aux besoins de base, créer une relation d'attachement secondaire et favoriser le développement global du poupon, tout en respectant le rythme biologique de celui-ci (Martin et al., 2009). Selon les compétences à acquérir en formation initiale, telles que répertoriées par Berger et ses collègues (2017), il

semble y avoir un manque au niveau des compétences qui sont spécifiques à l'éducation des poupons, soient par rapport à la relation d'attachement et aux soins de base. Asselin (2008) constate aussi ce manque et précise que la formation ne mise pas suffisamment sur les connaissances théoriques et pratiques qui permettent de développer ce lien significatif.

Également, les besoins de formation en pouponnière par rapport au programme éducatif, qui se veut un cadre de référence pour les éducatrices, sont nombreux. En effet, plus de 50 % des poupons en CPE ont une éducatrice qui considère connaître moyennement ou assez bien le programme éducatif et qui estime que le programme éducatif est moyennement ou assez utile dans son travail quotidien (Gingras et al., 2015a). En GNS, 42 % des poupons ont une éducatrice qui dit connaître moyennement ou assez le programme éducatif, 23 % dont l'éducatrice affirme connaître peu ou pas du tout ce programme éducatif et 47 % des poupons ont une éducatrice qui estime que ce programme moyennement ou assez utile dans son travail quotidien (Gingras et al., 2015b). La formation continue est donc un moyen qui permettrait d'améliorer les connaissances des éducatrices, tout en perfectionnant leurs compétences, pour améliorer la qualité du processus en pouponnière et, par le fait même, favoriser le développement optimal du poupon.

D'autre part, étant donné la complexité du travail en pouponnière, la pratique réflexive est un outil qui permettrait à l'éducatrice de relier l'action et le savoir (Miron & Presseau, 2001), afin qu'elle porte un regard sur ses pratiques et se réajuste pour offrir des interventions éducatives de qualité. De plus, la pratique réflexive favorise la

compréhension et la représentation de pratiques éducatives de qualité en service de garde (Bigras & Gagné, 2016) chez l'éducatrice qui intervient auprès des poupons. Bien que cette démarche réflexive soit importante dans la formation initiale, elle se veut complexe, car elle demande de mobiliser des valeurs, des attitudes, des croyances, des savoirs conceptuels ou pratiques et des habiletés cognitives qui s'inscrivent dans un long parcours de développement professionnel (Correa Molina & Thomas, 2013). Les éducatrices qui ont déjà de l'expérience en pouponnière profiteraient alors d'une formation continue axée sur la pratique réflexive, notamment parce qu'elles ont acquis des savoirs d'expériences, ainsi qu'un répertoire de situations et de pratiques sur lesquelles elles peuvent revenir pour réfléchir.

Dans le but d'offrir des services éducatifs de qualité pour permettre à l'ensemble des poupons fréquentant des services de garde éducatifs de se développer pleinement, l'objectif principal de cette recherche est de structurer un contenu théorique et de proposer des outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue spécifique aux éducatrices travaillant en pouponnière.

1.4 La pertinence sur le plan scientifique et sur le plan pratique

Au niveau scientifique, un manque d'écrits concernant le contenu et la mise en place d'une formation spécifique au contexte de pouponnière a été constaté. Étant donné ce manque d'écrits, la présente recherche permet de cibler différentes théories en lien avec la qualité du processus et le développement global du poupon. Aussi, le fait d'aborder le

manque de connaissances et compétences chez les éducatrices sous l'angle de la pratique réflexive se veut précurseur d'un processus de qualité en services de garde éducatifs.

Sur le plan pratique, vu l'importance des deux premières années de vie au niveau de l'attachement et du développement global de l'enfant, l'objectif de la recherche permettra de pallier le manque de connaissances des éducatrices auprès de cette population qui a des besoins sensibles et importants. Aussi, une amélioration des compétences des éducatrices en pouponnière et une augmentation de la qualité des services offerts aux poupons en services de garde éducatifs sont souhaitées.

Chapitre 2 Cadre conceptuel et recension des écrits

Dans cette partie, les concepts de la qualité des services de garde éducatifs sont définis pour déterminer les éléments du plan de formation qui pourront contribuer à la qualité du processus. Puis, le développement global des poupons, en contexte de pouponnière, est exploré afin de préciser le contenu théorique de la formation spécifique au travail en pouponnière. Ensuite, la pratique réflexive comme outil de développement professionnel est abordée pour cibler des outils qui favorisent la réflexion sur les pratiques de qualité et le transfert de connaissances dans le cadre de la formation continue.

2.1 La qualité des services de garde éducatifs

De façon générale, le concept de qualité des services de garde éducatifs se définit selon deux grandes catégories de variables : la qualité structurelle et la qualité des processus (Bigras & al., 2010 ; Doherty, Forer, Lero, Goelman & LaGrange, 2006 ; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero & LaGrange, 2006 ; Bigras & Japel, 2008). La qualité structurelle réfère aux variables règlementées : le ratio enfant/éducatrice, la formation et l'expérience du personnel. La qualité du processus, pour sa part, est en lien avec l'expérience quotidienne offerte au service de garde, en cohérence avec le programme éducatif (Bigras & al., 2010). Des auteurs définissent la qualité du processus selon trois dimensions : l'organisation de l'espace et des ressources, le contenu et la nature de la programmation, ainsi que les interactions entre les éducatrices et les enfants (Jalongo

& al., 2004 ; Copple & Bredekamp, 2009). Harms, Clifford et Cryer (2014), ajoutent une quatrième dimension concernant les interactions entre les adultes, soit entre les membres du personnel et entre le personnel et les parents. Cependant, selon Japel, Tremblay et Côté (2005), la qualité de la relation éducatrice-enfant est l'élément central de la qualité du processus et est fortement reliée aux compétences interactionnelles de l'éducatrice.

Spécifiquement, au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) précise qu'un service de garde de qualité doit reconnaître les besoins des enfants afin d'y répondre, intervenir auprès de ceux-ci en tenant compte de leur niveau de développement et de travailler en collaboration avec les parents. Ainsi, quatre principales dimensions sont associées à la qualité du processus d'un service de garde : la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants ; la qualité des interactions entre le personnel éducateur et avec les parents ; la structuration et l'aménagement des lieux ; la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants. La qualité de processus en service de garde éducatif exercerait l'influence la plus directe sur le développement et le bien-être des enfants et de leur famille (Lemay, Bigras & Bouchard, 2015; Mashburn & Pianta, 2010), c'est pourquoi la présente recherche s'intéresse plus particulièrement à la qualité du processus. Puisque la qualité du processus a le potentiel d'influencer positivement le développement global de l'enfant, les éléments constitutifs de celui-ci sont définis.

2.2 Le développement des poupons, en contexte de pouponnière

Selon le MFA (2007), le développement global de l'enfant est un processus holistique qui fait appel à plusieurs dimensions interreliées : affective, cognitive, langagière, physique et motrice, sociale et morale. L'apprentissage actif par le jeu et le respect de l'unicité de chaque enfant font partie des principes qui favorisent son développement global (MFA, 2007). Les principales théories du développement de l'enfant sur lesquelles s'appuie le programme éducatif sont l'approche écologique de Bronfenbrenner et la théorie de l'attachement. Ces deux théories seront développées subséquentement dans cette présente section. Martin et ses collègues (2009) reprennent ces mêmes éléments, en y ajoutant l'importance des soins de base dans le processus du développement global du poupon. Ces soins étant reliés aux besoins des poupons, ceux-ci seront aussi présentés. Ainsi, il est possible de constater que les fonctions interactionnelles, les soins de base et l'environnement, qui sont reliés à la qualité du processus en services de garde éducatifs, sont considérés comme des éléments qui soutiennent le développement global des poupons.

2.2.1 L'approche écologique

Selon l'approche écologique du développement de Bronfenbrenner (1979, 1995), le développement d'un individu est influencé par six systèmes : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. L'ontosystème représente l'enfant qui est au centre de ses systèmes d'interactions (Bigras & Japel, 2008). Bronfenbrenner suggère qu'il existe des facteurs environnementaux

agissants sur le développement de ce dernier et qui pourraient influencer la manière dont il se comporte dans différents contextes. D'abord, le chronosystème comprend le système du temps et la succession des événements vécus par l'individu. En contexte de petite enfance, les transitions, les événements stressants, les étapes de développement, etc. constituent le chronosystème. Puis, le macrosystème réfère aux croyances, aux idées, aux perceptions et aux représentations de la place accordée à l'éducation à la petite dans la société. L'exosystème est relié aux moyens qui sont utilisés pour actualiser les idées du macrosystème : les structures sociales, l'organisation des services, les programmes, etc. Le mésosystème, pour sa part, fait référence à l'ensemble des microsystèmes autour de l'enfant et aux interrelations entre ceux-ci. Le mésosystème est caractérisé par la qualité de la cohérence entre les microsystèmes. Le microsystème, quant à lui, réfère aux milieux de vie proximaux de l'enfant, aux ressources présentes et aux pratiques utilisées dans les différents milieux. La qualité du processus, dans une optique écosystémique, concerne l'enfant et les expériences vécues au sein du service de garde. De ce fait, les microsystèmes et les mésosystèmes de l'enfant sont d'une grande importance dans la qualité du processus.

En contexte de service de garde éducatif, trois microsystèmes sont à prendre en considération, soit la famille, le CPE et l'éducatrice. La famille, l'éducatrice et le CPE influencent le développement de l'enfant et sont reliés par leur mésosystème : la communication, la cohérence éducative, la transition, l'influence de l'un sur l'autre, etc. Les mésosystèmes démontrent donc la nécessité des relations harmonieuses entre la

famille, l'éducatrice et le service de garde éducatif. En contexte de pouponnière, la collaboration avec les parents est primordiale pour comprendre la réalité familiale et pour adapter les interventions en fonction de l'évolution de l'enfant à cette réalité, ainsi qu'à celle du service de garde (MFA, 2007). Ce lien de confiance entre l'éducatrice et les parents permettra au parent de prendre confiance en ses compétences, tout en échangeant sur des questions relatives au poupon, et favorisera le lien affectif significatif entre le poupon et l'éducatrice (MFA, 2007).

2.2.2 L'attachement

L'attachement est un élément fondamental au développement optimal et harmonieux de l'enfant (MFA, 2007). Bowlby (2007) définit la relation entre le poupon et l'éducatrice comme un processus d'attachement secondaire, car l'éducatrice est une personne familière vers laquelle le poupon peut se diriger en l'absence de la figure principale d'attachement. Une figure d'attachement sécurisante dépend de la réponse aux besoins de l'enfant et de la sécurité de ce dernier face à ces réponses. C'est donc la constance, la sensibilité et la réponse positive aux besoins du poupon qui déterminent la relation d'attachement sécurisante entre ce dernier et l'adulte (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971). Un modèle d'attachement sécurisant amène l'enfant à explorer, puisqu'il sait qu'il peut compter sur l'adulte en cas de besoin. Par conséquent, l'éducatrice qui favorise un attachement secondaire sécurisant influence, par le fait même, le développement social et cognitif chez l'enfant (Bowlby, 2007). Dans l'intervention relationnelle, quatre axes sont ciblés pour augmenter les comportements sensibles et le développement de l'attachement

sécurisant chez l'enfant : la sensibilité, la proximité, l'engagement et la réciprocité (Tarabulsky, Cyr, Dubois-Comtois & Moss, 2014). Le tableau 3 présente la définition, adaptée par la chercheuse, de chacun de ces axes.

Tableau 3
Définitions des axes de l'intervention relationnelle en contexte de pouponnière

Axe	Définition
Sensibilité	Capacité de l'éducatrice à détecter les signaux du poupon et y répondre adéquatement dans un délai raisonnable.
Proximité	Capacité de l'éducatrice d'avoir des contacts chaleureux avec le poupon, pour lui offrir du réconfort dans les moments de détresse.
L'engagement	Capacité de l'éducatrice à assurer la sécurité, le bon développement et le bien-être du poupon.
La réciprocité	Capacité de l'éducatrice à favoriser des échanges et à partager des moments de plaisir avec le poupon.

2.2.3 Les besoins du poupon

Les axes de l'intervention relationnelle permettent de constater que l'éducatrice doit comprendre et interpréter les besoins du poupon. D'abord, Brazelton et Greenspan (2004) considèrent qu'il y a sept « besoins incontournables » durant la période de la petite enfance, c'est-à-dire les soins et les expériences que tout enfant doit avoir pour grandir, apprendre et s'épanouir : le besoin de relations chaleureuses et stables ; le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation ; le besoin d'expériences adaptées aux

différences individuelles ; le besoin d'expériences adaptées au développement ; le besoin de limites, de structures et d'attentes ; le besoin d'une communauté stable, de leur soutien, de leur culture ; le besoin de protection de leur avenir. En contexte de pouponnière, l'éducatrice se doit de répondre à plusieurs de ces besoins, plus particulièrement à ceux qui sont en lien avec les aspects « régulateurs » des relations (sécurité, santé physique, besoins élémentaires de nourriture et de sommeil), avec les interactions affectives, avec un environnement d'apprentissage sain et par rapport aux limites et attentes envers le poupon.

D'autre part, le cadre d'analyse écosystémique des besoins du développement des enfants (Department of Health, 2000) propose aussi que tout enfant ait sept besoins de développement auxquels l'adulte ou l'environnement doit répondre. Le tableau 4 résume ces sept besoins de développement.

Tableau 4
*Définition des sept besoins de développement de l'enfant
 du Department of Health (2000)*

Besoins de l'enfant	Définitions
Santé	Bien-être physique et psychologique.
Éducation	Ensemble des opportunités offertes pour favoriser le développement cognitif.
Développement affectif comportemental	Manifestation appropriée des sentiments (attachement, capacité d'adaptation, maîtrise des émotions).
Identité	Développement de l'identité et de l'estime de soi : apprécier l'enfant et lui permettre de voir qu'il est distinct.
Relations familiales et sociales	Capacité à faire preuve de sympathie et de compassion. Relations avec les pairs et les adultes.
Présentation de soi	Perception de soi : apparence, comportements, impression créée chez les autres, défaut et qualités. L'adulte doit guider et conseiller l'enfant selon la circonstance.
Habilité à prendre soin de soi	Développement de l'autonomie émotionnelle et des habiletés sociales.

Ce cadre d'analyse est intéressant, puisqu'il propose aussi cinq réponses positives qui permettront à l'adulte de soutenir l'enfant dans son développement. Le tableau 5 présentent des exemples des capacités de l'adulte pour répondre aux besoins de développement de l'enfant (Department of Health, 2000).

Tableau 5
Exemples des capacités de l'adulte pour répondre aux besoins de développement de l'enfant du Department of Health (2000)

Capacité de l'adulte	Exemples
Offrir des soins de base	Répondre aux besoins physiques de l'enfant et fournir les soins médicaux et dentaires nécessaires
Offrir une sécurité	Montrer à jouer de façon sécuritaire et indiquer les risques. Assurer des relations sécuritaires avec les autres adultes et enfants.
Offrir de l'amour et de l'affection	Répondre aux besoins affectifs de l'enfant (amour, respect, encouragements).
Offrir de la stimulation	Appuyer le développement du plein potentiel de l'enfant, l'encourager, l'accompagner dans ses activités et lui proposer des occasions de réussir.
Offrir de l'encadrement	Assurer une cohérence et une bienveillance dans l'encadrement. Encourager l'enfant à exprimer ses émotions et à bien se comporter. Être un modèle par des comportements appropriés sur le plan du contrôle des émotions et des interactions.
Offrir de la stabilité	Être sensible aux besoins de l'enfant et y répondre rapidement, de manière constante ainsi que cohérente (attachement sécurisant).

En comparant les sept « besoins incontournables » (Brazelton & Greenspan, 2004) et le cadre d'analyse écosystémique des besoins du développement des enfants (Department of Health, 2000), on constate que les besoins relationnels, affectifs, d'encadrement et de stimulation semblent importants dans le développement de l'enfant. En contexte de pouponnière, ces mêmes besoins doivent donc être pris en considération, puisque c'est dans la réponse à ces besoins que le poupon pourra se développer de manière optimale. De plus, les exemples de capacités de l'adulte pour répondre aux besoins de développement de l'enfant amènent à faire des liens avec les différents axes de l'intervention relationnelle : l'éducatrice doit faire preuve de sensibilité, de proximité, d'engagement et de réciprocité envers le poupon pour le soutenir dans son développement.

Afin que l'éducatrice puisse améliorer ses capacités et compétences, la pratique réflexive est l'outil de développement professionnel proposé pour lui permettre de réfléchir en cours d'action et sur l'action, dans le but d'évaluer ses propres pratiques, d'améliorer sa sensibilité et ses interventions éducatives.

2.3 La pratique réflexive comme outil de développement professionnel

Le concept de pratique réflexive est issu des travaux d'Argyris et Schön (1974) et s'est principalement développé autour des écrits de Schön (1983, 1987). Schön (1983) définit la pratique réflexive comme une auto-évaluation critique des comportements propres d'une personne, dans le but de développer des habiletés permettant de lier ses actions et ses pensées. Le caractère professionnel de l'acte réside dans la capacité du praticien à « réfléchir dans l'action » : le professionnel étant confronté à des situations qui

sont problématiques doit définir le problème, le cadrer et lui donner un sens en interprétant et en structurant les éléments qui le composent (Schön, 1987). D'autre part, Schön (1987) propose la « réflexion sur l'action » : par son expérience, élaborée à partir de répertoires de situations similaires, le professionnel construit des modèles et réfléchit au résultat de son action. La « réflexion sur l'action » favoriserait donc la « réflexion dans l'action ». Peters (1991) propose des étapes qui faciliteront la pratique réflexive « dans l'action » chez le professionnel. Ces étapes sont les plus connues au niveau de l'éducation et des sciences sociales et s'inscrivent dans le cadre d'un atelier de pratique réflexive où les participants reviennent sur l'action (Boutin, 2001). Dans la première étape, le professionnel doit décrire les aspects critiques, le contexte et les pratiques à modifier. Ensuite, la deuxième étape consiste à analyser pour identifier les facteurs qui sont en cause, c'est-à-dire les savoirs implicites à l'action, les motifs, les croyances et les valeurs. Puis, dans la troisième étape, le professionnel doit théoriser pour identifier les possibilités et modifier la façon de faire ou développer de nouvelles théories. Dans la quatrième étape, le théoricien doit agir pour mettre à profit la nouvelle théorie. La figure 1 résume les quatre étapes de démarche de réflexion qui sont proposées par Peters (1991).



Figure 1 Étapes pour faciliter la pratique réflexive « dans l'action ».

Schön (1987) y ajoute l'idée d'atelier de pratique réflexive entre praticiens, pour élargir le répertoire de savoirs et d'intervention transférables à des situations semblables.

Puisque la pratique réflexive contribue à la compréhension et à la représentation de pratiques éducatives de qualité en service de garde (Bigras & Gagné, 2016), quelques outils de « réflexion sur l'action » sont ciblés : la rétroaction vidéo (Tochon, 1996 ; Gravel & Tremblay, 1996), l'autoobservation (Perrenoud, 2012), la méthode de l'incident critique (Boutin, 2001) et l'étude de cas (Boutin, 2001).

2.3.1 La rétroaction vidéo

Pour Tochon (1996), la rétroaction vidéo qui utilise le rappel stimulé est une stratégie qui amène les professionnels à faire un retour critique sur leurs interventions en explicitant leurs états mentaux et leurs connaissances en cours d'action. Pour Gravel et Tremblay (1996), cette méthode permet de recueillir des données sur les pensées en cours d'action et de comprendre la façon de réfléchir de l'éducatrice. Tochon (1996) explique les « points critiques » qui doivent être pris en considération dans le processus de rappel stimulé. Parmi ces « points critiques » se trouve le type de questions. Les questions larges et ouvertes sont préférables pour préserver le caractère spontané de l'expression de la pensée, pour favoriser la métacognition ainsi que la réflexion (Tochon 1996). Pour Gravel et Tremblay (1996), les questions doivent permettre aux éducatrices d'exprimer les pensées au moment de l'action et ne doivent pas servir à analyser les actions. Voici des exemples de questions qui peuvent être utilisés lors du rappel stimulé (Gravel & Tremblay, 1996) :

- Je voudrais savoir : à quoi tu pensais quand tu as commencé ?
- À quoi pensais-tu à ce moment précis ?
- Qu'est-ce qui te passait par la tête ?
- Qu'est-ce que tu ressentais ?

En contexte de formation continue, la rétroaction vidéo de réflexion partagée semble plus appropriée étant donné le contexte de groupe. La réflexion partagée utilise le rappel stimulé pour inciter une réflexion de manière coopérative (Tochon, 1996). Ainsi, une réflexion sur l'épisode enregistré permet de coconstruire des savoirs pratiques et de soutenir le développement professionnel. Les épisodes proposés peuvent être durant un soin de base, la réponse à un besoin ou un moment de jeu entre l'éducatrice et le poupon. Étant donné la nature de la formation, des vidéos explicitant des interventions éducatives en pouponnière pourront être utilisées pour susciter le processus de réflexion.

2.3.2 L'autoobservation

Perrenoud (2012) propose de préparer l'autoobservation à partir de grilles ou de méthodes, puisque ce genre d'outils peut aider à la prise de conscience. Dans le contexte de l'intervention relationnelle de Tarabulsy et ses collègues (2014), une grille d'observation de la dyade parent-enfant est proposée. L'adaptation par la chercheuse de cette grille au contexte de la pouponnière permettra à l'éducatrice de s'autoobserver en lien avec les quatre axes de l'intervention relationnelle. Le tableau 6 présente les compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon qui pourront favoriser le développement d'une relation d'attachement secondaire sécurisante.

Tableau 6
Compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon selon les axes de l'intervention relationnelle

Axes	Compétences
Sensibilité	<ul style="list-style-type: none"> • J'observe et je détecte les indices sur l'état du poupon. • J'interprète de manière juste les signaux du poupon. • Je choisis une réponse appropriée qui satisfait les besoins du poupon. • Je réponds au poupon dans un délai adéquat.
Proximité	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai des contacts physiques chaleureux avec le poupon. • J'offre une distance physique qui rend le poupon confortable. • J'offre du réconfort lorsque le poupon est en détresse. • Je valorise et renforce le poupon.
Engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Je supervise et adapte l'environnement pour assurer la sécurité du poupon. • J'utilise une discipline positive, constante et cohérente. • J'ai des attentes réalistes envers le poupon. • Je démontre des connaissances du développement du poupon.
Réciprocité	<ul style="list-style-type: none"> • Je respecte le rythme du poupon et le laisse explorer. • Je partage des contacts visuels avec le poupon et j'ai du plaisir à être avec lui. • Je connais les préférences et les caractéristiques du poupon.

Boutin (2001) propose pour sa part la méthode de l'incident critique pour amener l'éducatrice à réfléchir sur ses pratiques.

2.3.3 La méthode de l'incident critique

Boutin (2001) présente la méthode de l'incident critique pour que le professionnel porte un regard réflexif sur soi. Cette méthode d'autoobservation est aussi utilisée dans la mise en place d'un journal de bord réflexif par l'éducatrice et comporte les éléments suivants (DeMontigny, 2002) :

- Une brève description de la situation vécue.
- Les questions que suscitent cet évènement et les premiers facteurs en cause : identifier le moment, le geste ou la situation critique.
- Les concepts que l'évènement évoque : Pourquoi je réagis de cette façon ?
- Les voies de solutions empruntées, les pistes d'action à entrevoir.
- Les résultats, l'éclairage, les réactions par rapport à la situation.

À partir de cette démarche, une situation est analysée de manière approfondie pour permettre au professionnel de se réajuster. Dans le cas précis de la formation continue des éducatrices, des situations qui demandent des interventions plus complexes pourront être ciblées : répondre aux nombreux besoins des poupons, les soins de base, l'interprétation des pleurs, les comportements agressifs du poupon envers les autres, l'intervention démocratique, etc. L'étude de cas peut aussi être exploitée pour comprendre et répondre à une problématique en utilisant le partage entre collègues.

2.3.4 L'étude de cas

L'étude de cas est habituellement utilisée comme méthode de recherche (Yin, 2018), mais est présentée ici comme outil d'approfondissement professionnel. Ce type d'étude de cas est une activité structurée qui utilise un problème représentatif de la

pratique afin d'améliorer la capacité de réflexion du professionnel par des questions issues de la méthode de l'incident critique (Boutin 2001) :

- Quels sont les éléments importants à considérer dans cette problématique ?
- Quelles sont les pistes de solutions possibles pour résoudre la situation problème ?
- Selon vos connaissances théoriques, quelle(s) solution(s) sera/seront retenue(s) ?
- Quelles démarches seront faites pour résoudre la problématique ?
- Que retenez-vous de cette démarche ?

À la démarche proposée par Boutin (2001), une étape est ajoutée par la chercheuse : quels moyens seront mis en place pour vérifier la résolution du problème.

Un avantage de l'étude de cas est le partage entre collègues ou professionnels, puisque ce partage donne un sens à la problématique et aux solutions apportées (Boutin, 2001). Dans le contexte de la formation continue, les éducatrices pourront cibler des problématiques récurrentes ou un problème qu'elles n'ont pas réussi à résoudre seules et qui est en lien avec la qualité de l'intervention éducative.

Conséquemment aux différents outils présentés et considérant l'objectif principal de cette recherche qui est de proposer un contenu théorique et des outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue spécifique aux éducatrices travaillant en pouponnière, les concepts théoriques présentés visent à permettre de :

- 1) Soutenir les éducatrices par rapport aux interventions éducatives qui favoriseront le développement global du poupon et la qualité du processus, tout en considérant les principes du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007).
- 2) Favoriser le transfert de connaissances et l'acquisition d'habiletés de pratique réflexive chez les éducatrices en pouponnière pour améliorer la qualité du processus de l'intervention éducative.

Chapitre 3 Méthodologie

Ce chapitre aborde la démarche de recherche. Il décrit premièrement le type de recherche et précise ensuite les phases de la recherche-développement, puisque cette recherche en soi est une démarche méthodologique (Harvey & Loiselle, 2009). Dans la phase de méthodologie, l'échantillonnage, la collecte des données, ainsi que les façons dont celles-ci ont été traitées et analysées sont précisés.

3.1 Le type de recherche

Selon Legendre (2005), la recherche-développement est : « (...) une recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147). Le devis de recherche privilégié est la recherche-développement avec validation, tel que proposé dans le modèle de Harvey & Loiselle (2009). L'approche est mixte, car des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives descriptives pour enrichir la méthodologie. Cette recherche utilise aussi une démarche inductive, puisque les objectifs de recherche sont liés à des situations réelles qui s'appuient sur l'expérience professionnelle de la chercheuse (Fortin & Gagnon, 2016). Elle se situe aussi dans la vision de la recherche-développement de Loiselle et Harvey (2007) qui soutiennent que le cadre théorique est un des éléments à prendre en considération dans les décisions, mais que l'analyse de l'expérience du chercheur a préséance dans ce processus. Ce modèle est constitué de cinq étapes : origine de la

recherche, référentiel, méthodologie, opérationnalisation et résultats. Cependant, l'étape de l'opérationnalisation utilisée dans la présente étude diffère légèrement du modèle de Harvey & Loiseau (2009) : l'évaluation et la validation de la formation s'effectueront à partir des commentaires d'un comité d'experts ayant procédé à son étude. Un échéancier détaillé du déroulement des différentes activités de recherche est présenté à l'Appendice A.

3.1.1 La phase 1 : Origine de la recherche

Cette phase a pour but de situer l'origine de la recherche à partir d'un problème à résoudre ou d'une idée de développement, de définir les objectifs et l'intérêt de la recherche. L'origine de cette recherche provient donc de l'expérience professionnelle de la chercheuse (Fortin & Gagnon, 2016) et a pour objectif principal de proposer un contenu théorique et des outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue spécifique aux éducatrices travaillant en pouponnière. La problématique et la pertinence de la recherche ont été exposées au chapitre de la problématique.

3.1.2 La phase 2 : Référentiel

Par cette phase, les différents concepts et les théories sur le sujet de recherche sont déterminés. Dans la présente recherche, les éléments théoriques du contenu de la formation continue spécifique au travail en pouponnière ont été présentés au chapitre de la recension des écrits et de cadre conceptuel. De plus, dans ce même chapitre, des outils de pratique réflexive ont été proposés pour favoriser le transfert de connaissances et la

compréhension de pratiques éducatives de qualité. Ce cadre théorique et les outils de pratique réflexive ont aussi servis à élaborer le plan de la formation.

3.1.3 La phase 3 : Méthodologie

La phase de la méthodologie positionne les méthodes et outils de collectes de données. La méthodologie est faite en deux temps. Dans un premier temps, l'évaluation des besoins de formation des éducatrices en pouponnière a été effectuée pour construire un plan de formation qui prend en considération les écrits scientifiques et les éléments de la pratique en contexte de pouponnière. Dans un deuxième temps, le plan de formation élaboré par la chercheuse a été évalué par un groupe d'experts. Ainsi, les méthodes et outils pour l'évaluation des besoins de formation des éducatrices et les méthodes d'évaluation du contenu de formation sont précisés dans cette phase.

3.1.3.1 La population

La méthodologie de la présente recherche est effectuée en deux temps. Tel que précisé précédemment deux populations sont concernées, soient les éducatrices en pouponnières et un groupe d'experts.

La première population concernée est composée d'éducatrices qui travaillent ou qui ont travaillé au moins un an en contexte de pouponnière, en CPE, auprès d'enfants de 0 à 18 mois. D'abord, une année d'expérience est requise pour que les éducatrices aient acquis des savoirs pratiques par rapport au travail en pouponnière. Puis, la réglementation

en CPE prévoit au moins deux éducatrices qualifiées⁷ sur trois, définit les règles pour l'aménagement des aires de jeux et encadre l'application du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007), d'où le choix des CPE pour recruter les participantes.

La population pour la partie d'évaluation et de validation de la formation est un échantillon d'experts qui ont été sélectionnés à partir de leurs compétences, de leur expérience, ainsi que de leur formation. Plus précisément, pour Fortin et Gagnon (2016), l'échantillon est non probabiliste intentionnel. Étant donné le type d'outil de formation qui est évalué, le choix d'un échantillon d'experts en petite enfance et/ou en psychologie et/ou en éducation et/ou en psychopédagogie convient le mieux à la recherche. Le choix des experts s'est fait en collaboration avec le directeur et la codirectrice de la recherche. De même, afin d'avoir une meilleure représentativité des personnes issues des regroupements des CPE, de la formation continue en petite enfance et du milieu universitaire ont été choisies. Le fait de questionner au moins trois experts permet la triangulation, afin que la chercheuse prenne une distance par rapport à la démarche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018) et pour assurer la pertinence du contenu de la formation (Gaudreau, 2011).

⁷ Le Ministère de la famille prévoit plusieurs possibilités pour la qualification d'éducatrice en service de garde. En 2015, 75 % des éducatrices qualifiées détenaient la formation initiale en techniques d'éducation à l'enfance. Plus particulièrement, 63 % des éducatrices travaillant en pouponnière en CPE ont une technique d'éducation à l'enfance versus 20 % en GNS. Pour plus d'informations sur les possibilités de qualification des éducatrices, il est possible de consulter le document suivant : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive-qual-pers-garde.PDF>

3.1.3.2 Le recrutement

Étant donné la complexité de recruter des éducatrices, le recrutement s'est fait par tri de volontaires dans un échantillonnage non probabiliste et intentionnel (Fortin & Gagnon, 2016) dans des CPE connus par la chercheuse. La chercheuse a d'abord sollicité des CPE de sa région. À cet égard, un formulaire de collaboration des CPE, présenté à l'Appendice C, leur a été envoyé. Trois CPE de la Montérégie et un du Centre-du-Québec ont accepté de collaborer en transmettant le lien des questionnaires⁸ aux éducatrices concernées par la recherche. Par la suite, le lien internet vers les questionnaires a été partagé sur les réseaux sociaux. Conformément à la Politique sur l'intégrité et la conduite responsable en recherche et création de l'UQTR, les participantes ont répondu aux questionnaires après avoir pris connaissance des implications de l'étude et donné leur consentement. Le formulaire de consentement des éducatrices est présenté à l'Appendice D. Puisque les éducatrices ont été approchées par le biais de leur directrice ou des réseaux sociaux, il n'est pas possible de connaître le nombre exact d'éducatrices qui ont été sollicitées. Parmi les éducatrices sollicitées, 17 ont consenties à participer au projet de recherche.

Huit experts ont été approchés par courriel, dans un premier temps, pour solliciter leur participation au projet de recherche. Le courriel et la lettre d'information se retrouvent à l'Appendice F. Conformément à la Politique sur l'intégrité et la conduite responsable en recherche et création de l'UQTR, les experts ont pris connaissance des implications de

⁸ Le site Google Form a été utilisé pour les questionnaires internet.

l'étude et donné leur consentement avant de participer au projet de recherche. Le formulaire de consentement des experts est présenté à l'Appendice G. De plus, un formulaire de confidentialité, tel que proposé à l'Appendice G, a aussi dû être signé. Parmi les huit experts, quatre ont accepté de collaborer au projet en évaluant le contenu théorique, le contenu pratique, les outils de pratique réflexive et l'articulation de la formation. La construction du plan de formation est précisée dans la phase *d'opérationnalisation* et est présenté à l'Appendice B. Le questionnaire d'évaluation de la formation présenté à l'Appendice H a ensuite été envoyé aux quatre experts. Le premier expert est psychopédagogue et formateur en petite enfance. Le deuxième et le troisième expert sont issus des regroupements des centres de la petite enfance et sont tous les deux spécialisés dans la formation des éducatrices, principalement au niveau de la relation éducatrice-enfant. Finalement, le quatrième expert est professeur et chercheur en petite enfance au niveau universitaire en éducation.

3.1.3.3 Le déroulement des collectes des données et outils

La collecte de données auprès des 17 éducatrices s'est effectuée à partir de deux questionnaires qui ont été construits par la chercheuse, à partir de son expérience, de ses connaissances et des écrits scientifiques. Ces questionnaires ont été validés par le directeur et la codirectrice de la recherche. Le premier permet de recueillir des données personnelles et sociodémographiques. Le deuxième est divisé en deux parties et porte sur les connaissances et les besoins de formation des éducatrices en pouponnière. Celui-ci, présenté à l'Appendice E, comprend 14 questions, dont 11 qui utilisent des questions à

choix multiples et 3 à réponses courtes. Ce questionnaire situe le niveau de formation initiale, les années d'expérience auprès de la clientèle poupons et le nombre d'heures de formation continue spécifique au travail en pouponnière des répondantes.

Un deuxième questionnaire, comprenant 25 questions à choix multiples, 3 questions à court développement ainsi que 5 questions à long développement, est divisé en deux parties et porte sur les connaissances et les besoins de formation des éducatrices en pouponnière. Ce questionnaire se retrouve à l'Appendice E. La première partie a pour but de vérifier les connaissances des éducatrices par rapport aux éléments de la qualité du processus, au développement du poupon et à la pratique réflexive, à l'aide de questions utilisant une échelle de Likert à 4 niveaux en plus de questions à court développement. Chaque thème est préalablement défini pour situer les répondantes, puis est divisé en sous-thèmes qui portent sur des éléments clés du programme éducatif, de l'approche écologique, de l'attachement et de la pratique réflexive. Pour chacun des thèmes, les répondantes devaient spécifier la provenance de leurs connaissances. La deuxième partie du questionnaire est sous forme de questions à réponses courtes et aborde trois éléments : les difficultés dans l'intervention éducative en pouponnière, la complexité du travail en pouponnière et les besoins de formation. Ainsi, par ce questionnaire les besoins théoriques et pratiques de formation sont précisés.

Une autre partie importante de ce présent mémoire est l'évaluation et la validation du plan de formation proposé. Le plan de formation a été soumis à des experts pour fin de validation sous forme de groupe Delphi. Selon Dalkey et Helmer (1963), la méthode

Delphi permet de mettre en évidence un consensus d'opinion, sur un sujet précis, par la consultation d'experts à travers des questionnaires. Dans la présente recherche, les opinions des experts sont recueillies à distance, sans que les experts soient tenus de se rencontrer (Ekionea Booto, Bernard & Plaisent, 2011) et le consensus a été obtenu après le premier tour du Delphi. L'évaluation et la validation de la formation ont été effectuées à l'aide d'un questionnaire construit en cohérence avec le contenu de la formation et de l'objectif de la recherche. Ce dit questionnaire était constitué de quatre thèmes qui sont les suivants : pertinence du contenu théorique de la formation, pertinence des éléments pratiques, pertinence des outils de pratique réflexive et articulation de la formation. Le questionnaire utilise une échelle de Likert à 5 niveaux, ainsi que des questions à court développement. Plus précisément, 18 questions, utilisant une échelle de Likert, sont en lien avec le contenu théorique, les éléments pratiques, les outils de pratique réflexive et l'articulation de la formation. À la suite de chaque thème, les experts devaient répondre à une question à développement pour préciser les améliorations à apporter. Le questionnaire est présenté à l'appendice H.

3.1.3.4 L'analyse des données

En lien avec la portion reliée aux éducatrices, l'analyse pour les données des besoins de formation s'est faite de façon quantitative et qualitative. De façon plus précise, une analyse statistique descriptive représente la portion quantitative, alors qu'une analyse thématique a été utilisée pour la portion qualitative du processus d'analyse des données. Ainsi, les données personnelles et sociodémographiques du premier questionnaire et les

données obtenues par l'échelle de Likert dans le deuxième questionnaire sont analysées de manière statistique descriptive. Ce type d'analyse permet d'obtenir des informations contextuelles (Deslauriers & Kérisit, 1997), telles que la scolarité, l'expérience et le niveau de connaissances des éducatrices, qui sont en lien avec la qualité du processus en service de garde éducatif. Pour la partie qualitative des questionnaires, une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) a été utilisée pour faire ressortir les thèmes principaux exprimés par les éducatrices et vérifier s'il y a consensus dans la complexité du travail en pouponnière ainsi que dans les besoins de formation.

En ce qui concerne la portion reliée aux experts, des analyses quantitatives et qualitatives ont également été effectuées. En effet, l'évaluation du plan de formation ainsi que les données obtenues par l'échelle de Likert dans le deuxième questionnaire sont examinés par le biais d'une analyse statistique descriptive pour situer l'appréciation des experts pour les quatre thèmes suivants : contenu théorique, éléments pratiques, outils de pratique réflexive et articulation de la formation. Pour la partie qualitative du questionnaire, une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) est utilisée afin de vérifier les éléments d'amélioration possible dans le plan de formation.

3.1.4 La phase 4 : Opérationnalisation

La phase d'opérationnalisation permet de concevoir le plan de formation et de faire la validation de celui-ci à partir des éléments qui ont été présentés dans la *méthodologie*. Cette phase peut être effectuée de manière itérative, pour s'ajuster aux données recueillies auprès des éducatrices.

D'abord, un plan de formation a été élaboré (Appendice B). Le contenu a été créé à partir des éléments ciblés dans la phase du référentiel (Chapitre recensions des écrits et cadre conceptuel) et adapté selon les besoins de formation exprimés par les éducatrices en pouponnière (Chapitre résultats). Puis, l'articulation proposée inclut les concepts théoriques, ainsi que des activités de pratique réflexive pour permettre le transfert de connaissances. La durée prévue pour cette formation est de 6 heures et le plan de la formation proposée répond aux objectifs spécifiques de la recherche.

La deuxième partie de l'opérationnalisation est une évaluation du contenu et de l'articulation de la formation par un comité d'experts ayant procédé à son étude. À partir de ces résultats, le contenu et l'articulation de la formation pourront être peaufinés puisque l'itération fait partie du processus de l'évaluation de l'objet (Harvey & Loisele, 2009).

3.1.5 La phase 5 : Résultats

Le chapitre des résultats présente d'abord les différents résultats quant aux données sociodémographiques et personnelles des éducatrices. Également, les connaissances des éducatrices en pouponnière et les besoins de formation exprimés par celles-ci sont explicités. Ensuite, les résultats de l'évaluation par les experts du contenu de la formation, des outils de pratique réflexive et de l'articulation de la formation sont aussi précisés. Finalement, la discussion présentée ultérieurement dans le chapitre du même nom permettra d'interpréter les résultats et d'émettre certaines recommandations par rapport au plan de formation développé.

Chapitre 4 Résultats

Ce chapitre traite d'abord des résultats de la phase d'origine de la recherche-développement en présentant les résultats du questionnaire auto-rapporté par les éducatrices et des données quantitatives générales, sans spécifications. Les données personnelles et sociodémographiques des participantes sont d'abord énoncées. Ensuite, les connaissances des éducatrices par rapport à la qualité en contexte de pouponnière, au développement global des poupons, ainsi que la pratique réflexive sont explicitées. Puis, les éléments de complexité du travail en pouponnière et les besoins de formation, tels qu'exprimés par les éducatrices, sont présentés.

Dans un deuxième temps, l'évaluation et la validation du plan de formation par le groupe d'expert est analysée. Plus précisément, l'appréciation des experts pour les quatre thèmes suivants : contenu théorique, éléments pratiques, outils de pratique réflexive et articulation de la formation sont examinés. Puis, les réponses des experts aux questions à développement pour préciser les améliorations à apporter au plan de formation sont présentées.

4.1 Les données personnelles et sociodémographiques des éducatrices

L'échantillon initial était de 17 éducatrices, mais deux questionnaires ont été rejetés : un premier car l'échelle de Likert semble avoir été inversée et que la chercheuse

n'a pas pu entrer en contact avec la participante; un deuxième car la participante ne répondait pas à un critère de recrutement qui est d'avoir travaillé au moins un an en pouponnière, en CPE. Les résultats exposés sont ceux obtenus lors de la passation du questionnaire en automne 2018. D'abord, 53 % sont titulaire d'un groupe de poupons, 20 % effectuent les remplacements de journées de congé des titulaires de groupes poupons, 7 % sont titulaires d'un groupe 18-24 mois, 13 % sont titulaires d'un groupe multiâges et 7 % sont éducatrices de rotation des enfants de 3-5 ans. Quant à l'expérience de travail, les répondantes ont toutes plus de 5 ans d'expérience en tant qu'éducatrice à l'enfance : 33 % ont entre 5 à 10 ans d'expérience, 33 % entre 10 et 15 ans d'expérience et 33 % plus de 15 ans d'expérience. Plus précisément, 40 % ont travaillé en pouponnière entre 1 et 5 ans, 40 % entre 5 et 10 ans et 20 % plus de 10 ans. Les résultats démontrent que, parmi les 15 répondantes, 73 % détiennent une formation initiale en techniques d'éducation à l'enfance. Seulement deux des 15 répondantes ont terminé leur formation initiale (TÉE⁹ ou AEC¹⁰) il y a 5 ans ou moins, quatre il y a entre 5 et 10 ans et neuf il y a plus de 10 ans. Pour la formation continue, seulement 33 % ont suivi une formation en continue en lien avec le travail d'éducatrice en pouponnière au cours des cinq dernières années. Les formations continues étaient offertes par l'employeur ou un regroupement et duraient entre 3 à 6 heures pour la majorité. Une seule des formations était de 8 heures et une autre de plus de 8 heures. Parmi celles qui ont suivi une formation continue, trois ont obtenu leur diplôme collégial il y a plus de 10 ans, une il y a entre 5 et 10 ans et une il y a

⁹ Techniques d'éducation à l'enfance ou son équivalent.

¹⁰ Attestation d'études collégiale en éducation à l'enfance.

moins de 5 ans. Ainsi, plusieurs éducatrices, soit 60 %, ont terminé leur formation initiale il y a plus de 5 ans et n'ont pas suivi de formation continue en lien avec le contexte de pouponnière. Le tableau 7 résume les principales données personnelles et sociodémographiques recueillies.

Tableau 7
Résumé des données personnelles et sociodémographiques des participantes au projet de recherche

Éducatrice	Années d'expérience en pouponnière	Formation initiale	Année de la formation initiale	Formation continue spécifique aux poupons	Thème de la formation continue	Niveau de satisfaction de la formation continue
1	1 à 5 années	TÉE	2014	Non	---	---
2	5 à 10 années	TÉE	2001	Non	---	---
3	5 à 10 années	TÉE	2007	Oui	Relation d'attachement	Satisfaisant
4	5 à 10 années	AEC	2007	Oui	Bienveillance	Très satisfaisant
5	1 à 5 années	TÉE	2005	Non	---	---
6	Plus de 10 ans	TÉE	1983	Non	---	---
7	1 à 5 années	TÉE	2003	Non	---	---
8	1 à 5 années	AEC	2009	Non	---	---
9	5 à 10 années	AEC	2013	Oui	Intervention avec le poupon	Très satisfaisant
10	5 à 10 années	TÉE	2002	Non	---	---
11	Plus de 10 ans	TÉE	1999	Non	---	---
12	1 à 5 années	TÉE	2010	Non	---	---
13	5 à 10 années	TÉE	2000	Non	Highscope ¹¹ poupons	Peu satisfaisant
14	1 à 5 années	AEC	2015	Oui	Relation d'attachement	Très satisfaisant
15	Plus de 10 ans	TÉE	2009	Non	---	---

¹¹ HighScope est une approche d'enseignement et d'apprentissage au préscolaire (3-5 ans) qui met en place un processus spécifique appelé « l'apprentissage participatif actif ». Pour plus d'informations, il est possible de consulter le site Web suivant : <https://highscopequebec.org/formations/>.

4.2 Le niveau de connaissances exprimé par les éducatrices

D'abord, en ce qui concerne les connaissances sur les 10 éléments de la qualité des services offerts en pouponnière, la majorité des répondantes sentent qu'elles maîtrisent les sous-thèmes suivants : l'aménagement, la santé et la sécurité, l'adaptation du matériel, l'observation, le soutien des initiatives, la formulation de consignes et le climat serein du groupe. Cependant, en ce qui a trait à la planification d'activités, à l'intervention démocratique et à la communication avec les parents, environ une éducatrice sur trois perçoit qu'elle ne maîtrise pas bien le sujet. La figure 2 présente la distribution des connaissances des éducatrices par rapport à 10 éléments de la qualité des services offerts en pouponnière.

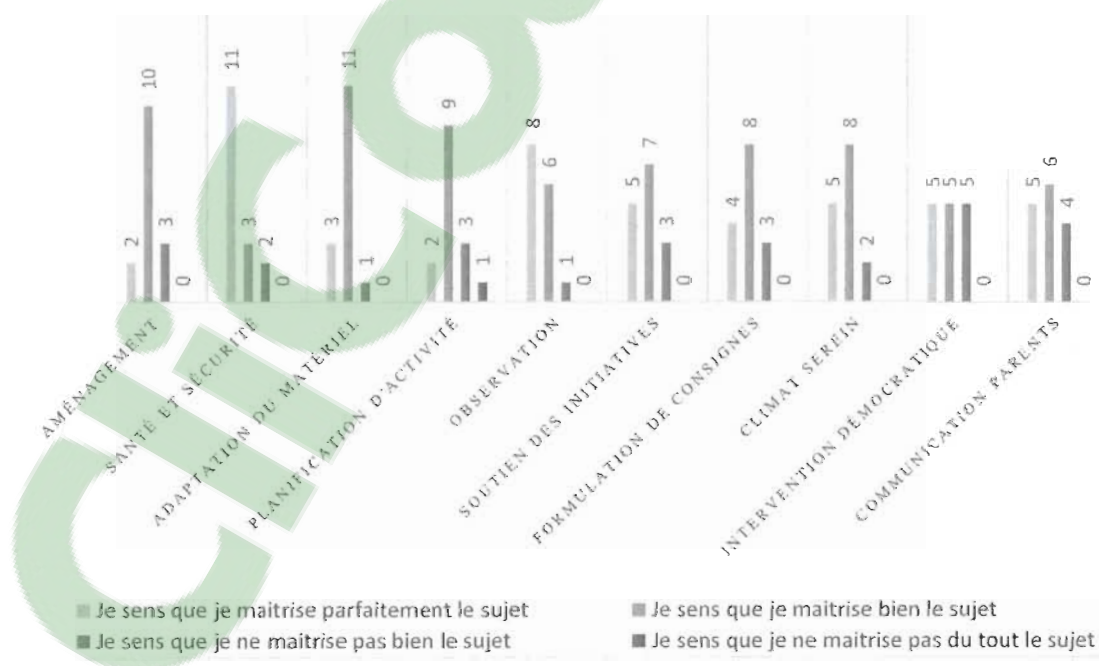


Figure 2. Distribution des connaissances des éducatrices par rapport à dix éléments de la qualité des services offerts en pouponnière.

D'autre part, les répondantes expriment qu'elles maîtrisent parfaitement ou bien plusieurs des 10 sous-thèmes du développement du poupon, en contexte de pouponnière. Cependant, on constate que l'approche écologique, l'un des deux fondements théoriques du programme éducatif, est l'un des thèmes moins bien maîtrisés. La figure 3 explicite la distribution des connaissances des éducatrices par rapport à dix éléments du développement global du poupon, en contexte de pouponnière.

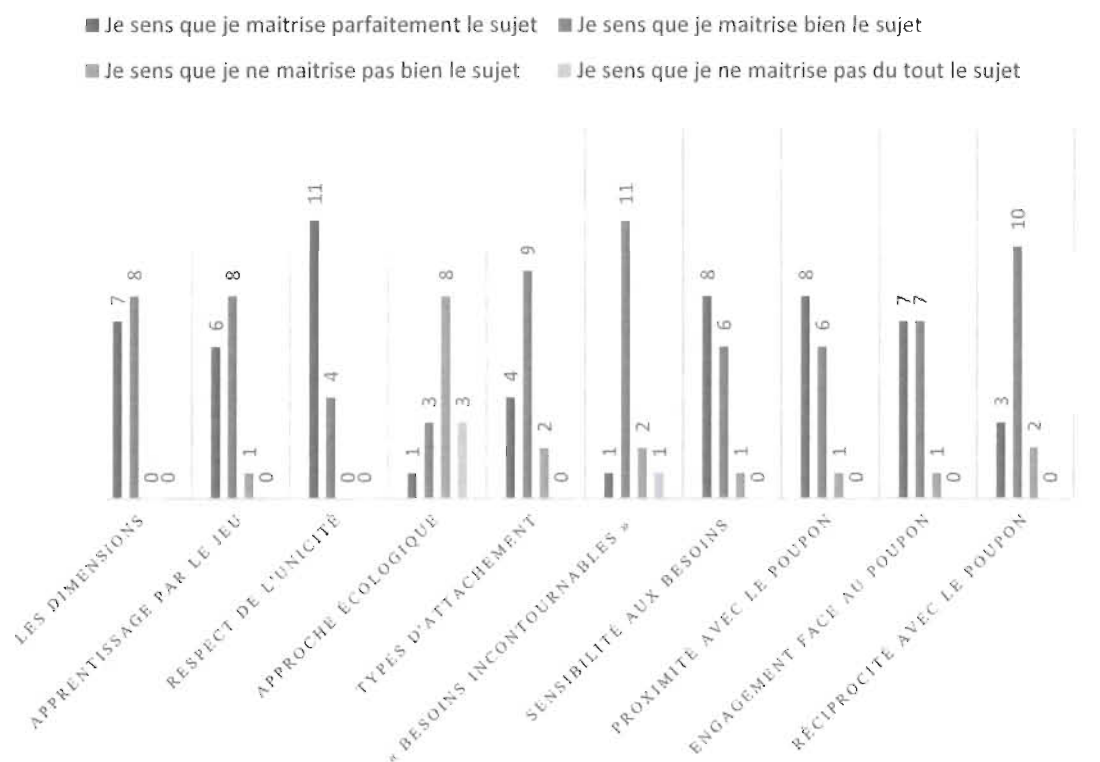


Figure 3. Distribution des connaissances des éducatrices par rapport à dix éléments du développement global du poupon, en contexte de pouponnière.

Ensuite, la figure 4 montre la distribution des connaissances liées aux 5 éléments de la pratique réflexive qui sont moins bien ou pas du tout maîtrisés par environ une éducatrice sur quatre. On observe que, pour tous les éléments, il est possible d'améliorer les connaissances des éducatrices.

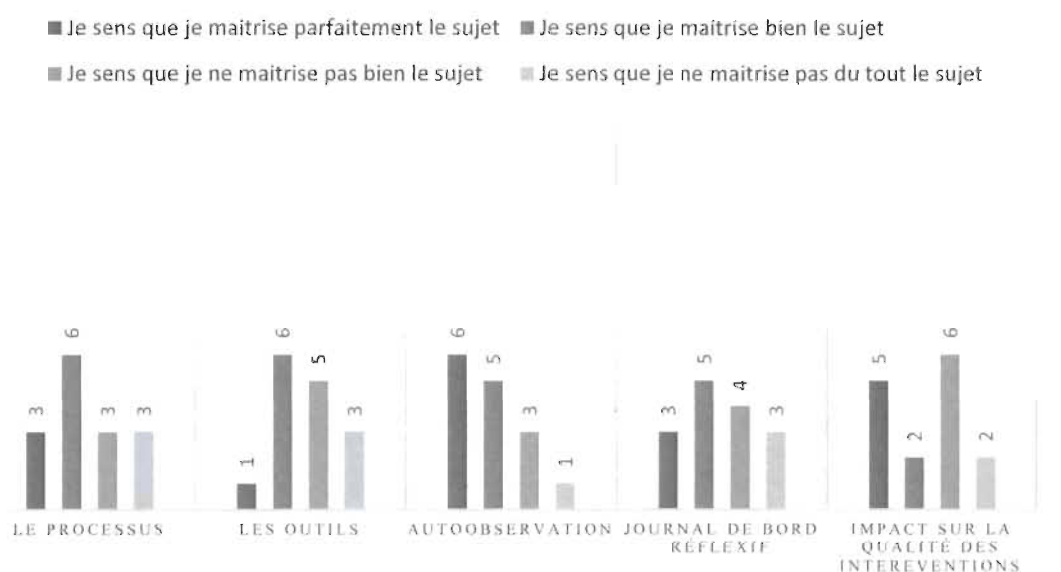


Figure 4. Distribution des connaissances des éducatrices par rapport à cinq éléments de la pratique réflexive.

Quant à la provenance des différentes connaissances, selon les 3 thèmes précédents, on observe que les éducatrices obtiennent leurs connaissances sur la qualité des services autant par la lecture que par la formation initiale ou continue et l'expérience. En ce qui concerne le développement global du poupon en contexte de pouponnière, une majorité a obtenu leurs connaissances de manière expérientielle. À l'inverse, celles

concernant la pratique réflexive sont obtenues principalement par la formation initiale ou continue. Ainsi, quatre thèmes par rapport à la provenance de ces connaissances émergent des questionnaires : la lecture, la formation initiale, l'expérience et l'observation. La figure 5 démontre la provenance des différentes connaissances sur la qualité des services, le développement global du poupon et la pratique réflexive.

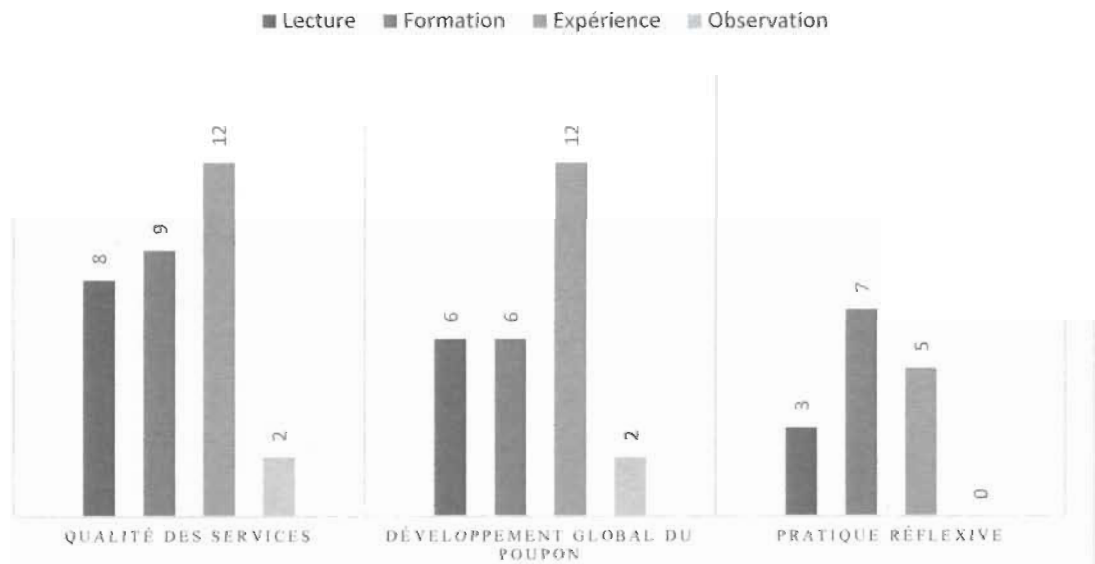


Figure 5. Provenance des différentes connaissances sur la qualité des services, le développement global du poupon et la pratique réflexive.

4.3 La complexité du travail en pouponnière et les besoins de formation exprimés par les éducatrices

La deuxième partie du questionnaire portait sur les besoins de formation pour les éducatrices en pouponnière afin de cibler des thèmes par rapport aux difficultés reliées

aux interventions éducatives, aux solutions choisies pour contrer ces difficultés, aux éléments qui complexifient le travail en pouponnière et aux besoins de formation tel qu'exprimés par les éducatrices.

D'abord, par rapport aux difficultés liées à l'intervention éducative, quatre éducatrices ont exprimé avoir des difficultés par rapport au travail d'équipe, huit face à la réponse aux besoins de chacun des poupons, cinq sur le choix limité d'interventions en pouponnière et trois par rapport à l'aménagement du local. La réponse aux besoins du poupon et l'intervention sont donc des difficultés plus présentes en contexte de pouponnière. Afin de contrer ces difficultés, plusieurs éducatrices optent pour la lecture et la formation. Aussi, l'échange entre collègues, l'observation des poupons et la modification de l'aménagement sont des solutions utilisées par quelques éducatrices.

De plus, le thème de la complexité fait émerger un élément central qui rend difficile le travail des éducatrices pour 73 % des répondantes : la réponse aux besoins des poupons. L'aménagement et le niveau de développement du poupon sont aussi nommés comme étant complexes par une éducatrice sur quatre.

Finalement, les sujets de formation qui pourraient aider les éducatrices à mieux gérer leur quotidien sont très diversifiés et touchent tout autant l'observation, les interventions, l'aspect relationnel et le développement du poupon que l'aménagement d'un environnement adapté.

Le tableau 8 résume les différents thèmes qui émergent de la partie portant sur les difficultés dans l'intervention éducative, les solutions pour contrer les difficultés, la complexité du travail en pouponnière et de la partie sur les besoins de formation.

Tableau 8
Thématiques liées aux difficultés dans l'intervention éducative, aux solutions pour contrer ces difficultés, aux éléments de complexité et aux besoins de formation en contexte de pouponnière

Catégories	Thématiques émergentes	Nombres d'éducatrices qui endossent les thématiques émergentes
Difficultés au niveau des interventions éducatives	- Travail d'équipe (cohérence)	4 sur 15
	- Réponse aux besoins de chacun	8 sur 15
	- L'intervention éducative	5 sur 15
	- L'aménagement de l'environnement	3 sur 15
Solutions pour contrer les difficultés	- Lecture	4 sur 15
	- Formation	5 sur 15
	- Observation des poupons	4 sur 15
	- Discussion avec des collègues	4 sur 15
	- Adaptation de l'environnement	5 sur 15
La complexité du travail en pouponnière	- Réponse aux besoins de base	11 sur 15
	- Aménagement de l'environnement	4 sur 15
	- Le niveau de développement du poupon	4 sur 15

Tableau 8
Thématiques liées aux difficultés dans l'intervention éducative, aux solutions pour contrer ces difficultés, aux éléments de complexité et aux besoins de formation en contexte de pouponnière (suite)

Catégories	Thématiques émergentes	Nombres d'éducatrices qui endossent les thématiques émergentes
Besoins de formation pour gérer le quotidien en pouponnière	- Interventions et attitudes	6 sur 15
	- Les routines	4 sur 15
	- Aménagement de l'environnement	2 sur 15
	- Outil d'observation	2 sur 15
	- Développement du poupon	3 sur 15
	- La relation avec le poupon	6 sur 15
	- La relation avec les parents	2 sur 15

4.4 L'évaluation du plan de formation par les experts

Quatre éléments sont analysés par rapport à l'évaluation et à la validation du plan de formation par le groupe d'experts : la pertinence du contenu théorique, la pertinence des éléments pratiques, la pertinence des outils de pratique réflexive et l'articulation de la formation.

4.4.1 La pertinence du contenu théorique de la formation

En ce qui concerne la pertinence du contenu de la formation, 50 % des experts considèrent que le concept de la qualité des services de garde éducatifs est totalement adéquat et 50 % le considèrent adéquat. Pour ce qui est du concept portant sur le

développement global du poupon, 50 % expriment qu'il est totalement adéquat, 25 % qu'il est adéquat et 25 % qu'il est peu adéquat. L'expert qui le juge peu adéquat explique que les soins de base et les interactions sont distincts, ce qui ne devrait pas être le cas, puisque l'importance de la qualité des interactions pendant les moments de soins est ainsi diminuée. En ce qui a trait aux sous-concepts du développement global des poupons, soit l'approche écologique, l'attachement secondaire et les besoins des poupons, les experts les considèrent totalement adéquats ou adéquats. Le tableau 9 résume les éléments présentés ci-dessus.

Tableau 9
Distribution de l'appréciation par les experts des concepts et sous-concepts théoriques du plan de formation

Concepts et sous-concepts théoriques	Totalement adéquat (<i>n</i> = 4)	Adéquat (<i>n</i> = 4)	Peu adéquat (<i>n</i> = 4)	Inadéquat (<i>n</i> = 4)	Ne s'applique pas au domaine d'expertise (<i>n</i> = 4)
La qualité en services de garde éducatifs	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %
Le développement global du poupon	50 %	25 %	25 %	0 %	0 %
• L'approche écologique	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %
• L'attachement secondaire	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
• Les besoins des poupons	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %

Des commentaires d'amélioration du contenu de formation ont aussi été exprimés par les experts :

- Valider la compréhension des éducatrices de la qualité en pouponnière pour réinvestir avec la pratique réflexive à la fin de la formation.
- Intégrer les éléments de l'outil CLASS¹² au concept de qualité.
- Illustrer les concepts théoriques à l'aide d'exemples concrets.

4.4.2 La pertinence des éléments pratiques proposés

Pour ce qui est de la pertinence des éléments pratiques, plus de 75 % des experts estiment que l'intervention relationnelle, les compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon et les sept besoins incontournables sont totalement adéquats. Le tableau des besoins de développement de l'enfant est plutôt jugé comme adéquat pour 75 % des experts. Puis, le tableau des réponses de l'adulte aux sept besoins de développement de l'enfant est estimé comme adéquat, par 75 % des experts. Les liens pertinents proposés sont perçus comme totalement adéquats et adéquats par 50 % des experts. Le tableau 10 résume l'appréciation des experts par rapport aux éléments pratiques.

¹² L'outil CLASS est un outil d'observation axé sur l'efficacité des interactions entre l'éducatrice et les enfants en contexte préscolaire (3-5 ans). Pour plus d'informations sur cet outil, il est possible de consulter le site Web suivant : <https://teachstone.com/>.

Tableau 10
Distribution de l'appréciation par les experts des éléments pratiques proposés dans le plan de formation

Éléments pratiques	Totalement adéquat (n = 4)	Adéquat (n = 4)	Peu adéquat (n = 4)	Inadéquat (n = 4)	Ne s'applique pas au domaine d'expertise (n = 4)
L'intervention relationnelle	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Le tableau des compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon selon les axes de l'intervention relationnelle	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %
Les sept besoins incontournables	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %
Le tableau des besoins de développement de l'enfant	25 %	75 %	0 %	0 %	0 %
Le tableau des réponses de l'adulte aux sept besoins de développement de l'enfant	25 %	75 %	0 %	0 %	0 %
Les liens pertinents proposés	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %

Les principaux commentaires d'amélioration des éléments pratiques sont en lien avec les besoins de développement de l'enfant et la réponse de l'adulte à ces besoins :

- Adapter les besoins de développement de l'enfant et la réponse de l'adulte à ces besoins au contexte de pouponnière.
- Faire des liens entre les besoins de développement de l'enfant et les étapes du développement du poupon.
- Créer des liens entre les besoins incontournables, les besoins de développement de l'enfant et les réponses de l'adulte.

4.4.3 La pertinence des outils de pratique réflexive proposés

Parmi les outils de pratique réflexive proposés, la rétroaction vidéo et la méthode de l'incident critique sont jugées totalement adéquates par tous les experts. L'autoobservation et l'étude de cas sont considérées comme totalement adéquates pour 75 % des experts consultés et adéquates par 25 % d'entre eux. Le tableau 11 présente les résultats de la pertinence des outils de pratique réflexive exploités dans la formation.

Tableau 11
Distribution de l'appréciation par les experts des éléments outils de pratique réflexive proposés dans le plan de formation

Outils de pratique réflexive	Totalement adéquat (n = 4)	Adéquat (n = 4)	Peu adéquat (n = 4)	Inadéquat (n = 4)	Ne s'applique pas au domaine d'expertise (n = 4)
La rétroaction vidéo	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %
L'autoobservation	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %
La méthode de l'incident critique	100 %	25 %	0 %	0 %	0 %
L'étude de cas	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %

Les commentaires d'amélioration en lien avec les outils de pratique réflexive mettent en évidence :

- La pertinence d'utiliser la rétroaction vidéo pour permettre à l'éducatrice de se voir intervenir auprès des poupons.
- De miser sur l'autoobservation réflexive, plutôt que sur la grille des compétences qui peut être perçue comme une liste à cocher.
- D'exploiter aussi les études de cas dans des situations positives.

4.4.4 L'articulation de la formation

D'autre part, pour ce qui est de l'articulation de la formation, les experts considèrent que l'ordre logique proposé est totalement adéquat ou adéquat. Le même constat est fait en ce qui a trait aux outils de pratique réflexive selon le contenu théorique présenté. Au niveau du temps prévu de formation, tous les experts croient qu'il est adéquat, étant donné le nombre d'activités prévues pour favoriser la démarche réflexive. Le tableau 12 résume les résultats en lien avec l'articulation de la formation.

Tableau 12
Distribution de l'appréciation par les experts de l'articulation de la formation

Articulation de la formation	Totalement adéquat (n = 4)	Adéquat (n = 4)	Peu adéquat (n = 4)	Inadéquat (n = 4)	Ne s'applique pas au domaine d'expertise (n = 4)
Ordre logique	50 %	50 %	0 %	0 %	0 %
Les activités de pratique réflexive selon le contenu théorique présenté	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %
Le temps prévu pour la formation	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %

Pour terminer, les commentaires généraux et les suggestions des experts par rapport à la formation soulignent la qualité de la planification, le lien avec le programme éducatif et la pertinence du contenu par rapport à la Loi 143 qui porte sur la qualité du processus. Toutefois, l'importance de bien vulgariser les concepts plus théoriques pour faciliter la pratique réflexive chez les éducatrices est explicitée.

Chapitre 5 Discussion

La présente recherche a été menée dans le but de proposer un cadre théorique et des outils de pratique réflexive pour la conception d'un plan d'une formation continue spécifique aux éducatrices travaillant en pouponnière. Seulement certains éléments des résultats seront discutés par la chercheuse, puisqu'ils sont les plus pertinents pour l'élaboration du plan de formation et pour les retombées scientifiques ainsi que sociales. Dans un premier temps, les données personnelles et sociodémographiques sont discutées. Ensuite, le manque de connaissances par rapport à certains éléments du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) et la pratique réflexive est abordé. Puis, la provenance des connaissances et les besoins de formations exprimés par les éducatrices amènent à constater quels éléments pratiques et théoriques sont à inclure dans le plan de formation proposé.

Dans un deuxième temps, cette section présente les discussions quant aux résultats issus de la consultation d'un groupe d'experts afin de valider la pertinence du plan de la formation qui a été élaboré. À la suite de cette consultation, il est possible de mettre en évidence les aspects de la formation qui sont appropriés et ceux qui peuvent être améliorés pour favoriser la qualité éducative en pouponnière. Finalement, les forces et limites de la recherche sont énoncées.

5.1 Les données personnelles et sociodémographiques

Le questionnaire sociodémographique permet de constater que la majorité des éducatrices n'ont pas suivi de formation continue spécifique aux poupons dans les cinq dernières années. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les intuitions ne valorisent pas le perfectionnement et la formation continue de leur personnel. D'autre part, cet élément amène à se questionner sur l'offre de formation pour les éducatrices en pouponnière qui est peut-être inadéquate. Toutefois, les éducatrices qui ont suivi une formation continue se disent satisfaites ou très satisfaites, sauf dans l'un des cas où l'éducatrice se dit peu satisfaite. Cette insatisfaction peut s'expliquer par le type de formation qui est axée sur une pédagogie préscolaire (HighScope) et qui est probablement moins adaptée à la réalité du contexte de pouponnière, où les soins et la relation doivent être préconisés.

5.2 Le niveau de connaissances des éducatrices en pouponnière

Parmi les éducatrices, la majorité ont terminé leur formation initiale depuis dix ans et plus n'ont pas suivi de formation continue spécifique au contexte de pouponnière. Cet élément peut expliquer le manque de connaissances par rapport à des éléments du programme éducatif qui a été instauré en 2007 : approche écologique, intervention démocratique et collaboration avec les parents. Puis, la pratique réflexive étant un outil professionnel récent en contexte de petite enfance, le fait que 60 % des éducatrices qui ont suivi leur formation initiale il y a plus de 5 ans n'aient pas eu accès à de la formation

continue expliquerait le manque de connaissances, tant théoriques que pratiques, par rapport à la pratique réflexive.

Les résultats obtenus par les données sociodémographiques et les connaissances des éducatrices démontrent donc la pertinence d'offrir une formation continue spécifique au travail d'éducatrice en pouponnière. Étant donné le manque de connaissances par rapport à des éléments du programme éducatif et à la pratique réflexive, les deux objectifs spécifiques formulés pour l'élaboration de la formation semblent répondre à ce besoin.

5.3 La provenance des connaissances des éducatrices et contenu de la formation

La provenance des connaissances met en évidence que les éléments qui favorisent la qualité des services offerts en pouponnière sont connus au niveau théorique et pratique. À l'inverse, les connaissances sur le développement poupon sont principalement acquises par l'expérience, ce qui soulève un questionnement par rapport au contenu théorique proposé dans la formation initiale et à l'appropriation, par les éducatrices, des théories du développement du poupon. Ce manque de connaissances théoriques liées au développement de poupon en contexte de pouponnière confirme la nécessité d'inclure ce contenu à la formation proposée.

Pour la majorité des répondantes, les connaissances reliées à la pratique réflexive proviennent de la formation. Cependant, une faible proportion soutient que ces connaissances sont aussi issues de la pratique, ce qui peut expliquer que la pratique réflexive ne fait pas partie des solutions retenues pour contrer les difficultés vécues en

pouponnière. Puisque ce concept est relativement nouveau et de surcroît dans le domaine de l'éducation il est possible que le transfert vers la pratique ne soit pas optimal. L'utilisation d'outils de pratique réflexive sera donc pertinente pour l'efficacité professionnelle (Miron & Presseau, 2001), la compréhension et la représentation de pratiques éducatives de qualité en service de garde (Bigras & Gagné, 2016) et le transfert de connaissances (Pianta & Hamre, 2009).

5.4 Les besoins de formation exprimés par les éducatrices

Les résultats sont cohérents avec l'enquête québécoise *Grandir en qualité* (2015) : les besoins de formation en lien avec le programme éducatif sont importants et diversifiés. D'abord, l'approche écologique, l'un des principes de base du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007), semble méconnu de la plupart d'entre-elles. Cet élément pourrait expliquer les difficultés liées à l'aménagement de l'environnement et aux interventions démocratiques avec le poupon, car ils font partie des facteurs du microsystème qui agissent sur le développement du poupon. D'autres connaissances pourraient aussi être bonifiées à partir de l'approche écologique, notamment pour améliorer la communication et la collaboration avec les parents. Ceci démontre le besoin de formation continue dans ce domaine précis.

Aussi, les éducatrices expriment que les soins de base et la réponse aux besoins des poupons complexifient leur travail. Étant donné que ces éléments sont à la base de l'intervention relationnelle, il est cohérent que l'un des besoins de formation exprimé soit en lien avec la relation avec le poupon. De même, ce besoin de formation est cohérent

avec le fait que la formation ne mise pas suffisamment sur les connaissances théoriques et pratiques qui permettent de développer cette relation d'attachement secondaire avec le poupon (Asselin, 2008).

5.5 L'évaluation par les experts du plan de la formation

Les résultats de l'évaluation du plan de formation, ainsi que les commentaires des experts démontrent la pertinence du plan de formation proposé pour améliorer la qualité du processus en contexte de pouponnière. En ce sens, les experts expriment que la formation pourra soutenir les éducatrices dans leurs interventions éducatives qui favoriseront le développement global du poupon et la qualité du processus, tout en considérant les principes du programme éducatif et que les outils de pratique réflexive sont utiles pour favoriser la compréhension, ainsi que l'application de pratiques éducatives de qualité. Ainsi, il y a une concordance avec le cadre conceptuel présenté.

D'abord, l'appréciation par les experts des concepts et sous-concepts théoriques du plan de formation appuie l'importance du cadre conceptuel présenté. Cependant, tel que soulevé par un des experts, les soins de bases et les interactions ne devraient pas être considérés comme des éléments distincts, puisque l'interaction dans les soins de bases est essentielle pour favoriser une relation d'attachement secondaire sécurisante (Asselin, 2008). Ainsi, ce lien entre les interactions et les soins de bases sera consolidé dans le contenu théorique, étant donné que les éducatrices ont exprimé la difficulté à répondre aux nombreux besoins des poupons.

Puis, les éléments pratiques sont totalement adéquats ou adéquats selon les experts. Plus précisément, l'intervention relationnelle et les besoins incontournables permettent de bien comprendre comment intégrer la relation d'attachement secondaire dans les pratiques éducatives, ce qui répond aux deux principes de base du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007). En ce qui concerne le tableau des besoins de développement de l'enfant, le tableau des réponses de l'adulte aux sept besoins de développement de l'enfant et les liens proposés, il est mentionné d'adapter ces éléments pratiques au contexte particulier de la pouponnière tout en faisant des liens avec les besoins incontournables. Étant donné la complexité des choix d'interventions éducatives pour les éducatrices en pouponnière, cette compréhension des besoins des poupons pourra les guider.

Les outils de pratique réflexive exploités dans le plan de formation sont considérés comme très adéquats et adéquats, par les experts, pour que les éducatrices portent un regard sur leurs pratiques et se réajustent dans les interventions éducatives. Ceci est cohérent avec le fait que ces outils permettent de relier l'action et le savoir (Miron & Presseau, 2001) en favorisant la réflexion sur les pratiques éducatives de qualité en pouponnière. Aussi, puisque la plupart des éducatrices ont seulement des connaissances théoriques sur cet élément et qu'elles n'ont pas expérimenté la pratique réflexive dans leur travail, il est pertinent d'offrir des outils concrets. Il appert donc que la rétroaction vidéo, la méthode de l'incident critique, l'étude de cas et l'autoobservation devraient être intégrées dans la formation continue.

Les commentaires des experts sur l'articulation de la formation apportent en questionnement au niveau du temps prévu. En effet, aucun des experts consultés ne considère que le temps prévu ne soit totalement adéquat. En ce sens, afin de permettre aux éducatrices d'explorer en profondeur les différents outils, il est suggéré d'accorder plus de temps aux activités de réflexion. Ce commentaire est cohérent avec l'un des buts de la formation, qui est l'acquisition d'habiletés de pratique réflexive chez les éducatrices en pouponnière.

5.6 Les apports et limites de la recherche

La présente recherche, qui a pour objectif de proposer un contenu théorique et des outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue spécifique aux éducatrices travaillant en pouponnière, permet de pallier le manque de littérature concernant les besoins de formation continue des éducatrices en pouponnière. Également, étant donné la complexité du travail auprès des poupons, cette recherche permet de cibler des éléments théoriques, des éléments pratiques et des outils de pratique réflexive qui pourront, nous l'espérons, favoriser une augmentation de la qualité des services offerts aux poupons en services de garde éducatifs. Toutefois, il faut préciser les limites de celle-ci.

La première limite est le type de recherche, puisque la recherche-développement utilise une démarche à caractère inductif (Loiselle & Harvey, 2007). Ainsi, le choix de développement du plan de formation et la construction des différents questionnaires sont liés à l'expérience professionnelle de la chercheuse et aux éléments tirés de la littérature.

Il peut donc y avoir un biais dans la mise en place du plan de formation continue. Cependant, l'ensemble des éléments constitutifs de la formation ayant été validé par plus de trois experts, il y a une réduction des biais possibles.

Une deuxième limite de la recherche est en lien avec les participantes à la partie d'évaluation des besoins. D'abord, le nombre de participantes est limité et celles-ci ont une formation initiale différente. Puis, le nombre d'années d'expérience en pouponnière des répondantes est diversifié. Également, le questionnaire était auto-rapporté, ce qui induit un biais de désirabilité sociale, même dans les réponses obtenues. Ainsi, même si certaines difficultés par rapport au cadre théorique et des thématiques au niveau des besoins de formation ont été repérées, il est difficile de généraliser ces résultats à tous services de garde éducatifs. En revanche, il est possible de transférer et de laisser une certaine flexibilité dans la mise en forme de la formation, pour qu'elle s'adapte selon les besoins plus précis des différents milieux.

Une dernière limite est le fait que la recherche ne nous apporte pas d'information sur l'effet de la formation continue proposée sur la qualité du processus en pouponnière. La validation du plan de formation par les experts apporte un regard critique sur le contenu et les outils de pratique réflexive, mais ne permet pas de faire de lien entre la mise en place de cette formation et l'amélioration des interventions éducatives auprès des poupons. Également, le groupe d'experts étant limité, un Delphi beaucoup plus grand doit être envisagé pour généraliser et présenter un plan de formation pour l'ensemble du Québec.

Une phase de mise à l'essai pourrait aussi être bénéfique pour bonifier le plan de formation et en assurer la validité.

Malgré certaines limites, cette recherche-développement a permis de mettre en place un plan de formation continue pour les éducatrices qui travaillent en pouponnière, à partir des besoins qu'elles ont exprimés et des éléments théoriques qui sont reliés à ces besoins. Également, elle apporte de nouvelles connaissances quant aux éléments théoriques et pratiques qui ont le potentiel d'influencer la qualité du processus en pouponnière.

Chapitre 6 Conclusion

Dans un premier temps, les résultats de l'enquête *Grandir en qualité* (Gingras et al., 2015a, 2015b) permettent de constater que les poupons n'ont pas accès à une qualité éducative excellente, autant dans les CPE que dans les GNS. Pourtant, vu l'importance des premières années de vie de l'enfant quant à son développement et puisque le développement social, émotif et cognitif du poupon dépend de la qualité des soins prodigués (Howes, 2003), la qualité du processus devrait être jugée excellente. Plus précisément les interactions avec l'éducatrice, qui est au cœur de l'environnement éducatif du poupon, influencent le climat dans lequel les soins de base sont donnés et la relation d'attachement qui en découlera (Asselin, 2008). Étant donné la complexité d'offrir un service de qualité en pouponnière et puisque la formation est un facteur associé à la qualité du processus (Clarke-Stewart et al., 2002 ; Goelman et al., 2000 ; Harne & Pianta, 2001 ; Howes & Ritchie, 2003 ; NICHD, 2000, 2006), le plan d'une formation continue spécifique au contexte de pouponnière est proposé pour soutenir pleinement le développement du poupon et améliorer la qualité du processus.

À partir de la problématique, des éléments théoriques ont été ciblés pour évaluer les besoins de formation des éducatrices et ensuite créer le plan de la formation continue : le concept de la qualité en service de garde éducatif et le développement du poupon en contexte de pouponnière. Les fonctions interactionnelles, les soins de base et

l'environnement sont les éléments théoriques qui ont été ciblés par rapport au développement global du poupon pour construire le plan de formation. D'autre part, la rétroaction vidéo, l'autoobservation, la méthode de l'incident critique et l'étude de cas ont été proposées pour favoriser la pratique réflexive chez les éducatrices et le transfert de connaissances dans la mise en forme du plan de formation proposé.

Le type de recherche utilisé est donc une recherche-développement qui se situe dans la vision du modèle de Harvey & Loiselle (2009). Des éducatrices qui ont travaillé au moins un an en contexte de pouponnière en CPE ont d'abord été sollicitées pour valider leurs connaissances théoriques, ainsi que pratiques, et leurs besoins au niveau de la formation continue. La validation s'est faite à partir de deux questionnaires, dont un premier issu des données personnelles et sociodémographiques et un second en lien avec les connaissances et besoins de formation. À la suite de la mise en forme du plan de formation, des experts ont été approchés pour valider le contenu et la structure de la formation continue proposée. Quatre experts, qui ont été sélectionnés à partir de leurs compétences, de leur expérience, ainsi que de leur formation ont accepté de participer au projet de recherche. La validation de la formation a été effectuée à l'aide d'un questionnaire, qui utilise une échelle de Likert, ainsi que des questions à court développement. Les questions portent sur la pertinence du contenu théorique, des éléments pratiques, des outils de pratique réflexive et de l'articulation de la formation. Étant donné le devis mixte,

deux types d'analyses ont été utilisés pour chacun des questionnaires : une analyse statistique descriptive et une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012).

Les résultats obtenus dans la partie d'évaluation des besoins de formation permettent de constater que les besoins de formation des éducatrices en pouponnière sont nombreux et diversifiés. Cependant, il est possible de relier les besoins exprimés aux concepts théoriques évoqués dans le cadre conceptuel. Plus précisément, l'approche écologique, les soins de base et la réponse aux besoins des poupons sont des éléments moins bien maîtrisés au niveau théorique et pratique. Aussi, la pratique réflexive est peu utilisée par les éducatrices en pouponnière d'où l'importance d'offrir des outils concrets dans la formation continue. L'évaluation par les experts du plan de la formation démontre la pertinence de la formation pour améliorer la qualité du processus en contexte de pouponnière. Toutefois, des améliorations ont été proposées quant à l'adaptation de certains concepts théoriques au contexte de pouponnière et aux liens entre ceux-ci.

Cette recherche comporte certaines limites, dont le biais dû au type de recherche, la difficulté de généralisation causée par le nombre limité de participantes et le questionnaire auto-rapporté. Le fait que seulement quatre experts ont participé à la validation du plan de formation et que la mise à l'essai n'a pas été effectuée représente aussi un biais. Malgré certaines limites, cette recherche-développement permet de mettre en place un plan de formation continue qui est axé sur les besoins réels exprimés par les éducatrices en pouponnière. De plus, elle

apporte de nouvelles connaissances quant aux éléments théoriques et pratiques qui ont le pouvoir d'influencer la qualité du processus en pouponnière.

Bien que la formation soit un élément clé de la qualité d'un service de garde éducatif, un autre aspect devrait attirer l'attention des instances politiques : le ratio éducatrice-enfants. Cet élément de la qualité structurelle devrait être revu à la baisse pour permettre une plus grande qualité dans le processus en pouponnière. En effet, le niveau de formation et un ratio plus bas sont associés à des éducatrices plus stimulantes au niveau social, plus réceptives et plus démocratiques (Vandell, 1996). Un plus petit ratio éducatrice-poupons et une formation continue spécifique pour les éducatrices en pouponnière seraient donc bénéfiques pour augmenter la qualité des services éducatifs offerts et pour mieux soutenir le développement global du poupon.

Enfin, vu l'importance de l'approche écologique et de la relation d'attachement secondaire dans la qualité du processus en service de garde éducatif, cette recherche incite à se questionner sur les pratiques que les éducatrices peuvent mettre en place pour favoriser des relations collaboratives auprès des enfants, ainsi que de leurs parents. Bien que la pratique réflexive soit importante pour permettre à l'éducatrice de s'adapter dans ses interventions éducatives, elle n'amène pas la réciprocité auprès de l'autre. La mentalisation s'avère donc un concept intéressant à explorer en contexte préscolaire, puisqu'il est lié au développement relationnel et à la compréhension des comportements de soi, ainsi que d'autrui, en termes d'états mentaux (Allen, 2008). Ainsi, un intervenant étant capable de mentaliser comprend la vision du monde de l'autre, ses émotions, ses

intentions et ses croyances (Lopes, 2014). Par la mentalisation, l'éducatrice pourrait donc mieux comprendre les comportements de l'enfant et de ses parents, pour adapter ses propres comportements et favoriser des interactions plus collaboratives. En continuité avec la présente recherche, il serait donc intéressant de vérifier si les éducatrices qui utilisent la mentalisation ont des interactions plus collaboratives avec l'enfant et les parents. Notre recherche doctorale propose de répondre à cette question.

Références

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. V., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange situation behaviour of one-year-olds. In Rosenblum, L. A., & Schaffer, H. R. (Eds.). *The origins of human social relations* (pp. 17-57). London : Academic Press Inc.
- Allen, J. P. (2008). Attachment in adolescence. Dans J. Cassidy, & P. Shaver, (Éds). *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical implications* (pp. 419-435). New York : Guilford Press.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco : Josey-Bass.
- Asselin, M. (2008). *Les pratiques éducatives favorables au développement de relations sécurisantes en contexte de services de garde* (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses Global. (304324077).
- Berger, D., Héroux, L., & Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance : une voie professionnelle à découvrir*. Montréal : Chenelière éducation.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., ... 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. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Bigras, N., & Gagné, A. (2016). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance*. Commission sur l'éducation de la petite enfance, Université du Québec à Montréal.
- Bourgon, L., & Lavallée, C. (2013). *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière* (éd. rév.). Québec : Ministère de la Famille.
- Boutin, G. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans D. Fablet & C. Blanchard-Laville (dir), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 109-129). Montréal : L'Harmattan.

- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319. doi : [10.1080/14616730701711516](https://doi.org/10.1080/14616730701711516)
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2004). *Ce dont chaque enfant a besoin : ses sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*. Paris : Marabout.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. Jr. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). American Psychological Association
- 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), 52-86. doi : [10.1016/S0885-2006\(02\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00133-3)
- Chicoine, J. F., & Collard, N. (2006). *Le bébé et l'eau du bain*. Montréal : Québec-Amérique.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1-7. doi : [10.7202/1015634ar](https://doi.org/10.7202/1015634ar)
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of expert. *Management Science*, 9(3), 458-467.

- DeMontigny, F. (2002). *Perceptions sociales des parents d'un premier enfant : événements critiques en période postnatale immédiate, pratiques d'aide des infirmières et efficacité parentale*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Department of Health. (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London : Stationery Office.
- Deslauriers, J.-P & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.85 à 112). Montréal : Gaëtan Morin.
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H., & LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296-312. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.006>
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003 : Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Ekionea Booto, J-P., Bernard, P. & Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3),168-192.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N (2015a). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs-Grandir en qualité 2014 : Tome 2 — Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE)*. Institut de la statistique du Québec.

- Gingras, L., Lavoie, A., & Audet, N (2015b). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs-Grandir en qualité 2014 : Tome 3 — Qualité des services de garde éducatifs dans les garderies non subventionnées (GNS)*. Institut de la statistique du Québec
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D.S., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). *Caring and Learning Environments: Quality in Child Care Centres across Canada. You Bet I Care!* Center for Families Work and Well-Being, Guelph: University of Guelph.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Gravel, S., & Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 523-538. <https://doi.org/10.7202/031891ar>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harms, T. Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale*. New-York : Teachers College Press.
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Housen, M. & Pirard, F. (2017). *Le système d'accueil et les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) au Québec*. Belgique : Université de Liège.
- Howes, C. (2003). L'impact des services à la petite enfance sur les jeunes enfants (0–2 ans). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-4. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/services-la-petite-enfance-education-et-accueil-des-jeunes-enfants/selon-experts/limpact-des>

- Howes, C., & Ritchie, S. (2003). Program practices, caregiver stability, and child caregiver relationship. *Applied Developmental Psychology, 24*, 497-516. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00028-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00028-5)
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 32*(3), 143-155. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be>
- Japel, C., & Bigras, N. (2008). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre et la soutenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Japel, C., Tremblay, R., & Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec. *Éducation et Francophonie, XXXIII* : 2, 7-27.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lapointe, F., & Gingras, L. (2015). Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs—Grandir en qualité 2014 : Méthodologie et description de l'enquête. Institut de la statistique du Québec.
- Larivée, J.S & Terisse, B. (2006). Les compétences professionnelles des éducatrices : le point de vue des intervenantes et des parents. *Interactions, 9*, 1-30.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lemay, L., Bigras, N. & Bouchard, C. (2015). Quebec's child care services: What are the mechanisms influencing children's behaviors across quantity, type, and quality of care experienced? *Journal of Research in Childhood Education, 29*(2), 147-172. doi:10.1080/02568543.2015.1009201.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives, 27* (1), 40-59.

- Lopes, F. (2014). *Les mentalisations parentale et interparentale et les liens avec la collaboration en famille entre la mère, le père et l'enfant*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34369>
- Martin, J., Poulin, C., & Falardeau, I. (2009). *Le bébé en services éducatifs* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mashburn, A. & Pianta, R. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. Dans A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund & J. Temple (dir.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (p. 243-265). New York : Cambridge University Press.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance, le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Direction des relations publiques et des communications du Ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (2000). *Les exigences de formation des éducatrices et des éducateurs à l'enfance*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40275>
- Miron, J.-M. (2004) L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire : défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.). *Le monde du préscolaire* (p.4-22). Montréal : Gaëtan Morin.
- Miron, J.-M., & Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans D. Fablet & C. Blanchard-Laville (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 91-108). Montréal : L'Harmattan.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development : Findings for children up to age 4 1/2 years*. National Institute of Child Health and Human Development.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et de prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & Perrenoud, P. (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 226-227). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Peters, J. M. (1991). Strategies for reflective practice. Dans Brockett, R. G (dir.), *New directions for adult and continuing education* (p. 89-96), No. 51. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Tarabulsy, G., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2014). *Intervention relationnelle : Manuel de l'intervenant*. Association des centres jeunesse du Québec.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/031889ar>
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving: NICHD early child care research network. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). United States : Sage publications.

Appendice A

Échéancier des étapes du projet de recherche

Activités de recherche	Période
Rédaction de la problématique	Septembre 2017 à avril 2018
Définition des différentes théories et concepts pour la construction du plan de formation ainsi que du questionnaire en lien avec les besoins de formation des éducatrices.	Septembre 2017 à avril 2018
Création du questionnaire de données personnelles et sociodémographiques des éducatrices.	
Création du questionnaire sur les besoins de formation des éducatrices en pouponnière.	Mai à septembre 2018
Distribution des questionnaires aux éducatrices.	
Compilation et analyse des résultats des questionnaires des éducatrices.	
Création du plan de formation continue à partir du référentiel et de l'évaluation des besoins de formation des éducatrices en pouponnière.	Septembre 2018 à janvier 2019
Mise en forme du questionnaire pour les experts.	
Envoi du questionnaire aux experts.	Février à mars 2019
Compilation et analyse des résultats.	
Rédaction finale du mémoire.	Mars et avril 2019

Appendice B

Plan de la formation

La qualité éducative en pouponnière : proposition d'un contenu théorique et d'outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue

Type de formation : continue

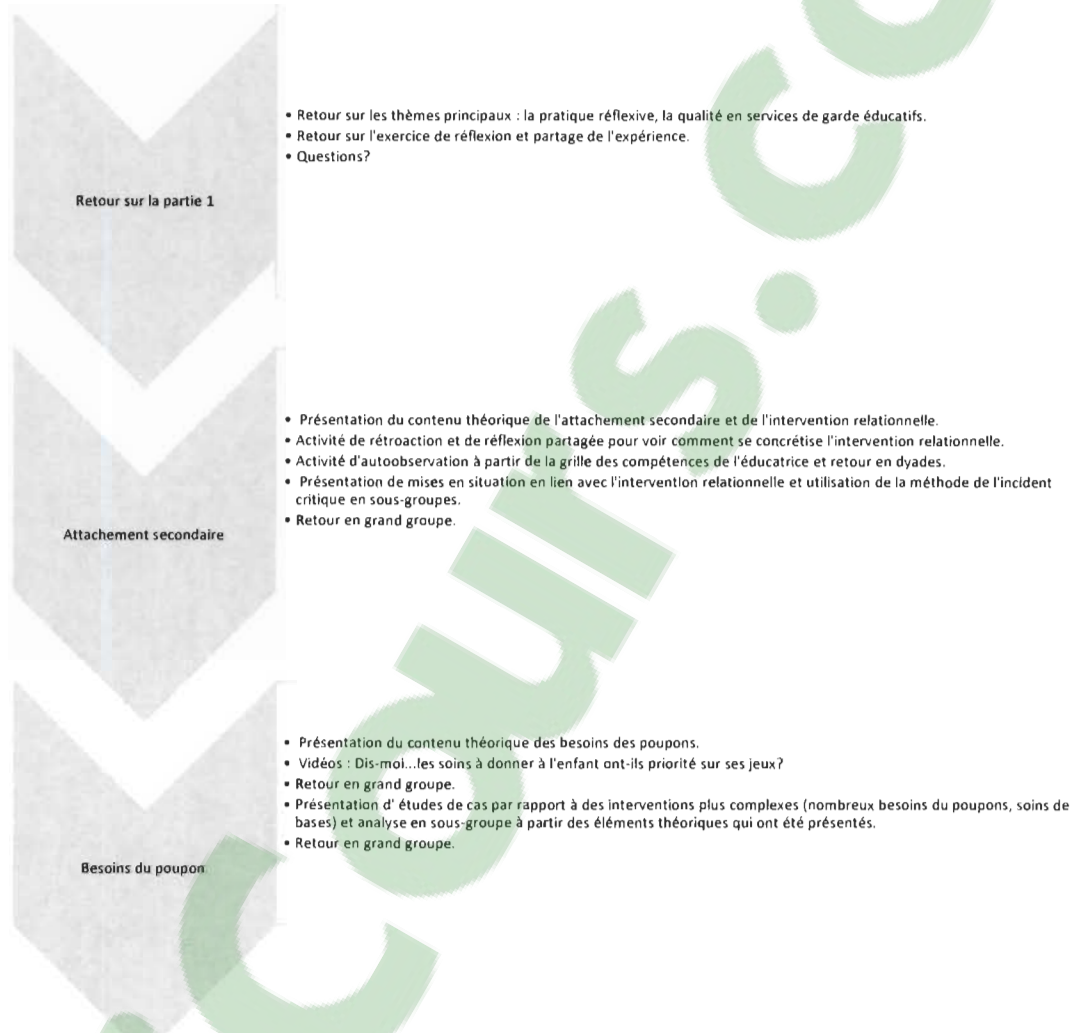
Temps suggéré : deux rencontres de 3 heures, selon les besoins ciblés par le service de garde éducatif.

Avant la formation : prendre le temps de contacter la responsable de la pédagogie pour cibler des besoins plus précis qui pourront être utiles pour la réflexion et les études de cas. Aussi voir la possibilité de filmer des séquences vidéo (avec les éducatrices concernées) pour les activités de rétroaction vidéo.

Articulation de la formation — partie 1



Articulation de la formation — partie 2



Clôture de la formation :

- Récapitulatif des éléments théoriques qui ont été vus (tableau).
- Liens entre ces éléments et la qualité en pouponnière (schéma).
- Retour sur l'utilisation des outils de pratique réflexive : quand, comment, pourquoi.
- Questions et commentaires.

Contenu théorique

La qualité des services de garde éducatifs

Il est important de considérer que le contenu théorique proposé présente les éléments de base à aborder en contexte de pouponnière et qu'il peut être adapté selon les besoins de chaque milieu. Par exemple, l'aménagement des lieux et la collaboration parents pourraient être abordés, en lien avec l'approche écologique.

Le concept de qualité des services de garde éducatifs se définit généralement selon deux grandes catégories de variables : la qualité structurelle et la qualité des processus (Bigras & al., 2010 ; Doherty, Forer, Lero, Goelman & LaGrange, 2006 ; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero & LaGrange, 2006 ; Bigras & Japel, 2008). La qualité structurelle réfère aux variables règlementées : le ratio enfant/éducatrice, la formation et l'expérience du personnel. La qualité du processus, pour sa part, est en lien avec l'expérience quotidienne offerte au service de garde, en cohérence avec le programme éducatif (Bigras & al., 2010). Selon Japel, Tremblay et Côté (2005), la qualité de la relation éducatrice-enfant est l'élément central de la qualité du processus et est fortement reliée aux compétences professionnelles de l'éducatrice.

Au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) précise qu'un service de garde de qualité doit reconnaître les besoins des enfants afin d'y répondre, intervenir auprès de ceux-ci en tenant compte de leur niveau de développement et travailler en collaboration avec les parents. Ainsi, quatre principales dimensions sont associées à la qualité du processus d'un service de garde : la qualité des interactions entre

le personnel éducateur et les enfants ; la qualité des interactions entre le personnel éducateur et avec les parents ; la structuration et l'aménagement des lieux ; la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants. La figure 1 présente les éléments qui influencent la qualité en services de garde éducatifs.

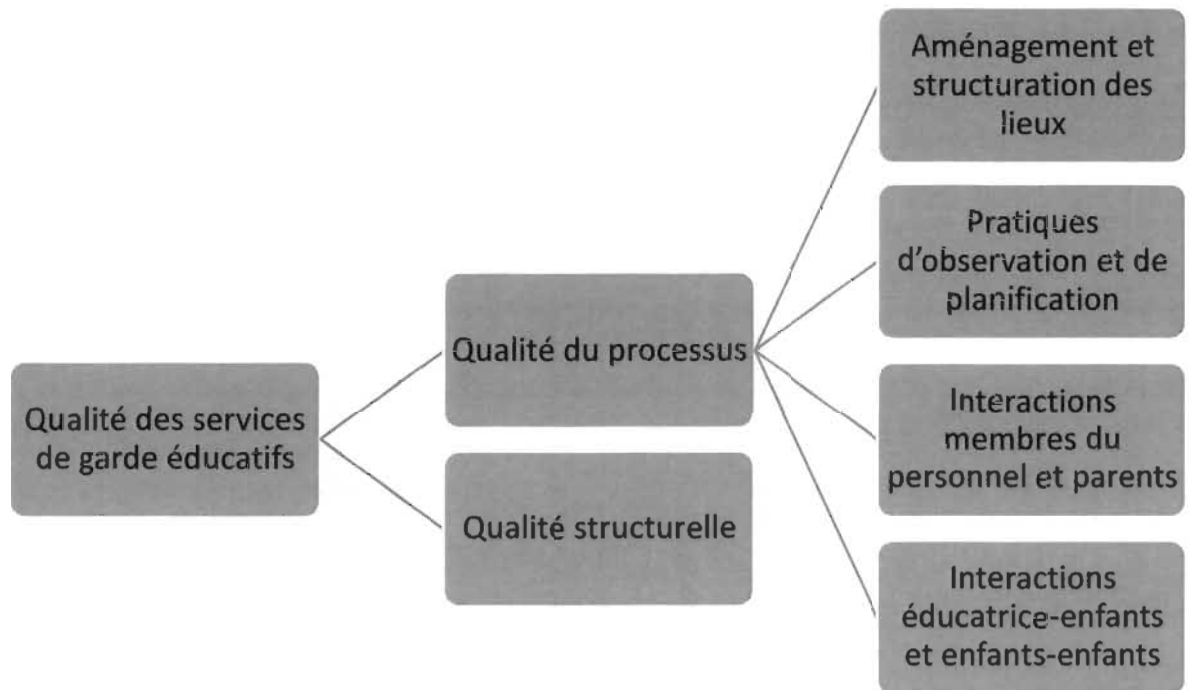


Figure 1. Éléments qui influencent la qualité en services de garde éducatifs.

Le développement des poupons, en contexte de pouponnière

Selon le MFA (2007), le développement global de l'enfant est un processus global qui fait appel à plusieurs dimensions interreliées : affective, cognitive, langagière, physique et motrice, sociale et morale. L'apprentissage actif par le jeu et le respect de l'unicité de chaque enfant font partie des principes qui favorisent son développement global (MFA,

2007). Les principales théories du développement de l'enfant sur lesquelles s'appuie ce programme sont l'approche écologique de Bronfenbrenner et la théorie de l'attachement. Martin, Poulin et Falardeau (2009) reprennent ces mêmes éléments, en y ajoutant l'importance des soins de base dans le processus du développement global du poupon. Ainsi, les fonctions interactionnelles, les soins de base et l'environnement, qui sont reliés à la qualité du processus en services de garde éducatifs, sont considérés comme des éléments qui soutiennent le développement global des poupons. Ces facteurs d'influence sont présentés dans la figure 2.

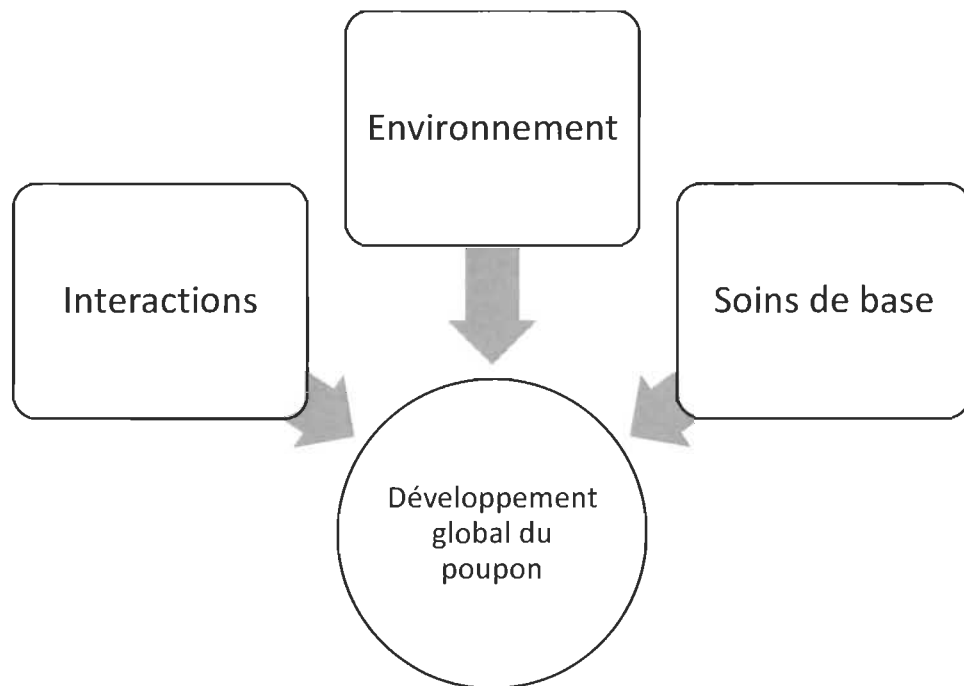


Figure 2. Facteurs d'influence qui soutiennent le développement global des poupons en service de garde éducatif.

L'approche écologique. Selon l'approche écologique du développement de Bronfenbrenner (1979, 1995), le développement d'un individu est influencé par six systèmes : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Pour les besoins de ce projet de recherche, seuls les trois premiers systèmes seront définis. L'ontosystème représente l'enfant qui est au centre de ces systèmes d'interactions (Bigras & Japel, 2008). Bronfenbrenner (1995) suggère qu'il existe des facteurs environnementaux agissants sur le développement de ce dernier et qui pourraient influencer la manière dont il se comporte dans différents contextes. Le CPE fait partie du microsystème dans lequel l'enfant est actif puisque, en plus d'être influencé par ces éléments, il les influence aussi. Ainsi, en contexte de service de garde, l'environnement proposé et les relations que le poupon développe avec les personnes qu'il côtoie sont étroitement reliés au processus d'attachement et ont une influence sur son développement global. D'autre part, le mésosystème est le système qui représente les interrelations entre les microsystèmes. Ainsi, le mésosystème démontre l'importance des relations harmonieuses entre la famille et le service de garde éducatif. En contexte de pouponnière, la collaboration avec les parents est nécessaire pour comprendre la réalité familiale et adapter les interventions en fonction de l'évolution de l'enfant à cette réalité, ainsi qu'à celle du service de garde (MFA, 2007). Ce lien de confiance entre l'éducatrice et les parents favorisera aussi le lien affectif significatif entre le poupon et l'éducatrice (MFA, 2007). La figure 3 présente les différents systèmes de l'approche écologique et leurs interrelations.

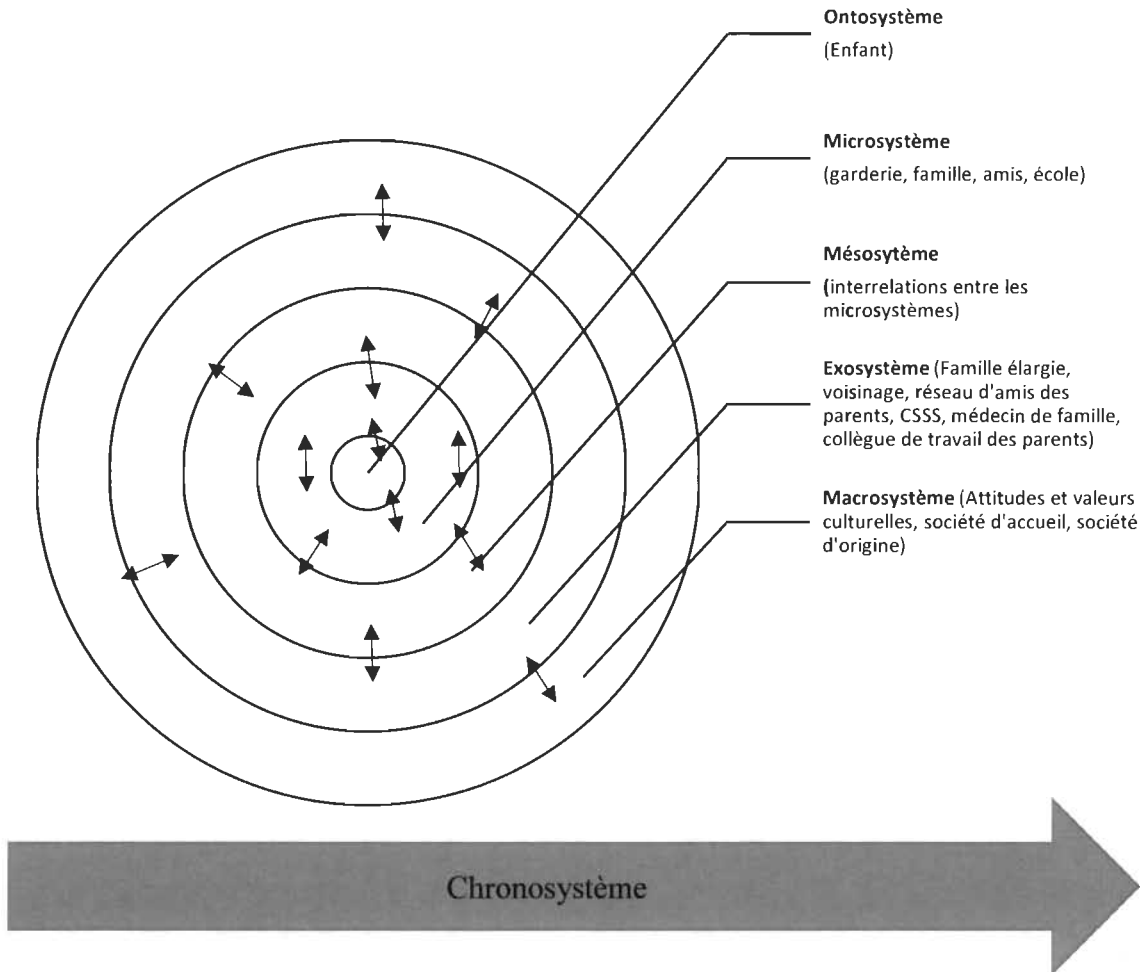


Figure 3. Différents systèmes de l'approche écologique et leurs interrelations.

L'attachement. L'attachement est un élément fondamental au développement optimal et harmonieux de l'enfant (MFA, 2007). Bowlby (2007) définit la relation entre le poupon et l'éducatrice comme un processus d'attachement secondaire, car l'éducatrice est une personne familière vers laquelle le poupon peut se diriger en l'absence de la figure principale d'attachement. Une figure d'attachement sécurisante dépend de la réponse sensible aux besoins de l'enfant et de la sécurité ressentie de ce dernier face à ces réponses. C'est donc la constance, la sensibilité et la réponse positive aux besoins du poupon qui

déterminent la relation d'attachement sécurisante entre ce dernier et l'adulte (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971). L'éducatrice qui favorise un attachement secondaire sécurisant favorise, par le fait même, le développement social et cognitif chez l'enfant (Bowlby, 2007). Au niveau de l'intervention relationnelle, quatre axes sont ciblés pour augmenter les comportements sensibles et le développement de l'attachement sécurisant chez l'enfant : la sensibilité, la proximité, l'engagement et la réciprocité (Tarabulsy, Cyr, Dubois-Comtois & Moss, 2014). Le tableau 1 présente la définition de chacun des axes qui aideront l'éducatrice à mieux comprendre et interpréter les besoins du poupon afin de le soutenir dans son développement. Le tableau 1 présente les quatre axes de l'intervention relationnelle.

Tableau 1
Définitions des axes de l'intervention relationnelle en contexte de pouponnière

Axe	Définition
Sensibilité	Capacité de l'éducatrice à détecter les signaux du poupon et y répondre adéquatement dans un délai raisonnable.
Proximité	Capacité de l'éducatrice d'avoir des contacts chaleureux avec le poupon, pour lui offrir du réconfort dans les moments de détresse.
L'engagement	Capacité de l'éducatrice à assurer la sécurité, le bon développement et le bien-être du poupon.
La réciprocité	Capacité de l'éducatrice à favoriser des échanges et à partager des moments de plaisir avec le poupon

Les besoins du poupon. Brazelton et Greenspan (2004) considèrent qu'il y a sept « besoins incontournables » durant la période de la petite enfance, c'est-à-dire les soins et les expériences que tout enfant doit avoir pour grandir, apprendre et s'épanouir : le besoin de relations chaleureuses et stables ; le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation ; le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles ; le besoin d'expériences adaptées au développement ; le besoin de limites, de structures et d'attentes ; le besoin d'une communauté stable, de leur soutien, de leur culture ; le besoin

de protection de leur avenir. En contexte de pouponnière, l'éducatrice se doit de répondre à plusieurs de ces besoins, plus particulièrement à ceux qui sont en lien avec les aspects « régulateurs » des relations (sécurité, santé physique, besoins élémentaires de nourriture et de sommeil), avec les interactions affectives, avec un environnement d'apprentissage sain et par rapport aux limites et attentes envers l'enfant. Le cadre d'analyse écosystémique des besoins du développement des enfants (Department of Health, 2000) propose que tout enfant ait sept besoins de développement auxquels l'adulte doit répondre. Voici un tableau qui présente ces sept besoins et un second qui présente les réponses de l'adulte. Le tableau 2 explique les sept besoins de développement de l'enfant et le tableau 3 les réponses positives de l'adulte à ces besoins.

Tableau 2
Sept besoins de développement de l'enfant

Besoins de l'enfant	
Santé	Bien-être physique et psychologique.
Éducation	Ensemble des opportunités offertes pour favoriser le développement cognitif.
Développement affectif comportemental	Manifestation appropriée des sentiments (attachement, capacité d'adaptation, maîtrise des émotions).
Identité	Développement de l'identité et de l'estime de soi : apprécier l'enfant et lui permettre de voir qu'il est distinct.
Relations familiales et sociales	Capacité à faire preuve de sympathie et de compassion. Relations avec les pairs et les adultes.
Présentation de soi	Perception de soi : apparence, comportements, impression créée chez les autres, défaut et qualités. L'adulte doit guider et conseiller l'enfant selon la circonstance.
Habilité à prendre soin de soi	Développement de l'autonomie émotionnelle et des habiletés sociales

Tableau 3
Réponses de l'adulte aux sept besoins de développement de l'enfant

Réponses de l'adulte	
Soins de base	Réponds aux besoins physiques de l'enfant et fournis les soins médicaux et dentaires nécessaires
Sécurité	Montrer à jouer de façon sécuritaire et indiquer les risques. Assurer des relations sécuritaires avec les autres adultes et enfants.
Amour et affection	Réponds aux besoins affectifs de l'enfant (amour, respect, encouragements).
Stimulation	Appuie le développement du plein potentiel de l'enfant, l'encourage, l'accompagne dans ses activités et lui propose des occasions de réussir
Encadrement	Assure une cohérence et une bienveillance dans l'encadrement. Encourage l'enfant à exprimer ses émotions et à bien se comporter. Être un modèle par des comportements appropriés sur le plan du contrôle des émotions et des interactions
Stabilité	Fournis un environnement stable qui permet à l'enfant de se développer

Ainsi, les besoins relationnels, affectifs, d'encadrement et de stimulation semblent donc importants dans le développement de l'enfant. C'est dans la réponse à ces besoins que le poupon pourra aussi de développement de manière optimale. Par la pratique réflexive,

l'éducatrice pourra réfléchir en cours d'action et évaluer ses propres pratiques, afin d'améliorer sa sensibilité et ses interventions éducatives.

La pratique réflexive comme outil de développement professionnel

Le concept de pratique réflexive est issu des travaux d'Argyris et Schön (1974) et s'est principalement développé autour des écrits de Schön (1983, 1987). Schön (1983) définit la pratique réflexive comme une auto-évaluation critique des comportements propres d'une personne, dans le but de développer des habiletés permettant de lier ses actions et ses pensées. Le caractère professionnel de l'acte réside dans la capacité du praticien à « réfléchir dans l'action » : le professionnel étant confronté à des situations qui sont problématiques doit définir le problème, le cadrer et lui donner un sens en interprétant et en structurant les éléments qui le composent (Schön, 1987). Peters (1991) propose des étapes qui faciliteront la pratique réflexive « dans l'action » chez le professionnel. Ces étapes sont les plus connues au niveau de l'éducation et des sciences sociales (Boutin, 2001). Dans la première étape, le professionnel doit décrire les aspects critiques, le contexte et les pratiques à modifier. Ensuite, la deuxième étape consiste à analyser pour identifier les facteurs qui sont en cause, c'est-à-dire les motifs, les croyances et les valeurs. Puis, dans la troisième étape, le professionnel doit théoriser pour identifier les possibilités et modifier la façon de faire ou développer de nouvelles théories. Dans la quatrième étape, le théoricien doit agir pour mettre à profit la nouvelle théorie. La figure 4 résume les quatre étapes de la pratique réflexive.



Figure 4. Étapes pour faciliter la pratique réflexive « dans l’action ».

D’autre part, Schön (1987) propose la « réflexion sur l’action » : par son expérience, élaborée à partir de répertoires de situations similaires, le professionnel construit des modèles et réfléchit au résultat de son action. La « réflexion sur l’action » favoriserait donc la « réflexion dans l’action ». Puisque la pratique réflexive contribue à la compréhension et à la représentation de pratiques éducatives de qualité en service de garde (Bigras & Gagné, 2016), quelques outils de « réflexion sur l’action » sont ciblés : la rétroaction vidéo (Tochon, 1996 ; Gravel & Tremblay, 1996), l’autoobservation (Perrenoud, 2012), la méthode de l’incident critique (Boutin, 2001) et l’étude de cas (Boutin, 2001).

Outils de pratique réflexive

Rétroaction vidéo

Pour Tochon (1996), la rétroaction vidéo qui utilise le rappel stimulé est une stratégie qui amène les professionnels à faire un retour critique sur leurs interventions en explicitant leurs états mentaux et leurs connaissances après l'action. Pour Gravel et Tremblay (1996), cette méthode permet de recueillir des données sur les pensées en cours d'action et de comprendre la façon de réfléchir de l'éducatrice. Tochon (1996) explique les « points critiques » qui doivent être pris en considération dans le processus de rappel stimulé. Parmi ces « points critiques » se trouve le type de questions. Les questions larges et ouvertes sont préférables pour préserver le caractère spontané de l'expression de la pensée, pour favoriser la métacognition ainsi que la réflexion (Tochon 1996). Pour Gravel et Tremblay (1996), les questions doivent permettre aux éducatrices d'exprimer les pensées au moment de l'action et ne doivent pas servir à analyser les actions. Voici des exemples de questions qui peuvent être utilisés lors du rappel stimulé (Gravel & Tremblay, 1996) :

- Je voudrais savoir : à quoi tu pensais quand tu as commencé ?
- À quoi pensais-tu à ce moment précis ?
- Qu'est-ce qui te passait par la tête ?
- Qu'est-ce que tu ressentais ?

En contexte de formation continue, la rétroaction vidéo de réflexion partagée semble plus appropriée étant donné le contexte de groupe. La réflexion partagée utilise le rappel stimulé pour inciter une réflexion de manière coopérative (Tochon, 1996). Ainsi, une réflexion sur l'épisode enregistré permet de coconstruire des savoirs pratiques et de soutenir le développement professionnel. Les épisodes proposés peuvent être durant un soin de base, la réponse à un besoin ou un moment de jeu entre l'éducatrice et le poupon. Étant donné la nature de la formation, des vidéos explicitant des interventions éducatives en pouponnière provenant des sites *ccdm* pourront être utilisées pour susciter le processus de réflexion.

L'autoobservation

Perrenoud (2012) propose de préparer l'autoobservation à partir de grilles ou de méthodes, puisque ce genre d'outils peut aider à la prise de conscience. Dans le contexte de l'intervention relationnelle de Tarabulsy, Cyr, Dubois-Comtois et Moss (2014), une grille d'observation de la dyade parent-enfant est proposée. L'adaptation de cette grille au contexte de la pouponnière permettra à l'éducatrice de s'autoobserver en lien avec les quatre axes de l'intervention relationnelle. Le tableau 4 présente les compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon qui pourront favoriser la relation d'attachement secondaire.

Tableau 4
Compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon selon les axes de l'intervention relationnelle

Axes	Compétences
Sensibilité	<ul style="list-style-type: none"> • J'observe et je détecte les indices sur l'état du poupon. • J'interprète de manière juste les signaux du poupon. • Je choisis une réponse appropriée qui satisfait les besoins du poupon. • Je réponds au poupon dans un délai adéquat.
Proximité	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai des contacts physiques chaleureux avec le poupon. • J'offre une distance physique qui rend le poupon confortable. • J'offre du réconfort lorsque le poupon est en détresse. • Je valorise et renforce le poupon.
Engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Je supervise et adapte l'environnement pour assurer la sécurité du poupon. • J'utilise une discipline positive, constante et cohérente. • J'ai des attentes réalistes envers le poupon. • Je démontre des connaissances du développement du poupon.
Réciprocité	<ul style="list-style-type: none"> • Je respecte le rythme du poupon et le laisse explorer. • Je partage des contacts visuels avec le poupon et j'ai du plaisir à être avec lui. • Je connais les préférences et les caractéristiques du poupon.

Boutin (2001), pour sa part, présente la méthode de l'incident critique pour que le professionnel porte un regard réflexif sur soi. Cette méthode comporte les éléments suivants :

- Une brève description de la situation vécue.
- Les questions que suscitent cet évènement et les premiers facteurs en cause.
- Les concepts que l'évènement évoque : pour quelle(s) raison(s) je réagis de cette façon ?
- Les voies de solutions empruntées, les pistes d'action à entrevoir.
- Les résultats, l'éclairage, les réactions par rapport à la situation.

À partir de cette méthode, une situation est analysée de manière approfondie pour permettre au professionnel de se réajuster. Dans le cas précis de la formation continue des éducatrices, des situations qui demandent des interventions plus complexes pourront être ciblées : répondre aux nombreux besoins des poupons, les soins de base, l'interprétation des pleurs, les comportements agressifs du poupon envers les autres, l'intervention démocratique, etc.

L'étude de cas

L'étude de cas est une activité structurée qui utilise un problème représentatif de la pratique afin d'améliorer la capacité de réflexion du professionnel par des questions issues de la méthode de l'incident critique (Boutin 2001) :

- Quels sont les éléments importants à considérer dans cette problématique ?
- Quelles sont les pistes de solutions possibles pour résoudre la situation problème ?
- Selon vos connaissances théoriques, quelle(s) solution(s) sera/seront retenue ?
- Quelles démarches seront faites pour résoudre la problématique ?
- Que retenez-vous de cette démarche ?

Un avantage de l'étude de cas est le partage entre collègues ou professionnels, puisque ce partage donne un sens à la problématique et aux solutions apportées (Boutin, 2001). Dans le contexte de la formation continue, les éducatrices pourront cibler des problématiques récurrentes ou un problème qu'elles n'ont pas réussi à résoudre seules et qui est en lien avec la qualité de l'intervention éducative.

Liens pertinents

Développement du poupon (contenu théorique et pratique)

- Dis-moi (vidéos) :

<https://www.youtube.com/channel/UCoLPRkJQ9hwfJC6HDOhlcw/videos>

- Grille développementale :

https://www.editions-chu-sainte-justine.org/media/system/books/document1s/000/000/343/original/Grille_de_d%C3%A9veloppement.pdf

- Contenu théorique et pratique :

<http://developpement.ccdmd.qc.ca/>

Intervention relationnelle (théorie et activités)

- <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2005/05-836-01.pdf>
- <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2007/07-918-03.pdf>
- <https://www.ciusss-capitalenationale.gouv.qc.ca/sites/default/files/intervention-relationnelle.pdf>

Vidéos d'intervention éducative

- <http://enfant0-12.ccdmd.qc.ca/>
- <http://developpement.ccdmd.qc.ca/>

Qualité des services de garde éducatifs

- <http://www.grandirenqualite.gouv.qc.ca/enquete.htm>
- https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/?fbclid=IwAR3sudp-rw-kACNgkKFNyVqfQe8MKFpg_HJSAe86BVnG-we6yqYtIKqxCN4

Références

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. V., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange situation behaviour of one-year-olds. In Rosenblum, L. A., & Schaffer, H. R. (Eds.). *The origins of human social relations* (pp. 17-57). London : Academic Press Inc.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco : Josey-Bass.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., ... 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. <https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Bigras, N., & Gagné, A. (2016). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance*. Commission sur l'éducation de la petite enfance, Université du Québec à Montréal.
- Bigras, N., & Japel, C. (2008). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre et la soutenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans D. Fablet & C. Blanchard-Laville (dir), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 109-129). Montréal : L'Harmattan.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319. doi : [10.1080/14616730701711516](https://doi.org/10.1080/14616730701711516)
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2004). *Ce dont chaque enfant a besoin : ses sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*. Paris : Marabout.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. Jr. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). American Psychological Association
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Department of Health. (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London : Stationery Office.
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H., & LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296-312. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.006>
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Gravel, S., & Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 523-538. <https://doi.org/10.7202/031891ar>
- Harms, T. Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale*. New-York : Teachers College Press.
- Japel, C., Tremblay, R., & Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec. *Éducation et Francophonie*, XXXIII : 2, 7-27.
- Martin, J., Poulin, C., & Falardeau, I. (2009). *Le bébé en services éducatifs* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance, le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Direction des relations publiques et des communications du Ministère de la Famille et des Aînés.
- Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et de prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & Perrenoud, P. (dir), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 226-227). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Peters, J. M. (1991). Strategies for reflective practice. Dans Brockett, R. G (dir.), *New directions for adult and continuing education* (p. 89-96), No. 51. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Tarabulsky, G., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2014). *Intervention relationnelle : Manuel de l'intervenant*. Association des centres jeunesse du Québec.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/031889ar>

Appendice C

Formulaire de collaboration des CPE

Objet : Projet de recherche sur le développement d'une formation spécifique au travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière

Madame/Monsieur,

Un projet de recherche visant l'élaboration d'une formation, axée sur les particularités du développement des poupons et la pratique réflexive, est réalisé par Mariane Chiasson-Roussel, sous la direction de Jean-Marie-Miron et de Marie-Josée Martel, dans la cadre d'une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Nous sollicitons votre aide afin de transmettre deux questionnaires aux éducateurs et éducatrices de votre centre de la petite enfance, qui travaillent ou qui ont travaillé en contexte de pouponnière pendant au moins un an. Le lien de ces questionnaires vous sera transmis par courriel et les éducateurs/éducatrices auront deux semaines pour les compléter. Le temps total pour remplir les deux questionnaires est de 20 à 30 minutes.

Sachez que cette collaboration ne vous engage qu'à transmettre le lien des questionnaires aux éducateurs et éducatrices ciblés. Soyez assuré que peu importe votre réponse, nous respecterons votre décision. Aussi, les éducateurs et éducatrices seront libres de répondre ou non aux questionnaires et leurs réponses seront traitées confidentiellement.

Je vous invite à nous contacter à l'adresse courriel suivante si vous avez des questions sur le projet : Mariane.Chiasson-Roussel@UQTR.ca

Merci à l'avance pour votre collaboration.

- J'accepte de collaborer au projet de recherche.
 Je refuse de collaborer au projet de recherche.

Nom du CPE

Signature de la direction générale

Date

Appendice D

Formulaire de consentement des éducatrices

Vous êtes invités à participer au projet de recherche :

Une formation axée sur les particularités du développement des poupons et la pratique réflexive, afin de favoriser la qualité des services éducatifs offerts en pouponnière

Projet de recherche

Par la présente, nous sollicitons votre participation à un projet de recherche ayant pour but de développer une formation spécifique au travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière. Cette recherche est réalisée par Mariane Chiasson-Roussel, dans le cadre d'une maîtrise en éducation, sous la direction de Jean-Marie Miron et de Marie-Josée Martel. Afin de développer cette formation, nous sollicitons la collaboration d'éducateurs ou d'éducatrices travaillant ou ayant travaillé dans un groupe de poupons pendant au moins un an, en CPE.

L'objectif de ce projet de recherche est l'élaboration d'une formation pour les éducateurs/éducatrices travaillant en pouponnière, qui est axée sur les particularités du développement du poupon et la pratique réflexive pour :

- Favoriser des habiletés de pratique réflexive chez les éducateurs et éducatrices en pouponnière.
- Soutenir les éducateurs et éducatrices au niveau des interventions psychopédagogiques qui favorisent le développement global du poupon.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre participation de manière que vous puissiez prendre une décision éclairée. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement ci-joint attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez avant de décider de participer ou non à l'étude.

Tâches

Vous serez, dans un premier temps, invités à répondre à un questionnaire sociodémographique qui ne devrait prendre qu'une dizaine de minutes à remplir. Les réponses à ce questionnaire permettront de définir l'échantillon utilisé pour la recherche.

Dans un deuxième temps, vous devrez répondre à un questionnaire qui ne devrait prendre qu'une trentaine de minutes à remplir et qui permettra de cibler les besoins de formation pour les éducateurs/éducatrices qui travaillent en contexte de pouponnière.

Risques et inconvénients pouvant découler de la participation du sujet au projet de recherche

Il n'y a aucun risque associé à votre participation à ce projet. Le principal inconvénient est le temps requis pour remplir les questionnaires.

Avantages pouvant découler de la participation du sujet au projet de recherche

La contribution à l'avancement des connaissances quant au contenu et à la structure d'une formation pour les éducateurs/éducatrices en pouponnière est le principal bénéfice prévu à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Soyez assuré de la confidentialité des résultats obtenus au cours de la recherche. Votre nom n'apparaîtra sur aucun document. Les questionnaires seront identifiés à l'aide d'un code numérique correspondant aux noms des participants et ne seront connus que de la chercheuse et ses directeurs de recherche. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme de mémoire, de site web, de communication ou d'articles, mais ne permettront pas d'identifier les participants. Les données seront conservées sous clé, dans le bureau d'un directeur de recherche, pour une période d'un an suivant le dépôt du mémoire et seront totalement détruites par la suite. Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro (ajouter un numéro) a été émis le (ajouter une date).

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières : CEREH@uqtr.ca

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication. La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour toute information supplémentaire, vous pouvez me contacter 819 376-5011 poste 3652 ou par courriel : Mariane.Chiasson-Roussel@uqtr.ca

Merci de votre collaboration.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Une formation axée sur les particularités du développement des poupons et la pratique réflexive, afin de favoriser la qualité des services éducatifs offerts en pouponnière

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Mariane Chiasson-Roussel, m'engage à procéder à cette étude conformément aux informations contenues dans la lettre d'information concernant mon projet de recherche s'intitulant « Une formation axée sur les particularités du développement des poupons et la pratique réflexive, afin de favoriser la qualité des services éducatifs offerts en pouponnière ».

Consentement du participant

Je confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Une formation axée sur les particularités du développement des poupons et la pratique réflexive, afin de favoriser la qualité des services éducatifs offerts en pouponnière ». J'ai bien saisi les conditions de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucune pénalité. Par conséquent, j'accepte volontairement d'y participer.

J'accepte de participer à la recherche en répondant aux questionnaires.

Nom du participant/de la
participante

Signature du participant/de la
participante

Date

Appendice E

Questionnaires aux éducatrices

QUESTIONNAIRE DE DONNÉES PERSONNELLES ET SOCIODÉMOGRAPHIQUES

NOM ET PRÉNOM : _____

CPE : _____

1) Êtes-vous titulaire d'un groupe d'enfants ? Si oui, lequel ?

- Oui
- Non

Groupe d'âge :

- 0-18 mois
- 18-36 mois
- 3-5 ans
- Multiâges
- Autre : _____

2) Si vous n'êtes pas titulaire d'un groupe, quel est votre poste au sein du CPE ?

3) Depuis combien d'années travaillez-vous comme éducateur/éducatrice à l'enfance ?

- Moins d'une année
- Entre une et cinq années
- Entre 5 et 10 années
- Entre 10 et 15 années
- Plus de 15 années

4) Combien d'années d'expérience avez-vous auprès des poupons (0-18 mois) ?

- Moins d'une année
- Entre 1 et 5 années
- Entre 5 et 10 années
- Plus de 10 années

5) Avez-vous été titulaire d'un groupe poupons dans les dernières années ?

- Oui, je suis actuellement titulaire d'un groupe poupons
- Oui, j'ai été titulaire d'un groupe poupons il y a moins de 2 ans
- Oui, j'ai été titulaire d'un groupe poupons il y a plus de 2 ans, mais moins de 5 ans
- Oui, j'ai été titulaire d'un groupe poupons il y a plus de 5 ans
- Non, je n'ai jamais été titulaire d'un groupe poupons

6) Avez-vous suivi une formation spécifique pour devenir éducateur/éducatrice à l'enfance ?

- Non, je n'ai pas étudié pour devenir éducateur/éducatrice
- Oui, j'ai obtenu un diplôme
- J'ai suivi quelques cours, mais je n'ai jamais obtenu mon diplôme
- Je suis toujours aux études, spécifiez le programme :

7) Si vous avez étudié pour devenir éducateur/éducatrice à l'enfance, SVP, précisez la formation.

- DEC en technique d'éducation à l'enfance ou son équivalent (TESG, etc.)
- DEC en technique d'éducation spécialisée (TES)
- AEC, attestation d'études collégiales
- Certificat de niveau universitaire en petite enfance ou son équivalent
- Autre : _____ (Psychologie, psychoéducation, BEPP, etc.)

8) En quelle année avez-vous complété votre formation ? :

9) Au cours des 5 dernières années, quel type de formation, en lien avec le travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière, avez-vous suivie ?

- Aucune
- Le développement du poupon
- La relation d'attachement chez le poupon
- La collaboration avec les parents de poupons
- L'intervention chez les poupons
- Les activités éducatives chez les poupons
- Autre : _____

10) Si vous avez suivi une formation, au cours des 5 dernières années, en lien avec le travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière, quel était le cadre de cette formation ?

- Congrès en petite enfance
- Formation continue offerte par l'employeur
- Formation offerte par un regroupement
- Cours de niveau CÉGEP
- Cours de niveau universitaire
- Autre : _____

11) Si vous avez suivi une formation, au cours des 5 dernières années, en lien avec le travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière, combien d'heures comportait cette formation ?

- Moins de 3 heures
- 3 heures
- 3 à 6 heures
- 6 heures
- 6 à 8 heures
- Plus de 8 heures
- Autre : _____

12) Si vous avez suivi une formation, au cours des 5 dernières années, en lien avec le travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière, quel était votre niveau de satisfaction ?

- Très satisfait
- Satisfait
- Peu satisfait
- Insatisfait

Quels éléments justifient votre niveau de satisfaction :

QUESTIONNAIRE SUR LES BESOINS DE FORMATION

NOM ET PRÉNOM : _____

CPE : _____

SECTION 1 : CONNAISSANCES

Veillez indiquer où vous situez votre niveau de connaissances quant aux concepts mentionnés, en fonction de l'échelle suivante :

Je sens que je maîtrise parfaitement le sujet	Je sens que je maîtrise bien le sujet	Je sens que je ne maîtrise pas bien le sujet	Je sens que je ne maîtrise pas du tout le sujet
1	2	3	4

La qualité des services offerts en pouponnière

Le concept de qualité des services de garde éducatifs se définit généralement selon deux grandes catégories de variables : la qualité structurelle et la qualité des processus. Quelles sont vos connaissances par rapport aux éléments suivants, en contexte de pouponnière ?

1- L'aménagement de la pouponnière	1	2	3	4
2- Assurer la santé et la sécurité des poupons	1	2	3	4
3- L'adaptation du matériel en pouponnière	1	2	3	4
4- La planification d'activités pour les poupons	1	2	3	4
5- L'observation des poupons	1	2	3	4
6- Le soutien des initiatives des poupons	1	2	3	4
7- La formulation de consignes aux poupons	1	2	3	4
8- Favoriser des interactions harmonieuses et un climat serein	1	2	3	4

9- L'intervention démocratique en contexte de pouponnière 1 2 3 4

10- La communication avec les parents des poupons 1 2 3 4

D'où proviennent vos connaissances par rapport à ce sujet (formation, expérience, lecture, etc.)?

Le développement global du poupon, en contexte de pouponnière

Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* définit le développement de l'enfant comme un processus global qui fait appel à plusieurs dimensions qui sont interreliées : affective, cognitive, langagière, physique et motrice, sociale et morale. L'apprentissage actif par le jeu et le respect de l'unicité de chaque enfant font partie des principes qui favorisent le développement global du poupon. De plus, les fonctions interactionnelles, les soins de base et l'environnement, en contexte de pouponnière, sont considérés comme des éléments qui soutiennent le développement global des poupons. Quelles sont vos connaissances par rapport aux éléments suivants, en contexte de pouponnière ?

1- Les dimensions du développement global 1 2 3 4

2- L'apprentissage actif par le jeu chez le poupon 1 2 3 4

3- Le respect de l'unicité de chaque poupon 1 2 3 4

4- L'approche écologique de Bronfenbrenner 1 2 3 4

5- Les types d'attachement 1 2 3 4

6- Les sept « besoins incontournables » du poupon 1 2 3 4

7- La sensibilité aux besoins du poupon 1 2 3 4

8- L'engagement face au poupon 1 2 3 4

9- La proximité avec le poupon 1 2 3 4

10- La réciprocité avec le poupon durant les activités éducatives 1 2 3 4

D'où proviennent vos connaissances par rapport à ce sujet (formation, expérience, lecture, etc.) ?

La pratique réflexive

La pratique réflexive est une posture mentale qui permet de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée la situation, pour s'intéresser à soi en tant qu'acteur dans toute situation vécue. C'est tourner son regard vers soi-même, pour mieux se connaître et mieux connaître sa manière d'agir dans des circonstances données. Ainsi, par la pratique réflexive, l'éducatrice peut réfléchir en cours d'action et évaluer ses propres pratiques pour s'ajuster. Quelles sont vos connaissances par rapport au concept de la pratique réflexive ?

1- Le processus de pratique réflexive	1	2	3	4
2- Les outils favorisant la pratique réflexive	1	2	3	4
3- L'autoobservation	1	2	3	4
4- Le journal de bord réflexif	1	2	3	4
5- L'impact de la pratique réflexive sur la qualité des interventions éducatives	1	2	3	4

D'où proviennent vos connaissances par rapport à ce concept (formation, expérience, lecture, etc.) ?

SECTION 2 : BESOINS DE FORMATION POUR LES ÉDUCATRICES EN
POUPONNIÈRE

- 1- Quelles difficultés rencontrez-vous ou avez-vous rencontrées dans votre travail, en contexte de pouponnière, par rapport aux interventions éducatives ?

- 2- Quelles sont vos solutions pour contrer ces difficultés ?

- 3- Selon vous, quels éléments rendent le travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière complexe ?

- 4- Qu'est-ce qui pourrait vous aider, en matière de formation, à mieux gérer votre quotidien en pouponnière ?

- 5- Est-ce que vous avez d'autres besoins de formation plus spécifiques, par rapport au travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière ?

Appendice F

Courriel aux experts

Objet : Projet de recherche sur la conception d'une formation spécifique au travail d'éducateur/éducatrice en pouponnière.

Madame/Monsieur,

Un projet de recherche visant la conception d'une formation continue, axée sur les particularités du développement des poupons et la pratique réflexive, est réalisé par Mariane Chiasson-Roussel, sous la direction de Jean-Marie-Miron et de Marie-Josée Martel, dans la cadre d'une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Vous avez été désigné par des collègues comme étant un expert dans le domaine de la petite enfance auprès des poupons. Nous sollicitons donc votre participation afin de recueillir vos commentaires sur le contenu de la formation et les outils de pratique réflexive proposés. Nous croyons que votre expertise nous permettra d'améliorer la qualité de la formation, en ajustant le contenu et la structure des éléments proposés.

Vous trouverez ci-joint le formulaire de consentement, précisant davantage la nature du projet et de votre éventuelle participation si vous acceptez d'y participer.

Je vous invite à nous contacter à l'adresse courriel suivante si vous avez des questions sur le projet : Mariane.Chiasson-Roussel@UQTR.ca

Sachez que ce contact ne vous engage en rien et soyez assuré que peu importe votre réponse, nous respecterons votre décision.

Vous pouvez remplir le formulaire de consentement de manière électronique.

Si nous n'avons pas eu de réponse de votre part d'ici le lundi 11 mars 2019, nous vous recontacterons afin de vérifier votre intérêt à participer à ce projet.

Merci à l'avance pour votre collaboration,

Mariane Chiasson-R

Mariane Chiasson-Roussel, étudiante

Maîtrise en éducation, UQTR

LETTRE D'INFORMATION

Vous êtes invités à participer au projet de recherche :

« La qualité éducative en contexte de pouponnière : proposition d'un contenu théorique et d'outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue ».

Chercheuse principale : Mariane Chiasson-Roussel

Programme d'étude : Maîtrise en éducation, UQTR

Sous la direction de : Jean-Marie Miron et Marie-Josée Martel

Objectif

L'objectif de ce projet de recherche est la conception d'une formation continue pour les éducateurs/éducatrices travaillant en pouponnière, qui est axée sur les particularités du développement global du poupon et la pratique réflexive pour :

- Soutenir les éducatrices au niveau des interventions psychopédagogiques qui favorisent le développement global du poupon.
- Développer des habiletés de pratique réflexive chez les éducatrices en pouponnière.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre participation de manière que vous puissiez prendre une décision éclairée. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement ci-joint attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez avant de décider de participer ou non à l'étude.

Tâches

Si vous participez à l'évaluation du contenu et des outils de pratique réflexive de la formation continue, vous serez consulté à titre d'expert. Dans le cadre de ce projet, le groupe d'experts sera composé de 3 à 8 personnes qui sont considérées comme des experts au niveau de la formation des éducatrices, de la qualité des services de garde éducatifs, de la petite enfance ou du développement des poupons. Votre participation à ce projet de recherche consiste donc à prendre connaissance des éléments de la formation continue et à remplir le questionnaire d'évaluation électronique qui vous sera transmis.

Plus précisément, vous recevrez par courriel un formulaire de confidentialité, le contenu de la formation continue et un questionnaire auquel vous devrez répondre. Ainsi, vous serez appelé à répondre à des questions, sous forme d'échelle de Likert, sur la pertinence du contenu et des outils de pratique réflexive proposés. Vous pourrez aussi ajouter tout commentaire lié à ces éléments.

Il se pourrait, au besoin, que la chercheuse principale vous contacte afin de compléter des sections du questionnaire qui auraient été oubliées ou afin de préciser certaines de vos réponses.

Risques et inconvénients pouvant découler de la participation du sujet au projet de recherche

Il n'y a aucun risque associé à votre participation à ce projet. Le principal inconvénient est le temps requis pour prendre connaissance de la formation et remplir le questionnaire.

Avantages pouvant découler de la participation du sujet au projet de recherche

Le temps que vous consacrez à ce projet de recherche, en nous partageant votre avis d'expert, apporte une information précieuse à la démarche de recherche de la chercheuse principale. Vous ne retirerez aucun bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche. Toutefois, vous contribuez à l'avancement des connaissances quant au contenu et à la structure d'une formation pour les éducateurs/éducatrices en pouponnière.

Confidentialité

Votre nom n'apparaîtra sur aucun document. Les questionnaires seront identifiés à l'aide d'un code numérique correspondant aux noms des participants et ne seront connus que de la chercheuse principale et ses directeurs de recherche. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme de mémoire, de site web, de communication ou d'articles, mais ne permettront pas d'identifier les participants. Les données seront conservées sous clé, dans le bureau d'un directeur de recherche, pour une période d'un an suivant le dépôt du mémoire et totalement détruites par la suite. Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-18-244-07.16 a été émis le 29 mai 2018. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'UQTR : CEREH@uqtr.ca

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication. La chercheuse principale se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour toute information supplémentaire, vous pouvez me contacter au 450-558-2312 ou par courriel : Mariane.Chiasson-Roussel@uqtr.ca. Merci de votre collaboration.

Appendice G

Consentement et formulaire de confidentialité aux experts

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse principale ou du chercheur principal

Moi, Mariane Chiasson-Roussel, m'engage à procéder à cette étude conformément aux informations contenues dans la lettre d'information concernant mon projet de recherche s'intitulant « La qualité éducative en contexte de pouponnière : proposition d'un contenu théorique et d'outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue ».

Consentement du participant

Je déclare avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement, particulièrement quant à la nature de ma participation au projet de recherche et à l'étendue des risques qui en découlent. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à toutes mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

J'accepte que me recontacte advenant que la chercheuse principale ait des questions supplémentaires.

Je consens librement et volontairement à participer à ce projet.

Nom de la participante

Signature de la participante

Date

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

La qualité éducative en contexte de pouponnière : proposition d'un contenu théorique et d'outils de pratique réflexive pour la conception d'une formation continue

Chercheuse principale : Mariane Chiasson-Roussel

Programme d'étude : Maitrise en éducation, UQTR

Sous la direction de : Jean-Marie Miron et Marie-Josée Martel

Dans le cadre de ma participation au projet en tant qu'expert, j'aurai accès à un contenu de formation qui est confidentiel. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement et je m'engage à :

- Assurer la confidentialité du contenu théorique et des outils de pratique réflexive de la formation continue.
- À ne pas conserver de copie du document de la formation continue.

Nom et prénom

Date

Signature

Appendice H

Questionnaire aux experts

Groupe d'experts
Commentaires détaillés ou globaux.

Expert : _____

Secteur d'activité : _____

Veillez indiquer votre évaluation de la formation proposée, en fonction de l'échelle suivante :

Totalement adéquat	Adéquat	Peu adéquat	Inadéquat	Ne s'applique pas à mon domaine d'expertise
1	2	3	4	5

THÈME 1 : PERTINENCE DU CONTENU THÉORIQUE DE LA FORMATION

1- Le concept de la qualité des services de garde éducatifs	1	2	3	4	5
2- Le concept du développement global des poupons	1	2	3	4	5
3- Le sous-concept de l'approche écologique	1	2	3	4	5
4- Le sous-concept de l'attachement secondaire	1	2	3	4	5
5- Le sous-concept des besoins des poupons	1	2	3	4	5

Quelles améliorations pourraient être apportées au niveau du contenu théorique de la formation ?

THÈME 2 : PERTINENCE DES ÉLÉMENTS PRATIQUES PROPOSÉS

1- L'intervention relationnelle	1	2	3	4	5
2- Les sept besoins incontournables	1	2	3	4	5
3- Le tableau des besoins de développement de l'enfant	1	2	3	4	5
4- Le tableau des réponses de l'adulte aux sept besoins de développement de l'enfant	1	2	3	4	5
5- Le tableau des compétences de l'éducatrice dans ses interactions avec le poupon selon les axes de l'intervention relationnelle	1	2	3	4	5
6- Les liens pertinents proposés	1	2	3	4	5

Quelles améliorations pourraient être apportées au niveau des éléments pratiques de la formation ?

THÈME 3 : PERTINENCE DES OUTILS DE PRATIQUE RÉFLEXIVE PROPOSÉS

1- La rétroaction vidéo	1	2	3	4	5
2- L'autoobservation	1	2	3	4	5
3- La méthode de l'incident critique	1	2	3	4	5
4- L'étude de cas	1	2	3	4	5

Quelles améliorations pourraient être apportées au niveau des outils de pratique réflexive ?

THÈME 4 : ARTICULATION DE LA FORMATION

- 1- Les éléments de la formation sont présentés dans un ordre logique 1 2 3 4 5
- 2- Les activités de pratique réflexive sont pertinentes selon le contenu théorique présenté 1 2 3 4 5
- 3- Le temps prévu pour la formation 1 2 3 4 5

Quelles améliorations pourraient être apportées au niveau de l'articulation de la formation ?

Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions à ajouter ?
