

La qualité éducative en pouponnière : évaluation des besoins de formation des éducatrices des 0 à 18 mois

Mariane Chiasson-Roussel, Université du Québec à Trois-Rivières, QC

Résumé: L'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs Grandir en qualité (2015a) démontre que la qualité d'ensemble des services éducatifs offerts aux poupons est jugée d'acceptable à bonne, sans plus. Le niveau de formation et de scolarité du personnel éducateur étant un des facteurs déterminants de la qualité des services de garde éducatifs (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney, 2002; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange & Tougas, 2000; Harne & Pianta, 2001; Howes & Ritchie, 2003; NICHD, 2000, 2006), la mise en place d'une formation continue axée sur la pratique réflexive pour les éducatrices en pouponnière serait souhaitable, étant donné la complexité de leur travail. Cet article porte donc sur l'évaluation des besoins de formation chez les éducatrices en pouponnière, dans le but de bonifier la qualité du processus, et s'inscrit dans la phase originale de la recherche d'une recherche-développement inspirée du modèle de Loiselle et Harvey (2009).

Mots-clés: Formation des éducatrices, Centre de la Petite Enfance, Qualité des services de garde, Pratique réflexive, Développement du poupon, Recherche-développement

Abstract: A Québec survey on the quality of educational childcare services Grandir en qualité (2015a) shows that the overall quality of educational services offered to infants is considered acceptable to good, no more. The level of training and education of educators is one of the determining factors in the quality of educational childcare (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney, 2002; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange & Tougas, 2000; Harne & Pianta, 2001; Howes & Ritchie, 2003; NICHD, 2000, 2006). Additionally, reflexion practice-based continuing education for toddlers educators would be desirable given the complexity of their work. This article therefore focuses on the assessment of training needs of toddler educators, with the aim of improving the quality of the process, and is part of the original phase of the search for research development inspired by Loiselle and Harvey's model (2009).

Keywords: Educator Training, Early Childhood Center, Quality child care, Reflexive practice, Infant development, Research development

Introduction

Au Québec, l'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs *Grandir en qualité* (2015b) conclut que la qualité d'ensemble des services offerts aux groupes de poupons en CPE est bonne, sans plus. En ce qui concerne les garderies non-subsidées (GNS), un autre volet de l'enquête (2015c) met en évidence une qualité de service acceptable pour les poupons, en moyenne. Pourtant, vu l'importance des premières années de vie de l'enfant pour son développement et puisque le développement social, émotif et cognitif du poupon dépend de la qualité des soins prodigués (Howes, 2003), il semble souhaitable que tous les poupons aient accès à des services de qualité jugée excellente.

Afin d'évaluer la qualité du processus, c'est-à-dire la qualité de l'expérience offerte en pouponnière (Bigras, Bouchard, Cantin, Brunson, Coutu, Lemay, Tremblay, Japel & Charron, 2010), le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFE, 2007) s'est appuyé sur quatre dimensions : la structuration des lieux ; la structuration et la variété des types d'activités ; l'interaction de l'éducatrice¹ avec le poupon ; l'interaction de l'éducatrice avec les parents. Ces dimensions ont été mesurées grâce à l'*Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière* (Bourgon & Lavallée, 2013), laquelle se décline en 115 items d'évaluation. Un tel nombre d'items constitue un indice de la complexité d'offrir un service de qualité en pouponnière, et bien que le programme éducatif offre un cadre de référence et des lignes directrices, ce sont les éducatrices qui font le choix de leurs interventions éducatives (Housen & Picard, 2017). À cette complexité s'ajoute la relation adulte-poupon, la pierre angulaire du développement du poupon (MFA, 2007) : les soins de bases se doivent d'être 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).

Les éducatrices étant au cœur de l'environnement éducatif du poupon, la plupart des études rapportent que leur formation initiale et leur formation continue font partie des caractéristiques qui contribuent

¹ Le terme « éducatrice » est privilégié dans cet article étant donné la prévalence des femmes dans les milieux de garde au Québec.

significativement à la qualité d'un service de garde (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney, 2002; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange & Tougas, 2000; Harme & Pianta, 2001; Howes & Ritchie, 2003; NICHD, 2000, 2006). Celles qui détiennent une formation spécifique en petite enfance ont une meilleure écoute des besoins des enfants, elles proposent des activités stimulantes adaptées au stade de développement de chacun, elles adaptent adéquatement l'environnement du milieu de garde et elles appliquent plus facilement un programme éducatif qui favorise le développement des enfants (Goelman *et al.*, 2000).

Au Québec, la formation initiale détenue par 75 % des éducatrices est une technique d'éducation à l'enfance (TÉE) (Gingras, Lavoie & Audet, 2015), laquelle confirme l'atteinte de 22 compétences professionnelles portant sur le rôle éducatif, les soins de base et la prévention (Berger, Héroux & Shéridan, 2017). Parmi les responsabilités liées à ces compétences, Berger, Héroux et Shéridan (2017) estiment que 47 % relèvent d'un mandat éducatif, 36 % d'un mandat de soins de base et 17 % d'un mandat de prévention. 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, Falardeau & Poulin, 2009). Selon les compétences à acquérir en formation initiale comme celles répertoriées par Berger, Héroux & Shéridan (2017), les compétences spécifiques à l'éducation des poupons, soit celles impliquant la relation d'attachement et les soins de bases, semblent insuffisantes. Également, les besoins de formation en pouponnière sont grands par rapport au programme éducatif, puisque 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, Lavoie & Audet, 2015b). 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, Lavoie & Audet, 2015c). La formation continue paraît donc un moyen susceptible 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 des poupons avec lesquels elles interagissent quotidiennement.

Étant donné la complexité du travail en pouponnière, la pratique réflexive est un outil qui permet à l'éducatrice de relier l'action et le savoir (Miron & Presseau, 2001), de porter un regard sur ses pratiques et de se réajuster au besoin pour réaliser des interventions éducatives de qualité. Bien que cette démarche réflexive soit importante dans la formation initiale, elle s'avère complexe, car elle demande de mobiliser des valeurs, des attitudes, des croyances 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 peut-être mieux, en ce sens, d'une formation continue axée sur la pratique réflexive.

Compte tenu du manque d'écrits scientifiques portant sur les besoins de formation des éducatrices en pouponnière, une recherche en ce moment menée suivant un modèle de recherche-développement (Loiselle & Harvey, 2009); elle a comme objectif principal l'élaboration d'une formation continue pour les éducatrices travaillant en pouponnière, formation axée sur les particularités du développement des poupons et la pratique réflexive. Le présent article s'inscrit dans la phase d'origine de cette recherche qui vise dans un premier temps à identifier les besoins de formation. Il en découle des propositions de contenu et de structure d'une formation continue spécifique au travail en pouponnière, dans le but de bonifier la qualité éducative des services offerts.

Cadre conceptuel et recension des écrits

D'abord, les éléments particuliers liés au développement des poupons seront explorés, afin de préciser le contenu de la formation spécifique au travail en pouponnière. Puis, les concepts de la qualité des services de garde seront examinés pour déterminer les éléments de formation qui pourront contribuer à la qualité du processus. Ensuite, les éléments de la pratique réflexive comme outil de développement professionnel seront abordés, dans le but de structurer la formation.

Le développement des poupons, en contexte de pouponnière

Le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) définit le développement de l'enfant comme 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). Le programme *Accueillir la petite enfance* s'appuie principalement sur deux théories du développement de l'enfant, à savoir l'approche écologique de Bronfenbrenner et la théorie de l'attachement. Le fondement de ces théories sera présenté dans la partie qui suit, tout comme les fonctions interactionnelles, les soins de base et l'environnement, des éléments tous reliés à la qualité du processus en services de garde éducatifs et considérés comme soutiens au développement global des poupons. Martin, Poulin et Falardeau (2009), notamment, insistent sur l'importance des soins de base dans ce processus de développement.

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 ces systèmes d'interactions (Bigras & Japel, 2008). Bronfenbrenner suggère qu'il existe des facteurs environnementaux agissant sur le développement l'enfant et qui pourraient influencer la manière dont il se comporte dans différents contextes. Le Centre de la Petite Enfance (CPE) fait partie du microsystème dans lequel l'enfant est actif puisque, en plus d'être influencé par ces systèmes, 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.

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 le résultat d'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 sécuritaire 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 sécuritaire entre ce dernier et l'adulte (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971). L'éducatrice qui favorise un attachement secondaire sécuritaire favorise, par le fait même, le développement social et cognitif chez l'enfant (Bowlby, 2007). En ce qui a trait à 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, Dubois-Comtois & Moss, 2014). Grâce à ces comportements et à l'attachement développé, l'éducatrice pourra alors mieux comprendre et interpréter les besoins du poupon et le soutenir dans son développement.

Les besoins du poupon. Brazelton et Greenspan (2001) 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. En contexte de pouponnière, l'éducatrice doit répondre à plusieurs de ces besoins, plus particulièrement à ceux qui sont en lien avec les aspects « régulatoires » des relations (sécurité, santé physique, besoins élémentaires de nourriture et de sommeil), avec les interactions affectives, avec un environnement d'apprentissage sain et avec l'établissement de limites et d'attentes envers l'enfant. Il est ainsi important pour l'éducatrice de bien interpréter ces besoins et d'y répondre, car des interactions affectives précoces sont la base des apprentissages et du développement (Brazelton & Greenspan, 2001). L'hypothèse est faite ici que la pratique réflexive permet à l'éducatrice de réfléchir en cours d'action et d'évaluer ses propres pratiques, afin d'améliorer sa sensibilité et ses interventions éducatives.

La qualité des services de garde éducatifs. 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 et al., 2010; Doherty, Forer, Lero, Goelman & LaGrange, 2006; Goelman, Forer, Kershaw, Doherty, Lero & LaGrange, 2006; Japel & Bigras, 2008). La qualité structurelle réfère aux variables réglementées : 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 et al., 2010). Plusieurs auteurs définissent cette qualité du processus selon trois dimensions : l'organisation de l'espace et des ressources, le contenu et la nature de la programmation, et les interactions entre le personnel éducateur et les enfants (Jalongo et 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 professionnelles de l'éducatrice.

Au Québec, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) précise que le personnel d'un service de garde de qualité doit reconnaître les besoins des enfants afin d'y répondre, intervenir auprès des enfants 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. Ces dimensions étant liées à l'intervention éducative, il est important que l'éducatrice mette en œuvre un processus de réflexion sur sa pratique pour s'adapter aux besoins du poupon (MFA, 2007).

La pratique réflexive comme outil de développement professionnel

Le concept de pratique réflexive est issu des travaux d'Argyris et de 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 : il s'agit de la « réflexion dans l'action » (Schön, 1987). Par son expérience, élaborée à partir de répertoires de situations similaires, le professionnel construit des modèles et réfléchit ensuite au résultat de son action, c'est la « réflexion sur l'action » (Schön, 1987). Cette pratique réflexive favorise donc la compréhension et la représentation de pratiques éducatives de qualité en service de garde (Bigras *et al.*, 2016). Pianta et Hamre (2009) soutiennent aussi qu'une formation axée sur la pratique réflexive permet un transfert des apprentissages et, par conséquent, des pratiques éducatives de qualité. Pour contribuer à la « réflexion sur l'action » et ensuite favoriser la « réflexion dans l'action », quelques outils sont ciblés par Boutin (2001) : le journal de bord réflexif, la narration de cas vécus et les études de cas. Pour sa part, Tochon (1996) propose la rétroaction vidéo et Perrenoud (2012), l'auto-observation.

Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur 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). Considérant qu'aucune formation du genre n'est offerte en pouponnière, celle-ci sera élaborée selon un devis qualitatif, à partir des écrits scientifiques, mais aussi de la formation et de l'expérience professionnelle de la chercheuse. Elle se situe ainsi dans la vision de la recherche-développement de Loisel 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 se décline en cinq phases qui contiennent plusieurs sous-étapes : origine de la recherche, cadre de référence, méthodologie, opérationnalisation et résultats. Les résultats rapportés ici s'inscrivent dans la première de ces étapes : l'évaluation des besoins de formation des éducatrices en pouponnière. Cette phase permettra de définir la pertinence scientifique et pratique de la recherche (Loiselle et Harvey, 2009).

Population

La population concernée est composée des 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. La réglementation en CPE prévoit la présence d'au moins deux éducatrices qualifiées sur trois, définit les règles pour l'aménagement des aires de jeux et encadre l'application de programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007), d'où le choix des CPE pour recruter les participantes. Le recrutement des participantes s'est fait par tri de volontaires dans un échantillonnage non probabiliste et intentionnel (Fortin & Gagnon, 2016). La chercheuse a d'abord sollicité des CPE de sa région. Trois CPE de la Montérégie et un du Centre-du-Québec ont accepté de collaborer en transmettant aux éducatrices concernées par la recherche un hyperlien vers nos instruments de collecte. Par la suite, cet hyperlien 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 13 personnes ont accepté de participer à l'étude après avoir pris connaissance des implications de l'étude et donné leur consentement.

Collecte de données

La collecte de données auprès des 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. Le premier permet de recueillir des données personnelles et sociodémographiques. Le deuxième est divisé en deux parties, qui portent respectivement sur les connaissances et les besoins de formation des éducatrices en pouponnière.

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

La première partie du deuxième questionnaire vise à vérifier les connaissances des éducatrices sur trois thèmes, à savoir les éléments de la qualité du processus, le développement du poupon et la pratique réflexive. Ces informations sont collectées grâce à une série d'items présentant une échelle de Likert à cinq niveaux ainsi que des 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 doivent spécifier la provenance de leurs connaissances. La deuxième partie du questionnaire prend la forme d'une série 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.

Traitement et analyse. Pour les données sociodémographiques du premier questionnaire et les données obtenues par l'échelle de Likert dans le deuxième questionnaire, les données descriptives sont rapportées. Pour la partie qualitative des questionnaires, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) est utilisée.

Résultats

Les résultats présentés sont préliminaires, puisque des questionnaires pourraient encore être recueillis. Cependant, la majorité des questionnaires ont déjà été recueillis.

Données sociodémographiques

Les résultats préliminaires démontrent que, parmi les 13 répondantes, 77% détiennent une formation en techniques d'éducation à l'enfance. Seulement l'une d'entre elles a terminé sa formation initiale il y a moins de cinq ans. En ce qui a trait à la formation continue, 38 % des éducatrices ont suivi une formation en lien avec leur travail d'éducatrice en pouponnière au cours des 5 dernières années. Quant à l'expérience de travail, 38 % ont travaillé en pouponnière entre 1 et 5 ans, 46 % entre 5 et 10 ans et 15 % plus de 10 ans. Le tableau 1 résume les principales données sociodémographiques recueillies.

Tableau 1 : Tableau résumé des données préliminaires des participantes au projet de recherche

<i>Éducatrice</i>	<i>Années d'expérience en pouponnière</i>	<i>Formation initiale</i>	<i>Année de la formation initiale</i>	<i>Formation continue spécifique aux poupons</i>	<i>Thème de la formation continue</i>	<i>Niveau de satisfaction de la formation continue</i>
1	1 à 5 années	TÉE ²	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 ³	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 auprès du 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 poupons	Peu satisfaisant

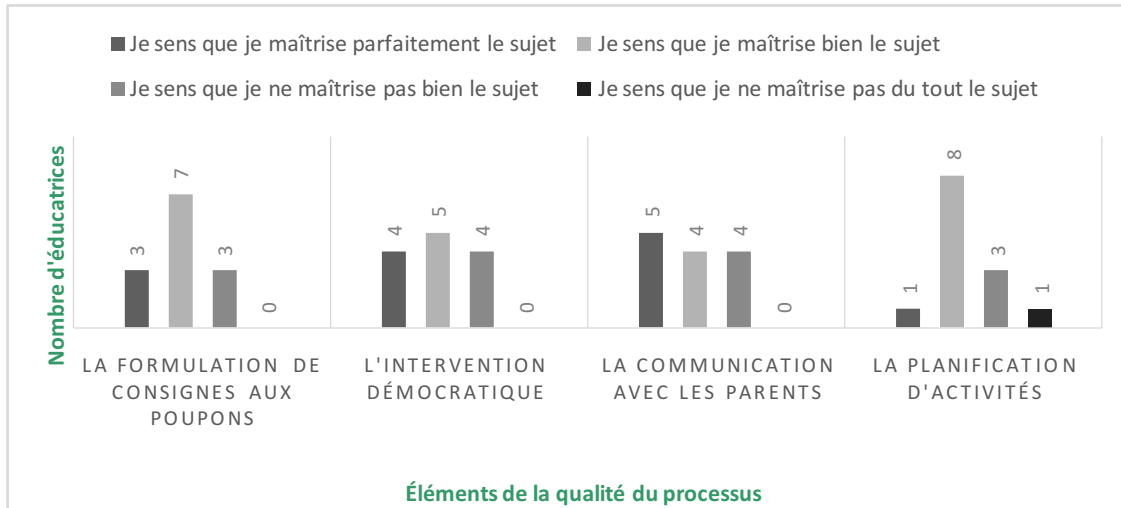
Niveau de connaissances exprimées par les éducatrices

En ce qui concerne les connaissances sur la qualité des services de garde éducatifs, la majorité des répondantes sentent qu'elles maîtrisent les sous-thèmes suivant : l'aménagement, la santé et la sécurité, l'adaptation du matériel, l'observation, le soutien des initiatives et favoriser un climat serein. Cependant, en ce qui a trait à la planification d'activités, à la formulation de consignes, à l'intervention démocratique et à la communication avec les parents, environ une éducatrice sur quatre sent qu'elle ne maîtrise pas bien le sujet. La figure 1 résume les quatre sous-thèmes moins bien maîtrisés.

² Techniques d'éducation à l'enfance ou son équivalent.

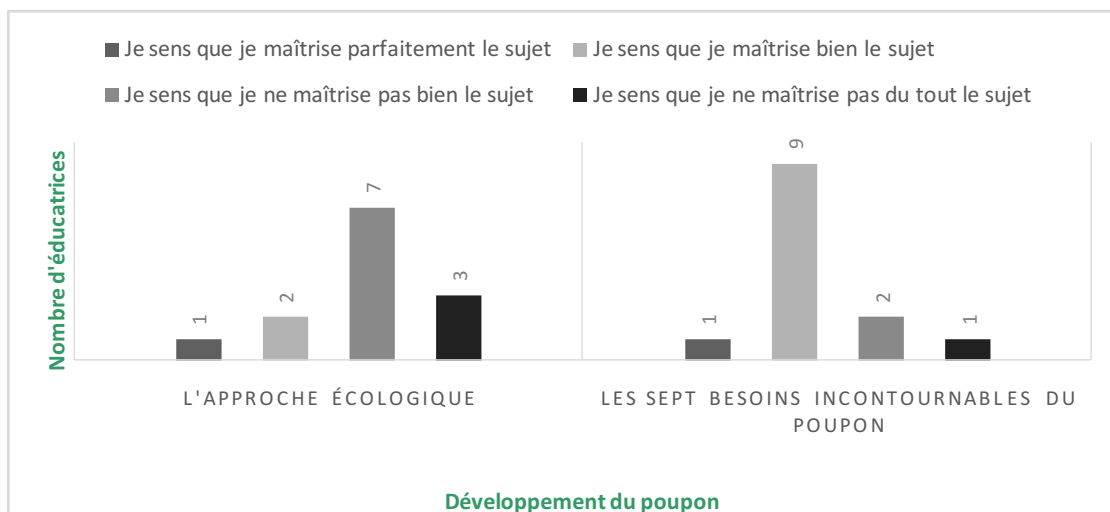
³ Attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance.

Figure 1. Distribution des connaissances des 13 éducatrices par rapport à la formulation des consignes aux poupons, à l'intervention démocratique et à la communication avec les parents.



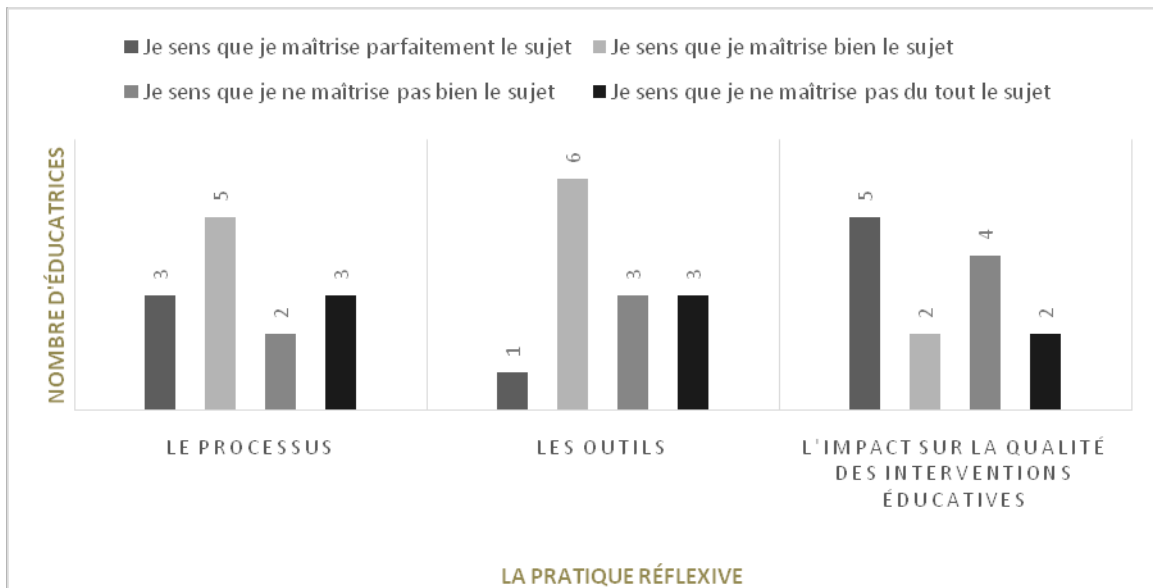
Les répondantes expriment qu'elles maîtrisent « parfaitement » ou « bien » plusieurs des sous-thèmes du développement du poupon : les cinq dimensions, l'apprentissage par le jeu, le respect de l'unicité et l'attachement. La figure 2 présente les connaissances que les éducatrices considèrent moins bien maîtrisées par les éducatrices en pouponnière. On constate que l'approche écologique, l'un des deux fondements théoriques du programme éducatif, est l'un de ces thèmes moins bien maîtrisés.

Figure 2. Distribution des connaissances des 13 éducatrices par rapport à l'approche écologique et aux sept besoins incontournables du poupon.



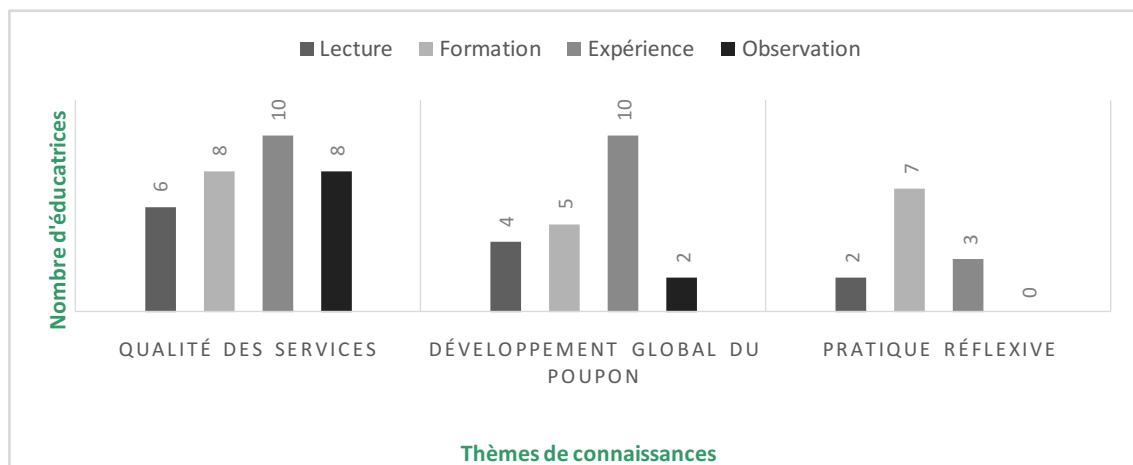
La figure 3 montre que des connaissances liées à trois éléments de la pratique réflexive qui sont perçus comme « moins bien » ou « pas du tout » maîtrisés par plus d'une éducatrice sur trois. On observe que, pour tous les éléments, il est possible d'améliorer les connaissances des éducatrices.

Figure 3. Distribution des connaissances des 13 éducatrices par rapport au processus, aux outils et à l'importance de la pratique réflexive sur la qualité des interventions éducatives.



La figure 4 démontre la provenance des différentes connaissances selon les trois thèmes précédents. Les éducatrices affirment avoir acquis leurs connaissances sur la qualité des services autant par la formation que par l'expérience. En ce qui concerne le développement global du poupon, elles déclarent qu'il s'agit de connaissances expérientielles, alors que c'est principalement la formation qui leur aurait permis d'acquérir des connaissances sur la pratique réflexive. Ainsi, quatre thèmes par rapport à la provenance de ces connaissances émergent des questionnaires : la lecture, la formation, l'expérience et l'observation.

Figure 4. Provenance des différentes connaissances des 13 éducatrices sur la qualité des services, le développement global du poupon et la pratique réflexive



Complexité du travail en pouponnière et besoins de formation exprimés par les éducatrices

La deuxième partie du questionnaire, qui porte sur la complexité du travail en pouponnière et les besoins de formation, permet de cibler des thèmes par rapport aux difficultés liées aux interventions éducatives, aux

solutions choisies pour contrer ces difficultés, aux éléments qui complexifient le travail en pouponnière et aux besoins de formation.

D'abord, 4 éducatrices ont exprimé des difficultés par rapport au travail d'équipe, 7 face à la réponse aux besoins de chacun des poupons, 5 sur le choix limité d'interventions en pouponnière et 2 par rapport à l'aménagement. Dans notre échantillon, ainsi, la réponse aux besoins du poupon et l'intervention sont ressenties comme des difficultés plus présentes en contexte de pouponnière. Afin de contrer ces difficultés, plusieurs éducatrices ayant participé à notre collecte de données optent pour la lecture et la formation. Aussi, l'échange entre collègues, l'observation des poupons et la modification de l'aménagement sont identifiées par quelques éducatrices comme des solutions utilisées. De plus, le thème de la complexité fait émerger un élément qui rend difficile le travail des éducatrices participantes : les soins de base et la réponse aux besoins des poupons. Bref, 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 2 résume les différents thèmes qui émergent de la partie portant sur la complexité du travail en pouponnière et de la partie sur les besoins de formation.

Tableau 2. Tableau des thématiques liées aux difficultés par rapport aux interventions éducatives, aux solutions pour contrer ces difficultés, aux éléments de complexité et aux besoins de formation en contexte de pouponnière

<i>Catégories</i>	<i>Thématiques émergentes</i>
Difficultés au niveau des interventions éducatives	<ul style="list-style-type: none">• Travail d'équipe (cohérence)• Stade de développement du poupon• Réponse aux besoins de chacun• Aménagement de l'environnement
Solutions pour contrer les difficultés	<ul style="list-style-type: none">• Lecture• Formation• Observation des poupons• Discussion avec des collègues• Adaptation de l'environnement
La complexité du travail en pouponnière	<ul style="list-style-type: none">• Réponse aux besoins de base• Aménagement de l'environnement• Collaboration avec les parents
Besoins de formation	<ul style="list-style-type: none">• Interventions et attitudes• Aménagement de l'environnement• Outil d'observation• Développement du poupon• La relation avec le poupon• La relation avec les parents

Discussion

Le questionnaire sociodémographique permet de constater que la plupart des éducatrices de l'échantillon n'ont pas suivi de formation continue spécifique aux poupons dans les cinq dernières années. Si ces observations s'avèrent à plus large échelle (ce qui n'était pas l'objectif ici), elles nous amènent à nous questionner sur l'offre de formation pour les éducatrices en pouponnière. 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 s'explique peut-être 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.

Les résultats préliminaires sont cohérents avec les résultats de l'enquête québécoise *Grandir en qualité* (2015a) : les besoins de formation en lien avec le programme éducatif exprimés par les éducatrices interrogées sont importants et diversifiés. Le questionnaire sur les connaissances démontre que les participantes affirment avoir plusieurs connaissances par rapport aux éléments qui favorisent la qualité des services offerts en pouponnière, au développement des poupons et à la pratique réflexive comme outil professionnel. Cependant, l'approche écologique, un des principes de base du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007), semble méconnue de la plupart d'entre elles. Cet élément pourrait expliquer les difficultés reliées 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.

La provenance des connaissances des éducatrices participantes met en évidence que les éléments qui favorisent la qualité des services offerts en pouponnière sont connus, tant sur le plan théorique que pratique. À l'inverse, les connaissances sur le développement du poupon semblent principalement acquises par l'expérience, ce qui soulève un questionnement par rapport à l'appropriation, par les éducatrices de l'échantillon, des théories du développement du poupon. Puis, 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. 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 *et al.*, 2016) et le transfert de connaissances (Pianta & Hamre, 2009).

Conclusion

Par la phase d'origine de la recherche du modèle de recherche-développement de Loisel et Harvey (2009), les connaissances de certaines éducatrices en pouponnière et les besoins de formation de celles-ci ont pu être documentés. Le niveau de connaissances et les besoins de formation exprimés par les participantes démontrent l'importance de se pencher sur le contenu et la structure d'une formation continue pour les éducatrices en pouponnière. De plus, certains thèmes devraient être ciblés pour le contenu : les quatre axes de la relation d'attachement pour améliorer la sensibilité et la réponse aux besoins des poupons ; l'approche écologique pour améliorer l'aménagement de l'environnement et l'interaction avec les parents ; la pratique réflexive pour améliorer le processus d'intervention éducative. Finalement, en ce qui concerne la structure, les outils de pratique réflexive, tels que l'autoobservation, l'étude de cas, la narration de cas vécu et l'analyse vidéo pourront être utilisées pour favoriser le transfert de connaissances.

RÉFÉRENCES

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. V. & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange situation behaviour of one-year-olds. In L. A. Rosenblum & H. R. Schaffer (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.
- Asselin, M. (2008). *Les pratiques éducatives favorables au développement de relations sécurisantes en contexte de services de garde* (Mémoire de maîtrise). DOI : 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., Tremblay, M., Japel, C. & 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.
- Bigras, N. & Japel, C. (2008). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde à la petite enfance. Dans N. Bigras & C. Japel (Eds), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre, la soutenir* (pp. 3-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans D. Fablet & C. Blanchard-Laville (Eds), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 109-129). Montréal : L'Harmattan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Dans 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.
- 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.
- 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
- 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.
- 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
- 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.
- 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.
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gingras, L., Lavoie, A. & Audet, N. (2015a). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs-Grandir en qualité 2014 : Tome 1 — 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 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. (2015c). *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.
- 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.
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2014). *Early childhood environment rating scale*. New York : Teachers College Press.
- 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*. Université de Liège.
- Howes, C. (2003). L'impact des services à la petite enfance sur les jeunes enfants (0–2 ans). Dans R. Tremblay, R. Barr, R. Peters, V. De (Eds). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp. 1-4).
- 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.
- 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, QC : 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.
- Loiselle, J. & Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*. 27(1). 40-59.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*. 28(2). 95-117.
- Martin, J., Falardeau, I. & Poulin, C. (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.
- 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. & Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. Dans D. Fablet et C. Blanchard-Laville (Eds). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 91-108). Montréal : L'Harmattan.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*. 4(3). 116-135.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (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.
- Paillet, 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 et P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels* (pp. 226-227). Belgique : De Boeck Supérieur.
- 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.
- Ritchie, S. & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child–caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 24(5). 497-516.
- 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., 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.