



**Relation entre les comportements extériorisés et la stabilité  
de l'expérience de garde chez les enfants de 4 à 5 ans qui  
fréquentent un centre de la petite enfance**

**Mémoire**

**Mélanie Gauthier**

**Maîtrise en psychopédagogie**  
Maître ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Mélanie Gauthier, 2015



## Résumé

La présente recherche a pour but d'étudier la relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde chez les enfants âgés de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. L'échantillon est composé de 107 enfants (53 filles et 54 garçons), dont l'âge moyen se situe à 59,9 mois (É.T. = 4,8). Parallèlement, l'échantillon est constitué de 15 éducatrices provenant de cinq centres de la petite enfance de la région de Québec, ayant en moyenne 23,5 ans (É.T. = 7,8) d'expérience dans le domaine. Une analyse de covariance univariée (ANCOVA) a été réalisée entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde, en tenant compte du genre. Les résultats ne montrent aucune différence significative entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde des enfants, si l'on tient compte du genre. Ces résultats sont discutés en fonction des éléments susceptibles d'influencer les différences de genre dans les comportements extériorisés des enfants et ceux relatifs à la stabilité de l'expérience de garde.



# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| Résumé.....  | III       |
| Liste des tableaux.....  | VIII      |
| Liste des figures .....  | X         |
| Liste des abréviations, sigles et acronymes .....  | XII       |
| Remerciements .....  | XVI       |
| INTRODUCTION.....  | 1         |
| <b>CHAPITRE 1 : Problématique .....</b>  | <b>5</b>  |
| 1.1. Fréquentation d'un service de garde éducatif .....  | 6         |
| 1.2. Les comportements extériorisés.....   | 9         |
| 1.2.1. Enjeux des milieux de garde sur la présence de comportements extériorisés.....  | 13        |
| 1.3. La stabilité de l'expérience de garde.....  | 14        |
| 1.3.1. La construction d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant.....  | 16        |
| 1.4. Synthèse.....   | 19        |
| 1.5. Question de recherche.....  | 20        |
| <b>CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel.....</b>  | <b>21</b> |
| 2.1. Définition des concepts.....  | 22        |
| 2.1.1. Les comportements extériorisés .....  | 22        |
| 2.1.2. La stabilité de l'expérience de garde éducative.....  | 27        |
| 2.2. Cadre théorique.....  | 28        |
| 2.2.1. Théorie de l'attachement de John Bowlby (1969) .....  | 29        |
| 2.2.2. La relation affective significative avec l'éducatrice .....   | 31        |
| 2.2.3. Modèle de Bronfenbrenner.....   | 33        |
| 2.3. Objectifs de la recherche.....  | 37        |
| <b>CHAPITRE 3 : Méthode.....</b>   | <b>38</b> |
| 3.1. Participants.....   | 39        |
| 3.2. Matériel .....  | 43        |
| 3.4. Procédure.....  | 45        |
| <b>CHAPITRE 4 : Résultats.....</b>   | <b>46</b> |
| 4.1. Objectif 1. Mesurer les comportements extériorisés chez les enfants de 4-5 ans fréquentant un centre de la petite enfance.....                | 47        |
| 4.2. Objectif 2. Décrire la stabilité de l'expérience de garde en centre de la petite enfance.....   | 49        |
| 4.3. Objectif 3. Étudier le lien entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde des enfants de 4 à 5 ans.....       | 49        |
| <b>CHAPITRE 5 : Discussion.....</b>  | <b>51</b> |
| 5.1. Comportements extériorisés chez les enfants âgés de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance .....                            | 52        |
| 5.2. Objectif 2. La stabilité de l'expérience de garde éducative en centre de la petite enfance .....  | 53        |
| 5.3. Objectif 3. Relation entre les comportements extériorisés chez les enfants de 4-5 ans et la stabilité de l'expérience de garde éducative..... | 55        |
| 5.4. Limites de l'étude .....  | 56        |
| <b>CONCLUSION.....</b>   | <b>60</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RÉFÉRENCES.....</b>   | <b>63</b> |
| <b>Annexe A : Questionnaire sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille.....</b> | <b>77</b> |
| <b>Annexe B : Questionnaire sur les caractéristiques du personnel éducateur .....</b>      | <b>79</b> |
| <b>Annexe C : Questionnaire points forts / points faible (SDQ-fra).....</b>                | <b>81</b> |



## Liste des tableaux

| Tableaux   | Pages |
|--|-------|
| 1. Principales caractéristiques de l'enfant et de sa famille                           | 36    |
| 2. Historique de fréquentation d'un service de garde par l'enfant depuis sa naissance  | 38    |
| 3. Principales caractéristiques des éducatrices  | 39    |
| 4. Scores moyens associés aux comportements extériorisés chez les enfants de 4 à 5 ans | 44    |
| 5. Scores moyens associés à l'hyperactivité chez les enfants de 4 à 5 ans              | 45    |
| 6. Changements d'éducatrices par semaine   | 46    |



## Liste des figures

### Figures

1. Conceptualisation des comportements susceptibles d'entraver le développement  
(Lemay et Coutu, 2012), adapté du continuum de Campbell (2002) 23
2. Modèle écologique de Bronfenbrenner et les acteurs influents  
de la petite enfance en service de garde 28



## Liste des abréviations, sigles et acronymes

|        |  |
|--------|--|
| AQCPE  | Association québécoise des centres de la petite enfance  |
| CERUL  | Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval                            |
| CPE    | Centre de la petite enfance  |
| CR     | Contribution réduite en fonction d'un service de garde subventionné par l'État                           |
| CRSH   | Conseil de recherche en sciences du Canada   |
| EMEP   | Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle                            |
| EQDEM  | Enquête montréalaise sur le développement de l'enfant en maternelle au Québec                            |
| EUSG   | L'Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde |
| ISQ    | Institut de la statistique de Québec   |
| MFA    | Ministère de la famille et des aînés   |
| NICHD  | National Institute of Child Health and Human Development   |
| RCPEQC | Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches              |
| SDQ    | Strength and Difficulties Questionnaire  |
| UNC    | University of North Carolina   |



*À mes trois amours, Gabrielle, Anthony et Charles-Edward, mes sources éternelles d'inspiration. Vous êtes la démonstration bien réelle que l'amour peut être le moteur de tous les accomplissements.*

*« Un éléphant, ça se mange une bouchée à la fois. » proverbe africain*



## Remerciements

L'accomplissement de ce mémoire n'aurait jamais été possible sans l'aide extraordinaire, les conseils judicieux et le support constant de ma directrice de recherche, Dre Caroline Bouchard qui, malgré mes nombreux moments de découragements, a toujours su me ramener à mon objectif. Pour cet appui exceptionnel et surtout pour ta patience légendaire, je ne te remercierai jamais assez Caroline. Un merci tout spécial à monsieur Égide Royer, un homme de cause à la passion contagieuse.

Je désire d'emblée exprimer toute ma reconnaissance envers Madame Suzanne Mannigham et Madame Nancy Gaudreau qui ont accepté d'être les évaluateuses de ce mémoire.

Ce mémoire se complète en même temps qu'une page se tourne dans ma vie. Ce même jour où le dernier de mes trois enfants quittera le dessous de mes ailes pour étaler les siennes dans le monde scolaire. Je remercie d'ailleurs mes trois enfants qui ont été à la base même de ma motivation à compléter ce projet de vie. Je remercie aussi mon conjoint, Patrick qui, malgré ses doutes sur ma persévérance, a su m'épauler positivement à toutes les étapes du processus, en me donnant accès au meilleur remplaçant pour mon service de garde, me libérant ainsi de nombreuses heures de travail.

Je remercie particulièrement tous les parents de mon service de garde qui m'ont permis de vivre des moments magiques et privilégiés auprès de leur enfant. Une source d'inspiration au quotidien et surtout, la confirmation de ma conviction profonde sur l'importance fondamentale d'une relation affective significative entre une éducatrice et les enfants dont elle s'occupe. À tous mes petits poussins, qui ont inscrit dans les pages de leur histoire un ou des moments chez moi.

Finalement, je remercie tous ceux qui n'y ont pas cru. Un moteur souvent sous-estimé qui m'a permis à tout moment de confirmer ma motivation à maintenir le cap malgré les nombreuses vagues, raz de marée et tsunamis de ma vie familiale et professionnelle. C'est ainsi qu'une page se tourne, tout simplement. Merci.



## **INTRODUCTION**

L'entrée des femmes sur le marché du travail a révolutionné la façon de vivre la famille et a modifié les définitions que l'on appose sur les rôles parentaux, tout en les multipliant. Cette nouvelle réalité de la parentalité a imposé une conceptualisation différente des modes de garde de l'enfant et une multiplication des perspectives de relations affectives significatives de ce dernier. Ainsi, nous avons vu au cours des deux dernières décennies une multitude de changements dans le contexte de la garde d'enfants au Québec. L'arrivée en scène des services de garde éducatifs à contribution réduite, principalement des centres de la petite enfance, a révolutionné le monde de l'éducation à la petite enfance. Qualifiées de puissants incitatifs à la garde des enfants en milieu régis, les places à contribution réduite ont permis de développer un système de garde d'enfants, maintenant essentiel à la bonne marche économique du Québec. Ainsi, il apparaît nécessaire d'évaluer les éléments qui composent ce système afin qu'il atteigne les objectifs reliés à l'accompagnement éducatif de l'enfant pendant la période de la petite enfance.

Les services de garde éducatifs ont assurément une mission de socialisation. D'ailleurs, le personnel éducateur qui y œuvre est un acteur fondamental du développement de chaque enfant (MFA, 2007). En considérant le milieu de garde comme prémisses à la vie en société, la transmission de comportements favorisant la vie en collectivité devient un incontournable. La petite enfance constitue en effet une période cruciale pour inculquer aux enfants les fondements de la sociabilité, tels que le partage, le compromis, la collaboration et la communication, de manière à prévenir les comportements extériorisés (p.ex., pousser les autres, perturber les activités du groupe, détruire le matériel) (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006 ; Tremblay, 2008). Par contre, même si la manifestation de comportements extériorisés fait partie intégrante du développement de l'enfant et s'estompe graduellement avec l'âge, il n'en demeure pas moins que 5 à 10% d'entre eux ne consolident pas ces aptitudes à la vie en société tôt dans leur vie (Nagin et Tremblay, 2005). Or, la prévention des comportements extériorisés doit se faire à la petite enfance (Tremblay, Gervais et Petitclerc, 2008). En effet, avant leur entrée en maternelle, les enfants devraient avoir acquis un certain nombre de stratégies alternatives à l'agression et à l'opposition, dans le but d'exprimer leurs besoins et leurs ressentis de façon la plus harmonieuse possible.

En service de garde éducatif, les adultes qui entourent les enfants et qui interagissent avec eux au quotidien sont dans une position privilégiée pour remarquer l'émergence de

comportements susceptibles de poser problème et intervenir rapidement lorsqu'ils se manifestent pour éviter une détérioration de leur condition (Lemay et Coutu, 2012). À cet effet, les éducatrices<sup>1</sup> qui oeuvrent directement auprès des enfants peuvent faire preuve d'acuité dans son encadrement et proposer, au fur et à mesure que les situations conflictuelles se présentent, des comportements alternatifs axés sur des valeurs incitant à la collaboration et au respect mutuel (Lochman, 2000).

Dans leur étude portant sur 718 enfants âgés entre 11 mois et 5 ans, McCartney et ses collaborateurs (1997) ont observé que la multiplication des changements dans la gestion des soins et des référents sécurisants est associée à une augmentation des comportements considérés difficiles. Essa, Favre, Thweatt et Waugh (1999) ont fait ressortir que le sentiment d'être en sécurité auprès de personnes connues aide les enfants à transiger avec les multiples transitions auxquelles ils font face. Ainsi, la perspective de la stabilité de l'expérience de garde pour l'enfant, par l'entremise d'une éducatrice stable et connue, est susceptible de diminuer la présence de comportements extériorisés.

De plus, Howes et Hamilton (1993) ont démontré que la discontinuité des soins peut contraindre les jeunes enfants à développer des comportements extériorisés et les conduire à afficher davantage de comportements de retrait social (Howes, Matheson et Hamilton, 1994). Il a même été démontré que les enfants subissant des discontinuités de soins et une multiplication des figures de référence non maternelles joueraient davantage de façon solitaire et auraient de plus faibles compétences langagières que ceux vivant une expérience de garde éducative plus stable (Whitebook, Howes et Philips, 1989). Lemay (2013) fait d'ailleurs valoir le fait que trois catégories de facteurs entrent en jeu dans la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements extériorisés des enfants : la famille de l'enfant, l'enfant lui-même et son expérience en service de garde. Ainsi, dans l'optique où le service de garde que fréquente l'enfant devient une extension de son milieu familial, la pertinence de regarder ce qui se passe à l'intérieur de ce milieu de vie devient incontournable. Les liens sociaux ainsi que les relations que l'enfant y construit avec son éducatrice, à travers son expérience de garde, constituent un terreau fertile de recherche.

---

<sup>1</sup> Dans la présente étude, le terme « éducatrice » renvoie au personnel qui travaille directement auprès des enfants et qui les accompagnent au sein des centres de la petite enfance. Le terme « éducatrice » prévaut car l'échantillon du personnel éducateur de la présente étude est constitué à 100% d'individus de sexe féminin.

Le présent mémoire vise ainsi à étudier la relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde chez des enfants âgés de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. Se divisant en cinq chapitres, ce mémoire débute par la problématique de recherche qui révèle la pertinence sociale et scientifique de cette étude. Le second chapitre vise à établir le cadre conceptuel à travers notamment, la théorie de l'attachement, en regardant de près la construction de ce lien avec les parents de l'enfant ainsi que sa projection dans une relation affective significative avec l'éducatrice qui œuvre auprès de lui en centre de la petite enfance. Ce chapitre cherche également à présenter la théorie qui permet d'englober les différents systèmes d'influence gravitant autour de l'enfant, soit le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2005). Le troisième chapitre permet quant à lui d'exposer la méthode employée dans le cadre de cette étude. Il sera question, par la suite, du quatrième et du cinquième chapitre, soit, respectivement des résultats obtenus à la suite des analyses statistiques et des interprétations en découlant dans la discussion. Finalement, une conclusion termine ce mémoire et fait ressortir les implications théoriques et pratiques qui se dégagent de cette étude.

## **CHAPITRE 1 : Problématique**

Ce chapitre situe le problème à l'étude et il en établit la pertinence sociale et scientifique. En premier lieu, il est question de la fréquentation d'un centre de la petite enfance. En second lieu, en considérant la façon dont se construit la relation entre l'éducatrice et l'enfant, nous traitons de la stabilité de l'expérience de garde. Par la suite, nous abordons les comportements extériorisés et l'enjeu des milieux de garde sur ceux-ci. Finalement, une synthèse se terminant par une question de recherche spécifique est effectuée.

## **1.1.Fréquentation d'un service de garde éducatif**

C'est en 1996, lors du Sommet sur l'économie et l'emploi, que l'idée d'un premier projet de système de garde d'enfant donnant accès à des places à contribution parentale réduite est proposée. La politique familiale, instaurée en 1997 et basée sur des principes d'équité universelle, de conciliation travail-famille et d'égalité des chances, a donné naissance au réseau des centres de la petite enfance, devenu aujourd'hui l'emblème de tout le système de garde éducatif du Québec. Les centres de la petite enfance consistent plus précisément en des organismes sans but lucratif qui fournissent des services de garde en installation, dont les conseils d'administration sont composés d'au moins sept membres et dont au moins les deux tiers de ces membres sont des parents usagers ou de futurs usagers des services fournis par les centres (Conseil supérieur de l'éducation, 2012), tandis que la garde en milieu familial consiste généralement à fréquenter un milieu de garde dans une résidence privée au sein d'un groupe composé d'enfants d'âges différents (ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2014).

Cette mesure sociale a favorisé un accroissement fulgurant des mères sur le marché du travail et a ainsi complètement bouleversé le concept de la garde d'enfants au Québec. Ce qui était considéré comme un service auxiliaire il y a trois décennies est devenu de l'ordre du service essentiel à la bonne marche du système économique québécois. Le taux d'activité des mères ayant des enfants de moins de 3 ans est ainsi passé de 27.6% à 64.4% de 1976 à 2009 (Ferraio et Williams, 2010). Dans la société québécoise, la proportion de mères sur le marché de l'emploi a plus que doublé ces trente dernières années, allant de 28.6% en 1976 à 74.8% en 2008 (Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2009).

L'Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde [EUSG] (Gingras, Audet et Nanhou, 2011) révèle que 318 456 familles québécoises ont des enfants de moins de 5 ans. Puis, le nombre d'enfants de ces familles s'élève à 407 000 (ISQ, 2009). Cette enquête stipule aussi que la majorité des familles québécoises (93%) ayant des enfants de moins de 5 ans ont recours à des services de garde éducatifs. Il est probable que ce nombre soit préservé ou augmenté depuis cette enquête, si l'on considère les bonifications aux congés parentaux lors de la première année de vie de l'enfant. Nonobstant, cette enquête révèle que 79.6 % des enfants âgés de 0 à 4 ans qui fréquentent un service de garde subventionné le fréquentent 5 heures par jour ou plus (ISQ, 2011).

Dans le même ordre d'idées, l'enquête la plus récente sur la fréquentation régulière d'un mode de garde régi ou non régi par les enfants de moins 5 ans a fait ressortir un taux de fréquentation de 67.3% (Gingras *et al.*, 2011) et a démontré que la majorité (74%) des enfants du Québec fréquente un service de garde à temps plein, tous types confondus, et ce, à raison de plus de 4 heures par jour et 5 jours par semaine (Gingras *et al.*, 2011). Le rapport titré *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et des milieux familiaux* (MFA, 2012) démontre qu'environ six enfants utilisateurs de services de garde éducatifs sur dix fréquentent une installation (centres de la petite enfance et garderies). Ce rapport précise que les centres de la petite enfance accueillent près de 36 % des enfants utilisateurs de services de garde. La fréquentation de ces services de garde éducatifs a donc connu un essor que l'on ne peut nier. Ainsi, il s'avère pertinent d'observer les éléments qui les constituent, dont la stabilité de l'éducatrice qui interagit directement auprès des enfants. En effet, il appert non seulement que le temps passé par un enfant en milieu de garde influe sur son développement, mais aussi la stabilité de l'éducatrice qui travaille auprès de lui au quotidien (Howes et Hamilton, 1992a ; McKim, 1999 ; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 1997 ; NICHD, 2001).

De manière plus précise, le rapport faisant état de la Situation des centres de la petite enfance, des garderies et des milieux familiaux en 2012 révèle que les enfants de 4 ans représentent 23,9% des usagers des services de garde et les enfants de 5 ans, seulement 1,8%. Parmi les utilisateurs âgés de 4 ans, 43% fréquentent un centre de la petite enfance en installation. Parmi les utilisateurs âgés de 5 ans, 32,1% fréquentent aussi un centre de la petite enfance en installation. Ce même rapport traduit ainsi le fait qu'un peu plus de huit enfants qui fréquentent un service de garde sur dix ont entre 0 et 4 ans. De même, ce sont les enfants de 3 et 4 ans qui représentent la plus grande partie des usagers des services de garde, incluant les centres de la petite enfance (MFA, 2014).

Les services de garde éducatifs du Québec, dont font partie les centres de la petite enfance, ont une triple mission. Ils doivent, en premier lieu, veiller au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés. En second lieu, ils ont l'obligation d'offrir un milieu de vie propice au développement de l'enfant sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école. En troisième lieu, ils ont la responsabilité de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportements ou d'insertion sociale.

De plus, quatre principales dimensions circonscrivent la qualité d'un service de garde : la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants, la structuration et l'aménagement des lieux, la qualité des interactions entre l'éducatrice et les parents, et finalement, la qualité de la relation et des interactions entre l'éducatrice et les enfants (Bigras et Lemay, 2012 ; MFA, 2007). Il a d'ailleurs été déterminé dans plusieurs travaux de recherche que la qualité de la relation qui s'établit entre l'enfant et les personnes significatives durant la fréquentation du service de garde constitue la pierre angulaire de son développement (Bigras et Lemay, 2012 ; MFA, 2007). Dans ces fondements théoriques, sur la base de la théorie de l'attachement, le programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance* énonce d'ailleurs que des relations stables et sécurisantes favorisent la confiance de l'enfant et sa motivation à explorer le monde qui l'entoure. Ainsi, le programme éducatif en lui-même propose que dans le contexte des services de garde éducatifs, l'éducatrice puisse créer des conditions maximales à l'établissement d'un lien affectif significatif avec l'enfant. On y souligne d'autant plus l'importance de l'accompagnement de l'enfant par un adulte significatif afin que celui-ci apprenne à mettre en mots ses frustrations pour ainsi exprimer ses émotions de façon adéquate (MFA, 2007).

Plusieurs études ont cherché à démontrer les effets de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements extériorisés<sup>2</sup> des enfants, en y opposant ceux qui en fréquentent à ceux qui n'en fréquentent pas (Bigras *et al.* 2009 ; Borge et Melhuish, 1995 ; Coley, Votruba-Drzal, Miller et Koury, 2012 ; Côté, Borge, Geoffrey, Rutter et Tremblay, 2008 ; Eryigit-Madzwamuse et Barnes, 2013, Fram, Kim et Sinha, 2012 ; Hickman, 2006 ; Lekhal, 2012 ; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller et Rumberger, 2007 ; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a ; NICHD Early Child Care Research Network, 2004 ; Peng et Robins, 2010 ; Van Beijsterveldt, Hudziak et Boomsma, 2005 ; Zachrisson, Dearing, Lekhal et Toppelberg, 2013). Ces travaux de recherche démontrent notamment que les services de garde éducatifs, comme les centres de la petite enfance, constituent un environnement de prédilection pour l'apprentissage de comportements alternatifs, puisqu'ils représentent un lieu de socialisation permettant à l'enfant de vivre des expériences sociales multiples et variées (Rubin, Bukowski et Parker, 2011).

---

<sup>2</sup> Dans cette étude, il est entendu que le terme « comportements extériorisés » s'inscrit dans un continuum de sévérité, allant des comportements extériorisés dit typiques aux troubles de comportement, en passant par les difficultés comportementales et les problèmes de comportement (Lemay et Coutu, 2012, adapté de Campbell, 2002). Cette conceptualisation sera d'ailleurs présentée dans le chapitre 2.

Nous savons par ailleurs que la manifestation de comportements extériorisés, comme l'agitation, l'impulsivité et l'opposition, fait partie intégrante du développement de l'enfant pendant la petite enfance. À titre d'être social, l'enfant interagit naturellement et très tôt auprès de ses pairs ainsi que des adultes qui l'entourent pour communiquer, entre autres, ses besoins, ses intentions et ses frustrations. Il n'en demeure pas moins que l'éducatrice du service de garde éducatif peut mettre en place des dispositions qui favorisent la découverte, le respect et l'acceptation des contraintes sociales, tout en guidant l'enfant dans sa gestion du stress, des conflits et des défis que la vie de groupe engendre (MFA, 2007). Ainsi, la fréquentation d'un centre de la petite enfance dans lequel l'enfant est appelé à évoluer au sein d'un groupe de pairs et à y gérer ses interactions quotidiennes peut influencer la présence de comportements extériorisés chez lui.

## **1.2. Les comportements extériorisés**

Selon plusieurs études, les mères rapportent une augmentation substantielle des comportements extériorisés pendant la période de 12 à 24 mois (p.ex., désobéissance, comportements agressifs, opposition) (Tremblay, Japel et Pérusse, 1999). Même si l'on observe plusieurs variantes dans la manifestation de ces comportements, ceux-ci seront généralement employés par l'enfant pour obtenir quelque chose, voire parvenir à ses fins. Les statistiques démontrent que 70% des enfants âgés de 17 mois et que 80% des enfants âgés de 30 mois s'empareront de force d'un objet qu'il convoite en possession d'un autre enfant (ISQ, 1998-2002). Puis, 25% des enfants âgés de 17 à 30 mois mordent d'autres enfants fréquemment ou à l'occasion (ISQ, 1998-2002).

Une enquête américaine menée auprès de 3500 enseignants à l'éducation préscolaire révèle que, selon les perceptions de ceux-ci, 16% des enfants éprouveraient des difficultés majeures à s'adapter aux exigences d'apprentissage et 33% démontreraient des difficultés mineures manifestées par des conflits avec les pairs, des difficultés à suivre les directives et l'incapacité de travailler seul ou en équipe (Rimm-Kaufman, Pianta et Cox, 2000). En 2008, la Direction de la santé publique de Montréal a mené une enquête sur 14 719 enseignants d'élèves montréalais de la maternelle qui a révélé que 12% des enfants n'avaient pas atteint la maturité requise au niveau du développement social pour l'entrée dans le monde scolaire. Il en allait de même au plan de leur développement émotionnel pour 13% à 15% des enfants (L'Enquête

québécoise sur le développement des enfants à la maternelle [EQDEM], ISQ, 2012). Selon l'Enquête montréalaise sur le développement de l'enfant en maternelle au Québec (ISQ, 2012), 80.9% des enfants avaient fréquenté un service de garde à l'âge de 4 ans, soit avant d'entrer à la maternelle.

Il semble que certains facteurs situés à l'intérieur de l'expérience de garde proprement dite peuvent influencer le niveau de maturité, de développement émotionnel et de vulnérabilité des enfants. Selon les résultats de l'Enquête montréalaise sur l'expérience au préscolaire des enfants à la maternelle (EMEP) (Thibodeau et Gingras, 2013; Direction de la santé publique de Montréal [DSPM], 2014), les enfants de familles à faible revenu qui ont fréquenté exclusivement un CPE au cours de la période préscolaire sont 3 fois moins susceptibles d'être vulnérables dans un domaine ou plus de leur développement, comparativement à leurs pairs n'ayant fréquenté aucun service de garde éducatif. Toutefois, aucun effet statistiquement significatif n'a été observé chez les enfants de familles à faible revenu qui ont eu d'autres parcours préscolaires dans des services éducatifs. La fréquentation d'un CPE constitue donc un facteur de protection pour les enfants issus de familles à faible revenu (DSPM, 2014).

De plus, en comparant les résultats relatifs aux enfants de familles à faible revenu qui ont fréquenté exclusivement un CPE aux résultats de ceux qui présentent un profil de fréquentation de services de garde éducatifs autres que les CPE exclusivement, les premiers sont 2,5 fois moins susceptibles d'être vulnérables dans un domaine ou plus de leur développement que les seconds. Pour les enfants de familles mieux nanties, les résultats l'EMEP ne démontrent aucun effet statistiquement significatif entre la fréquentation d'un service éducatif (quel que soit le profil de service éducatif fréquenté) et la vulnérabilité à un domaine ou plus, comparativement à leurs pairs n'ayant fréquenté aucun service éducatif (DSPM, 2014; DSPM, 2008). Lemay (2013) fait d'ailleurs ressortir l'importance de l'apprentissage des comportements socialement acceptables par les enfants, avant leur entrée dans le monde scolaire. Avant leur entrée à la maternelle, les enfants doivent acquérir des comportements répondant aux exigences de l'école. Par exemple, il peut s'agir pour eux d'être en mesure d'établir des relations positives avec les autres, être attentif, se concentrer, persister dans la réalisation d'une tâche, communiquer ses émotions, résoudre des conflits, etc. (Bierman, 2009 ; Campbell et von Stauffenberg, 2007 ; Hemmeter, Ostrosky et Fox, 2006).

On dénote par contre que la fréquence des comportements extériorisés diminue à partir de la troisième ou de la quatrième année de vie (Alink, Mesman et van Zeijl, 2006). Règle générale, plus les habiletés langagières de l'enfant sont développées, moins l'enfant est susceptible d'avoir recours à des comportements extériorisés (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante et Pérusse, 2003). Tout en tenant compte que ces manifestations ont tendance à diminuer avec l'âge, il n'en demeure pas moins que certains enfants maintiennent des comportements extériorisés jusqu'à leur entrée à l'école. C'est en fait à 2 ans que certains enfants démontrent des taux d'agressivité, d'impulsivité et d'opposition plus élevés que leurs pairs et semblent, par conséquent, incapables d'intégrer les conduites alternatives ou les stratégies qui leur sont proposées pour résoudre leurs problèmes (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin et Tremblay, 2006). Malgré le fait que la plupart des enfants éradiquent ces comportements difficiles à mesure qu'ils avancent en âge, il reste que 5 à 10% des enfants âgés entre 2 et 5 ans maintiennent ce genre de conduites jusqu'à leur entrée au primaire et même durant tout leur parcours scolaire (Tremblay, 2008).

Il existe trois trajectoires types de comportements extériorisés chez les enfants de 2 à 11 ans : 52% suivent une trajectoire modérée qui s'observe par une diminution prononcée des fréquences d'impulsivité d'agression et d'opposition en fonction l'âge de l'enfant qui acquiert une certaine maturité sociale en grandissant (Côté *et al.*, 2006). Tandis que 31 % suivent un parcours analogue, mais la fréquence des comportements extériorisés est moindre, alors que 17% adoptent une trajectoire discriminée par des conduites agressives, impulsives et opposantes chroniques (Côté *et al.*, 2006). Le maintien de ces comportements extériorisés constitue un facteur de risque associé à l'inadaptation scolaire qui peut se terminer par des difficultés précoces à l'école et une probabilité réduite de diplomation (Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005).

Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay (2005) démontrent dans leurs travaux que les enfants qui n'ont pas développé des aptitudes cognitives, sociales et émotionnelles efficaces sont plus propices au rejet de leurs pairs. Les enfants agressifs, impulsifs, agités ou manifestant de l'opposition sont effectivement plus souvent rejetés par leurs pairs, ce qui devient un facteur de risque à considérer (Ladd, 1990). En effet, les répercussions des comportements extériorisés d'un enfant peuvent notamment se faire ressentir auprès des autres enfants du groupe qui ont peur, deviennent anxieux, imitent les comportements inadéquats ou rejettent spontanément l'enfant qui a ces problèmes (Saint-Jacques, Turcotte et St-Amand, 2008). Campbell et Ewing

(1990) émettent l'hypothèse que les enfants manifestant des comportements extériorisés reçoivent moins d'attention et de soutien de la part des adultes avec qui ils sont en contact, ce qui suggère que la manifestation de comportements extériorisés jugés problématiques peut entraîner un cycle préjudiciable dont il sera difficile pour l'enfant d'en sortir. L'éducatrice qui a la possibilité d'œuvrer directement auprès de lui et d'observer les interactions entre les pairs sur de longues périodes et dans différents contextes peut rapidement identifier les enfants s'éloignant des normes développementales, comme ceux qui manifestent plus de comportements d'agressivité, d'opposition ou d'agitation (Coutu et Lemay, 2012).

Certaines études longitudinales sur les nouveau-nés ont tracé un portrait des premières manifestations comportementales difficiles sous-estimées par les chercheurs et par la population en général (Tremblay, 2008). Ces études ont confirmé que la plupart des enfants commencent à manifester des comportements extériorisés entre la fin de la première et de la deuxième année de vie (Tremblay, 2008). Par ailleurs, c'est entre 24 et 54 mois que les enfants consolident leurs habiletés au partage, aux compromis, à la collaboration et à la communication (Tremblay, Hartup et Archer, 2005). La période de la petite enfance constitue donc le moment idéal pour accompagner graduellement les tout-petits dans la consolidation des fondements et des aptitudes à la vie en société et à la sociabilité, et par le fait même, à la prévention des problèmes de comportement extériorisés (Tremblay, 2008). Il est démontré par la recherche que les interventions au cours de la petite enfance, qui ont principalement lieu de 16 à 36 mois, ont des effets bénéfiques à long terme sur le développement des enfants (Dodge, Dishion et Lansford, 2006 ; Gatti, Vitaro et Tremblay, 2008 ; Piquero, Farrington, Welsh, Tremblay et Jennings, 2008). Néanmoins, 5 à 10% des enfants canadiens n'auront pas acquis ces compétences avant de commencer l'école soit, avant l'âge de 5 ans (Tremblay et al., 2008). Il est ainsi possible qu'un accompagnement adéquat de la part d'un adulte avec qui il aurait établi une relation affective significative, comme avec son éducatrice, puisse favoriser la diminution des comportements extériorisés.

Vers l'âge de 4 ans, les enfants possèdent les capacités motrices nécessaires pour commettre des actes d'agression dont sont capables des adolescents et des adultes (Tremblay *et al.*, 2008). De plus, c'est à 4 ans, bien que les comportements extériorisés se résorbent pour une grande partie des enfants, que l'on observe une augmentation de ces comportements dits

extériorisés qui portent l'expression de la frustration sur autrui. Le changement se produit vers l'âge de 4 ans et perd en intensité et en brutalité avec le développement des habiletés sociales et langagières. En règle générale, les filles auront davantage recours à l'agression indirecte que les garçons (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin et Tremblay, 1997 ; Glazier, 2004 ; Tremblay *et al.*, 1995 ;).

### **1.2.1. Enjeux des milieux de garde sur la présence de comportements extériorisés**

Les services de garde éducatifs peuvent exercer un rôle privilégié dans la prévention des comportements extériorisés. En considérant que la majorité des enfants (65,1%) fréquentent un centre de la petite enfance sur une base régulière à l'âge de 4 ans (Conseil supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2012), une fréquentation relativement intensive expose les enfants à des rapports sociaux parfois complexes qui augmentent avec l'âge. La probabilité d'y observer des comportements extériorisés y est, par conséquent, plus grande. Il a été établi que l'apogée des manifestations des comportements extériorisés au cours de la petite enfance s'atteint entre 16 et 36 mois, pour diminuer par la suite dans la mesure où l'enfant acquiert des modes alternatifs d'expression de ses émotions en complément de la diversification de son langage (Archer et Côté, 2005). L'éducatrice en centre de la petite enfance a donc un rôle d'accompagnement qui nécessite une sensibilité aux apprentissages reliés à la vie en société et à la transmission de comportements socialement acceptables durant l'expérience de garde vécue par les enfants.

Les éducatrices en services de garde éducatifs se sentent très interpellées par les enfants qui présentent des comportements difficiles (Kaiser et Sklar Rasminsky, 1999). Dans une étude non publiée, Strain, Joseph et Skinner (2003) (cités dans Strain et Joseph, 2004) ont observé que 73% des éducatrices croient que la fréquence des comportements extériorisés ou provocateurs chez les enfants en milieu de garde a augmenté depuis le début de leur pratique et 60% d'entre elles mentionnent que ce type de comportement exerce un effet négatif sur leur satisfaction au travail (Saint-Jacques *et al.*, 2008). La gestion des comportements extériorisés est porteuse de stress et de tensions qui se répercutent sur l'ensemble du milieu du travail. En effet, cette situation entraîne plus de cas d'épuisement professionnel et de roulement de personnel, plus de plaintes de la part des parents, plus de questionnements de la direction au sujet de l'efficacité du personnel en place, etc., ce qui suppose une probabilité plus grande pour l'éducatrice d'éprouver une certaine difficulté dans ses interactions avec l'enfant manifestant des comportements extériorisés

(Strain et Joseph, 2004). De plus, en considérant que la continuité et la qualité des interactions éducatrice-enfant (ou qualité du processus) sont reliées à une manifestation moindre de comportements extériorisés chez les enfants (Loeb *et al.*, 2007; Mashburn *et al.*, 2008; McCartney *et al.*, 1997; NICHD, 1997, 2002, 2004), on peut voir là l'importance de s'attarder à la stabilité de l'expérience de garde, en considérant le nombre de changements d'éducatrices par semaine en relation avec la manifestation de comportements extériorisés chez les enfants fréquentant un centre de la petite enfance.

### **1.3. La stabilité de l'expérience de garde**

Selon les données recueillies et compilées par le Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (RCPEQC) (2008), en tenant compte du temps de planification ou de formation, des congés et des vacances, le taux de présence hebdomadaire des éducatrices auprès des enfants oscille entre 42 et 57.5% pour celles qui travaillent 4 jours par semaine, le taux moyen étant 52.6% (RCPEQC, 2008). Conséquemment, des taux plus élevés sont observés pour les éducatrices qui travaillent 5 jours par semaine ou 9 jours aux deux semaines (RCPEQC, 2008). Pour ces dernières, leurs taux de présence auprès des enfants varient de 76 à 86% (taux moyen de 81%) (RCPEQC, 2008). Le document produit par le Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (2008) fait état qu'outre le nombre de jours travaillés par semaine, les heures de formation ou de planifications pédagogiques accordées sur l'horaire de travail semblent constituer un facteur de variation important. Dans le but d'assurer la continuité des soins et de l'accompagnement éducatif, la stabilité des adultes de référence auxquels l'enfant s'attache durant son expérience en service de garde éducatif, incluant la gestion des quarts de travail constitue un des préalables importants à évaluer pour garantir des prestations de service de garde éducatives efficaces et constructives (Tremblay, 2003), en plus de favoriser la prévention de la manifestation des comportements extériorisés chez les enfants en bas âge.

La réflexion sur le lien entre la stabilité de l'expérience de garde et la manifestation de comportements extériorisés peut débiter dès les prémisses de la création d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant. Il a effectivement été démontré que jusqu'à l'âge de 2 ans, la stabilité de l'éducatrice principale est déterminante pour l'enfant qui en a besoin,

notamment pour supporter l'absence de sa mère et développer une relation de confiance avec d'autres adultes (Bigras *et al.*, 2010; David, 2008; Howes et Ritchie, 2003). Nous savons aussi que la qualité et la constance des interactions, en particulier lors des soins de base (repas, repos, hygiène, etc.), soutiennent la construction d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant, en plus d'influencer sa capacité à apprendre et à se développer positivement (RCPEQC, 2008). À notre connaissance, nous disposons de peu d'informations récentes concernant la question chez les enfants de 4 à 5 ans.

Les enfants qui ont été exposés à un grand nombre de changements d'éducatrices sont moins engagés socialement auprès des adultes de référence, passent plus de temps à ne rien faire et performant moins bien aux évaluations langagières que ceux ayant vécu une expérience de garde stable (Bigras *et al.*, 2010; David *et al.*, 2001, 2008; Howes et Ritchie, 2003 ; RCPEQC, 2008). En effet, chaque fois que l'adulte de référence change, l'enfant doit s'adapter et s'engager de nouveau dans un processus de construction d'une relation affective significative. Si cette expérience se répète trop souvent, il est possible que l'enfant cesse de s'investir socialement auprès des adultes de référence. Ainsi, les effets d'un tel « attachement-détachement » envers l'éducatrice principale chez l'enfant peuvent avoir des conséquences directes sur le développement et le maintien de comportements extériorisés à l'âge de 4 ans (Bigras *et al.*, 2010; David, 2008 (2001) ; Howes et Ritchie, 2003 ; RCPRQC, 2008).

La création de liens sensibles et sécurisants entre l'éducatrice et l'enfant provient principalement dans le don de soins, l'accompagnement éducatif et la sensibilité d'une personne significative dans la vie de l'enfant, et ce, de façon relativement stable dans le temps. Une présence stable de l'éducatrice principale auprès de l'enfant, voire le fait qu'il y ait peu de roulement de personnel auprès de lui, exerce un effet sur la qualité de la relation affective entre l'éducatrice et l'enfant, qui elle s'avère susceptible de favoriser une moindre présence de comportements extériorisés chez ce dernier. Ce lien affectif que l'on pourrait qualifier de secondaire apparaît donc comme une extension de la relation d'attachement avec une figure parentale principale. Howes (1988) indique à cet effet que la qualité de l'attachement à la mère et à l'éducatrice peut permettre de prédire la capacité d'adaptation sociale de l'enfant de moins de 5 ans.

### **1.3.1. La construction d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant**

Le contexte à travers lequel évolue l'enfant joue pour beaucoup dans la qualité de l'expérience vécue par l'enfant en service de garde (Tremblay, 2003). Les éducatrices s'impliquent activement auprès des enfants avec une dévotion quasi maternelle. Elles établissent un cadre relationnel dans une optique professionnelle et non en fonction du lien socioémotionnel maternel, tel que l'on peut l'observer chez une mère faisant preuve de sensibilité (de Shipper, Riksen-Walraven et Geurts, 2006). Les éducatrices cherchent à établir une relation affective significative avec les enfants dont elles prennent soin, dans le but de maximiser leur développement global. Il doit certes y avoir une différence qualitative entre leur définition de la relation par rapport à l'enfant et celle qu'entretient ce dernier avec sa mère (Caldwell, 2005). De ce fait, plusieurs études interrogent la nature et l'existence même d'un lien d'attachement entre l'éducatrice et l'enfant, en considérant les facteurs organisationnels qui ramènent la relation à une fonctionnalité reliée au rôle dans le cadre de son emploi. Ainsi, la définition qui semble être la plus appropriée pour décrire ce lien qui se construit entre l'éducatrice et l'enfant évoque davantage la notion de relation affective significative. Il a d'ailleurs été démontré que la qualité des soins et de l'accompagnement éducatif que reçoit un enfant de son éducatrice est directement reliée à plusieurs variables, dont celle de la stabilité de son éducatrice principale (Howes et Spieker, 2008; van IJzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992).

De plus, comme le soulève Tardif (2012), il est souvent difficile de faire l'expérience des niveaux supérieurs d'une relation affective significative qui se construit avec son éducatrice pour un enfant, considérant que ce dernier doit s'attendre à perdre son éducatrice chaque année. Howes et Oldham (2001) ont démontré que malgré la différenciation de la relation mère-enfant et celle éducatrice-enfant, ces deux relations se forment de façon similaire et que l'éducatrice devient, avec le temps, une personne affective très significative pour l'enfant. Barnas et Cumming (1994) rapportent même qu'après trois mois de soins et d'accompagnements éducatifs continus, des signes évidents de sécurité et de réconfort sont observables à l'intérieur de la relation entre l'éducatrice et l'enfant.

Ahnert et ses collaborateurs (2000) rapportent que les enfants qui fréquentent un service de garde en milieu familial construisent plus facilement des liens affectifs harmonieux envers leur éducatrice que les enfants fréquentant les services de garde en installation. Dans la mesure où les

enfants qui fréquentent les milieux de garde familiaux côtoient une éducatrice principale, souvent seule dans le même environnement, et ce, pendant plusieurs années, cela pourrait-il favoriser la stabilité de la relation, elle-même favorable au développement de l'enfant et à la constance dans la transmission de comportements alternatifs aux comportements extériorisés ? À cet effet, Howes, et Hamilton (1992) ont observé que les enfants qui subissent un changement d'éducatrice entre 18 et 24 mois ont plus de chances de développer une relation affective insécurisante. Ils ont cependant noté qu'après 30 mois, les changements d'éducatrices ne semblaient pas avoir d'influence remarquable sur la capacité des enfants à établir une relation affective significative envers leur éducatrice.

Au même titre que la sensibilité maternelle, la capacité de l'éducatrice à répondre aux besoins individuels des enfants en assurant une présence continue au sein de son groupe est l'élément fondamental de la mise en place d'un lien affectif éducatrice-enfant significatif. Dans cette optique, les enfants fréquentant un CPE pourraient être plus susceptibles de manifester des caractéristiques reliées à une relation affective non significative, contrairement à ceux qui bénéficient d'une garde individuelle ou en milieu familial. (Aviezer, Sagi-Schwartz et Koren-Kari, 2003 ; Sagi, 2002;). Toutefois, Ahnert, Pinquart et Lamb (2006) affirment qu'il existe d'autres possibilités pour un enfant de construire, d'une certaine façon, une relation affective significative avec son éducatrice, sans un rapport étroit et dyadique. En effet, il est possible de remarquer que la stabilité de l'éducatrice principale au sein de son groupe d'enfants dans son ensemble est un facteur de prédiction du développement d'une relation affective significative (Ahnert, Pinquart et Lamb, 2006). Le rapport dyadique peut donc être affecté dans sa sensibilité par un ratio éducatrice-enfants plus grand, mais ne brime pas la sensibilité relationnelle. Nous pouvons ainsi penser que la nature de la relation de l'éducatrice envers le groupe prend non seulement naissance dans la qualité des interactions avec les enfants, mais surtout de la stabilité de l'éducatrice principale en termes de présence au sein du groupe d'enfants dont elle a la responsabilité (Hamre et Pianta, 2001 ; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995). La qualité des interactions éducatrice-enfant étant reliée à une manifestation moindre de comportements extériorisés, qu'en est-il de la stabilité de l'expérience de garde ?

Les recherches menées par Lupien (2009, 2010) proposent que les comportements des adultes qui gravitent autour de l'enfant l'aident à gérer la nouveauté, l'imprévisibilité et à

augmenter son sentiment de contrôle. Si l'on ramène cette hypothèse au centre de la petite enfance, il est possible de penser qu'il soit fondamental que l'éducatrice, en lien direct avec les enfants, soit stable et récurrent, dans le but de faire en sorte que leur expérience de garde soit prévisible, connue et ainsi rassurante pour les petits (Gunnar et Loman, 2011). En effet, pour favoriser l'établissement d'une relation affective significative avec l'éducatrice, les enfants ont besoin de continuité dans les soins et l'accompagnement, d'une limitation maximale des variations au sein des éducatrices dites principales et d'un environnement tant physique que psychologique prévisible à l'intérieur duquel ils peuvent anticiper les transitions (Raikes, 1993).

Tremblay (2003) insiste sur le fait que pour que des bases solides et positives s'installent entre l'enfant et son éducatrice, la relation doit reposer sur la constance des soins et la stabilité de l'accompagnement éducatif à travers le développement de l'enfant (Tremblay, 2003). De plus, il a été démontré que le roulement des éducatrices et la gestion des quarts de travail de celles-ci à l'intérieur d'un centre de la petite enfance sont susceptibles d'avoir des répercussions sur la création d'une relation affective significative, notamment lors des périodes développementales où l'enfant est susceptible de manifester davantage de comportements extériorisés jugés problématiques (Clarke-Stewart, 1995 ; Palacio-Quintin et Coderre, 1999 ; Tremblay, 2008).

## 1.4. Synthèse

La manifestation de comportements extériorisés s'intensifie et se multiplie de 16 à 30 mois, pour normalement diminuer après 4 ans afin de faire place à des comportements alternatifs acceptables. Toutefois, 5 à 10% des enfants ne maîtrisent pas les habiletés ou aptitudes fondamentales à la vie de groupe avant leur entrée à la maternelle (ISQ, 2012). Un des principaux aspects de l'expérience de garde qui aurait une incidence particulière sur le développement des comportements extériorisés pourrait se rattacher à la stabilité de l'expérience, considérant que la construction d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant dépend d'une continuité dans le don de soins et dans l'accompagnement éducatif de l'enfant.

De plus, toute la question de la stabilité de l'expérience de garde que vit l'enfant à travers les changements d'éducatrices qui oeuvrent auprès de lui hebdomadairement constitue une préoccupation méritant que les milieux de gardes s'y attardent. En effet, étant une variable importante reliée à la qualité des services de garde éducatifs, nous ne pouvons nier le lien entre cette qualité, notamment la qualité des interactions éducatrice-enfant, et la manifestation moindre de comportements extériorisés chez les enfants (Loeb *et al.*, 2007; Mashburn *et al.*, 2008; McCartney *et al.*, 1997; NICHD, 1997, 2003, 2004). Ces constats nous conduisent ainsi à la question de recherche.

## **1.5. Question de recherche**

Compte tenu de la problématique qui vient d'être présentée, le présent projet cherche à répondre à la question suivante :

- « Quelle est la relation entre la stabilité de l'expérience de garde et les comportements extériorisés chez les enfants âgés de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance? ».

## **CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel**

Ce chapitre présente les principaux concepts à l'étude et les théories qui encadrent ce projet de recherche. Nous définissons en premier lieu les concepts reliés aux comportements extériorisés et à la stabilité de l'expérience de garde éducative. En second lieu, nous abordons la théorie de l'attachement de John Bowlby (1969) soit, autour de la construction et de l'extension de ce lien. En effet, l'idée de présenter cette théorie repose sur l'hypothèse à l'effet qu'une présence stable de l'éducatrice principale auprès de l'enfant, voire le fait qu'il y ait peu de roulement de personnel auprès de lui, exerce un effet sur la qualité de la relation affective entre l'éducatrice et l'enfant, qui elle est susceptible de favoriser une présence moindre de comportements extériorisés chez ce dernier. En troisième lieu, il est question du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) qui englobe les facteurs liés à l'environnement de l'enfant qui exercent une influence sur son développement entre 0 et 5 ans. Suivent par la suite la présentation des cadres théoriques et la revue des écrits.

## **2.1. Définition des concepts**

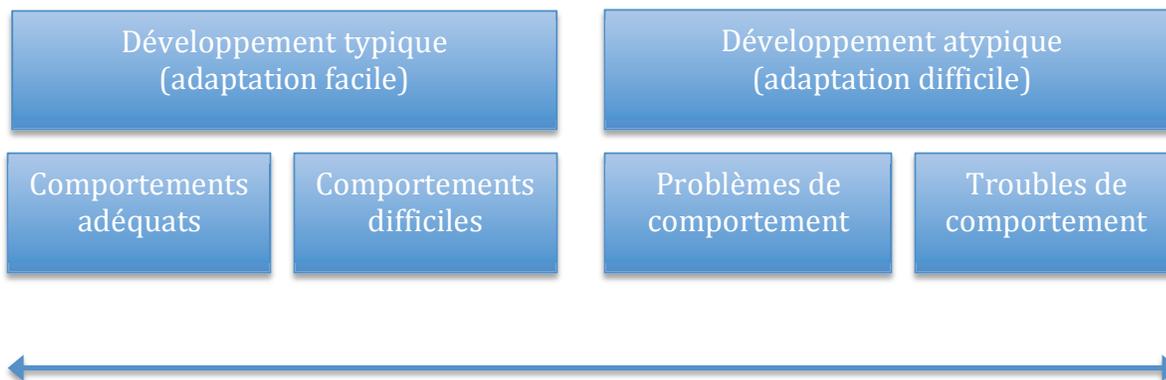
Cette section vise à définir les principaux concepts utilisés dans la présente étude, soit les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde éducative.

### **2.1.1. Les comportements extériorisés**

Au cours de la petite enfance, il est fréquent d'observer chez les enfants des comportements excessifs et irritants tels que crier, pousser, taper, mordre, se disputer pour s'approprier un objet, etc. Ces comportements dits extériorisés sont habituellement caractérisés en fonction de leur fréquence, leur intensité, et surtout des torts qu'ils causent à autrui ou à l'enfant lui-même, en freinant sa capacité à entrer en relation avec les autres et à développer des aptitudes à la vie sociale harmonieuse (Campbell, 2002). Cette distinction permet de distinguer les comportements extériorisés de ceux intériorisés. En effet, l'enfant extériorise-t-il ses difficultés en prenant pour cibles les gens et les objets qui l'entourent ou bien intériorise-t-il ses difficultés en s'isolant et en adoptant une conduite autodestructive (Coutu, Tardif et Pelletier, 2004) ?

Les comportements extériorisés sont le reflet d'un déficit de régulation et de contrôle chez les enfants qui ne peuvent s'empêcher d'être actifs, de désobéir ou de frapper. Ils désignent les comportements les plus dérangeants et les plus susceptibles de blesser les autres (Campbell, 2002). Notons par exemple les comportements d'agression et les comportements perturbateurs, généralement dirigés vers les autres, et les comportements destructeurs, portés principalement vers les objets (Essa, 2002). Généralement, les problèmes de comportements extériorisés qui peuvent se retrouver chez les enfants d'âge préscolaire se regroupent selon les types suivants : les comportements agressifs et asociaux (colères, bagarres, etc.), les comportements perturbateurs (hyperactivité, turbulence, etc.), les comportements destructeurs (bris volontaire, violence excessive, etc.) et les comportements opposants perturbateurs (crier, faire des crises de colère, etc.) (Essa, 2002). En fonction de leur gravité, ces comportements peuvent nécessiter des interventions soutenues et des ressources autres que les éducatrices. Campbell (2002) propose un continuum de sévérité que Lemay (2013) a circonscrit dans le cadre des services de garde éducatifs pour bien distinguer les diverses formes de comportements extériorisés durant l'enfance (Figure 1.).

À l'extrémité de gauche se situent les comportements difficiles dits normaux reliés aux périodes développementales données. Tel que mentionné précédemment, tous les enfants, majoritairement, manifestent un jour ou l'autre des comportements dérangeants, irritants et provocateurs, notamment en bas âge. Ces comportements permettent aux tout-petits d'exprimer des émotions telles que la frustration, l'inconfort ou l'opposition (p. ex., l'enfant qui crie pour obtenir son lait qu'il voit sur la table devant lui, celui qui refuse de suivre le groupe pour une activité en se jetant sur le plancher en hurlant d'opposition). Le degré suivant est celui qui représente les problèmes de comportement, soit la présence d'une somme de comportements difficiles ayant une fréquence ou une intensité qui est hors norme (p. ex., l'enfant qui est toujours en conflit avec ses amis, qui pousse volontairement ses camarades à tous moments par contrariété). Généralement, ces comportements témoignent d'une difficulté d'adaptation à la vie de groupe au sein du service de garde. À l'extrémité du continuum, ce sont les formes les plus graves et sévères soit, les troubles de comportements qui, nécessairement, comprennent un ensemble de comportements symptomatiques associés aux psychopathologies (p., la dépression infantile, les troubles envahissants du développement) (Lemay et Coutu, 2012). Il est à noter que la plupart des comportements jugés problématiques en centre de la petite enfance ne gravitent pas autour des ensembles concernant les troubles psychopathologiques, le présent mémoire porte donc son attention seulement sur les deux premiers niveaux du continuum (Figure 1.)



**Figure 1.** *Conceptualisation des comportements susceptibles d'entraver le développement (Lemay et Coutu, 2012), adapté de Campbell (2002).*

Lavigne et ses collaborateurs (1998a) ont observé que les enfants présentant des comportements extériorisés entre 2 et 5 ans sont de 8 à 9 fois plus à risque de présenter de tels comportements dans les premières années scolaires. Bien que ces données soient néanmoins préoccupantes, ces comportements font partie intégrante du développement de l'enfant et se situent au premier niveau du continuum soit, celui des comportements difficiles (Kaiser et Sklar Rasminsky, 1999). En effet, ces comportements se manifestent dans la mesure où l'enfant ne possède pas encore les habiletés suffisantes pour exprimer ses émotions et ses besoins verbalement ou de façon jugée socialement acceptable.

Il faut voir ces comportements comme l'expression d'un ressenti ou d'une émotion par l'enfant, voire un désir pour lui de communiquer un message au monde qui l'entoure, que ce soit à ses pairs ou aux adultes qui gravitent autour de lui (Tremblay, Gervais et Petitclerc, 2008). Tous les enfants manifestent un jour, surtout en bas âge, des comportements extériorisés. Ceux-ci permettent d'obtenir l'attention souhaitée et la satisfaction de leur besoin (Lemay et Coutu, 2012). En effet, les comportements extériorisés sont très courants durant la petite enfance et sont manifestés par tous les enfants à un moment particulier (Baillargeon *et al.*, 2002 ; Hugues, White, Sharpen et Dunn, 2000). Dans la plupart des cas, ces comportements diminuent graduellement au fur et à mesure que l'enfant acquiert une maturité sociale, et par conséquent, des stratégies alternatives socialement cohérentes (Lemay et Coutu, 2012).

Bien que tous les enfants adoptent à moment ou à un autre des comportements extériorisés, ces derniers peuvent être gradués selon leur sévérité, leur diversité et leur persistance (Saint-Jacques *et al.*, 2008). Ce que l'on observe comme étant des manifestations extériorisées problématiques se révèle généralement par un degré de destruction ou de violence plus sévère, une répétition dans des milieux différents (famille, service de garde, voisinage) et une persistance dans le temps. Ce ne sont généralement pas des actes ponctuels, mais des actes répétés (Webster-Stratton et Herbert, 1995). La continuité des soins et de l'accompagnement éducatif que sous-entend la stabilité d'une personne significative au sein d'un même groupe d'enfants en centre de la petite enfance peut, à cet égard, favoriser la mise en place de stratégies éducatives pour éviter la répétition, et par conséquent, la consolidation des comportements difficiles en bas âge (Tremblay, 2008).

### **2.1.1.1 Les études sur les comportements extériorisés**

La manifestation de comportements extériorisés chez les enfants de moins de 5 ans est la plupart du temps transitoire (Saint-Jacques *et al.*, 2008). Une étude longitudinale réalisée auprès de 674 familles montre que les comportements extériorisés des enfants ont tendance à diminuer de 33% entre l'âge de 4 et 7 ans (Prinzle *et al.*, 2005). Toutefois, une proportion significative d'enfants va continuer de manifester des comportements inappropriés lors de leur entrée à l'école et même plus tard (Baillargeon *et al.*, 2002 ; Campbell, 2002 ). Plusieurs chercheurs évaluent qu'entre 10 et 15% des enfants manifestent des comportements plus intenses et plus fréquents pendant la période du préscolaire (Briggs-Gowan, Carter, Skuban et Horwitz, 2001 ; Campbell, 1995). Ceux-ci nécessitent un encadrement plus rigoureux et soutenu de la part de l'éducatrice (Fox et Lentini, 2006 ; Keiser et Sklar Raminsky, 1999).

À long terme, un enfant qui manifeste régulièrement de tels comportements serait plus enclin à se retrouver en situation d'exclusion sociale (Brame, Nagin, et Tremblay, 2001 ; Campbell *et al.*, 2006, Dodge, Greenberg et Malone, 2008 ; Nagin et Tremblay, 2005 ; Pedersen, 2007 ; Tremblay *et al.*, 2008). Celui-ci serait aussi plus susceptible de manifester des difficultés d'apprentissage (Campbell *et al.*, 2006 ; Dodge *et al.*, 2008 ; Malecki et Elliott, 2002 ; Reinke, Herman, Petras et Ialongo, 2008 ; Tremblay et al, 2008 ; Turney et McLanahan, 2012). En ce sens, Miller Brotman et ses collaborateurs (2003) montrent que la période préscolaire est un très bon moment pour intervenir auprès des enfants qui présentent des risques de développer des comportements extériorisés, notamment en raison de la progression de plusieurs habiletés et fonctions, comme la régulation des affects.

En tenant compte du fait que ces comportements font partie intégrante du développement des très jeunes enfants, plusieurs études supposent que certains facteurs associés à la manifestation des comportements extériorisés pourraient être relevés dès l'âge de 18 mois (Mathiesen et Sanson, 2000 ; Shaw, Gilliom, Ingolsky et Nagin, 2003), et même avant (Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006 ; Smeekens, Riksen-Walraven et van Bakel, 2007). Durant la petite enfance, et plus particulièrement entre 24 et 48 mois, il est fréquent d'observer chez les tout-petits des comportements excessifs et irritants tels que crier, bouger constamment, pousser, taper ou mordre un autre enfant, se disputer pour s'approprier un jouet, etc. (Lemay et Coutu, 2012). Les comportements difficiles ou asociaux qui ont davantage tendance à persister se

manifestent de manière extériorisée, particulièrement chez les garçons. Ils sont constitués d'une constellation de problèmes qui affectent la famille, ils sont identifiés à partir de 4-5 ans plutôt qu'avant et ils sont sévères (Campbell, 2002 ; Lavigne *et al.*, 1998). Les écrits démontrent effectivement que, globalement, les garçons manifestent des taux supérieurs de comportements extériorisés à ceux des filles (Baillargeons *et al.*, 2002 ; Bornstein, Hahn, Gist et Haynes, 2006 ; Broidy *et al.*, 2003 ; Chen, 2010 ; Côté *et al.*, 2006, Shaw, 1998 ; Sourander, 2001).

Par ailleurs, la différence entre les genres<sup>3</sup> en ce qui concerne la fréquence et l'intensité des manifestations des comportements extériorisés en bas âge ressort dans plusieurs études. Ces différences apparaissent souvent bien avant que l'on puisse les associer aux apprentissages de la socialisation dans le développement de l'enfant. Selon Tremblay (2008), jusqu'à l'âge de 3 ans, nous pouvons, considérer le développement des comportements extériorisés des garçons et des filles comme similaires, malgré le fait que ces dernières ont l'habitude de cesser leurs comportements plus tôt que les garçons. En effet, des niveaux d'agressivité plus élevés sont observés chez les garçons à partir de l'âge de 17 mois (Tremblay, 2008). Lorsque les capacités langagières se développent, les chercheurs notent que les filles ont tendance à changer de mode d'agression et ainsi en adopter un qualifié d'indirect, beaucoup plus fréquent que chez les garçons (Côté *et al.*, 2006).

Les différences entre les filles et les garçons dans les comportements extériorisés s'observent majoritairement au niveau des activités et des jeux qu'ils choisissent (Hassett, Siebert et Wallen, 2008 cités par Lemay, 2013). Ainsi, chez les garçons, on observe de façon plus marquée des manifestations de comportements extériorisés tels que des comportements d'agressivité, de la turbulence et de l'hyperactivité à l'intérieur des jeux de groupe, principalement ceux qui sollicitent le physique. Les filles préfèrent généralement des activités physiques de faible intensité qui leur proposent logiquement des expériences de jeux différentes des garçons (Hassett *et al.*, cité par Lemay, 2008).

---

<sup>3</sup> Le terme « sexe » est normalement employé dans la mesure où il est question de différences biologiques entre les garçons et les filles, alors que celui de « genre » est employé pour démontrer des constructions sociales et culturelles (Maccoby, 1990 ; Méjias, 2005 ; Oakley, 1972 ; Lemay, 2013)

### **2.1.2. La stabilité de l'expérience de garde éducative**

La stabilité de l'expérience de garde éducative est un indice de la qualité des soins et de l'accompagnement éducatif offerts par les éducatrices aux enfants (Clarke-Stewart, 1995). Dans le cadre de ce mémoire, nous définissons ce concept par la présence d'une personne significative de référence constante au sein d'un groupe d'enfants, qui établit les bases d'une relation affective significative pour chaque enfant dont elle a la responsabilité, sur une période prolongée. Au sens pratique du terme, la stabilité de l'expérience de garde éducative se traduit autant par des stratégies quotidiennes d'accueil et d'organisation du travail que par l'adoption de pratiques éducatives répétitives et cohérentes, en lien direct avec les besoins de chacun des enfants du groupe (RCPEQC, 2008). Dans le cadre de cette étude, la stabilité de l'expérience de garde éducative se rapporte aux nombres changements d'éducatrices vécus par l'enfant durant une semaine de fréquentation.

Essa, Favre, Thweatt et Waugh (1999) mettent en évidence que le confort et le sentiment de sécurité provenant de la stabilité de personnes affectueuses et significatives aident les enfants à transiger avec les multiples transitions, comme la transition entre la maison et le milieu de garde, la transition pendant les changements de groupe de garde, etc. La stabilité de l'éducatrice peut avoir des effets à plusieurs niveaux. En effet, les variations des éducatrices à l'intérieur d'une organisation, quelle qu'elle soit, imposent des conséquences sur l'organisation, sur le personnel et l'équipe qui y travaille ainsi que sur la clientèle reliée à la prestation de service de l'organisation (Dess et Shaw, 2001 ; Huselid, 1995 ; McElroy, Morrow et Rude, 2001). Une généralité à laquelle les centres de la petite enfance n'échappent pas.

#### ***2.1.2.1 Les études sur la stabilité de l'expérience de garde éducative***

Dans une méta-analyse, Ahnert et ses collaborateurs (2006) sont arrivés à la conclusion que les enfants peuvent bel et bien développer une relation affective significative envers leur éducatrice. La relation affective significative est plus fréquente entre l'enfant et ses parents à raison de 60% pour les mères, 66.2% les pères et 42% les éducatrices. Ahnert et son équipe (2006) indiquent également que les enfants sont plus susceptibles de construire une relation affective significative envers leur éducatrice en milieu de garde familial (59%) qu'en installation (40%), considérant la construction d'un lien affectif référentiel induit par la stabilité de la personne de référence. Booth (2003) ainsi que Pierrehumbert (2002) confirment l'idée que de

façon générale, on remarque que les scores reliés à la sécurité inspirée de la relation affective significative qui est établie envers l'éducatrice sont plus élevés en milieu familial qu'en centre de la petite enfance. Les filles, les jeunes enfants, les enfants de milieux défavorisés et les enfants qui sont gardés depuis longtemps dans le même milieu ont plus tendance à développer une relation affective de façon sécurisée à leur éducatrice (Ahnert et Lamb, 2000 ; Ahnert, Lamb et Seltenheim, 2000 ; Ahnert *et al.*, 2006). Selon Beasley-Sullivan (2010), ce serait les cinq premiers mois en service de garde qui seraient déterminants pour la création d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant, peu importe l'âge d'entrée, pourvu qu'elle ait lieu entre 1 et 36 mois. Les scores de sécurité des enfants qui changent d'éducatrice entre 18 et 24 mois sont plus faibles, mais les scores de sécurité évalués après 30 mois ne semblent pas être affectés par le changement d'éducatrice, car ceux-ci ont tendance à demeurer stables (Howes et Hamilton, 1992).

Toutefois, les études actuelles démontrent qu'une éducatrice stable peut être davantage sensible aux besoins des enfants dont elle s'occupe considérant qu'elle bénéficie de plus de disponibilités d'interaction positive avec eux. Ainsi, la probabilité qu'une relation affective significative entre elle et l'enfant s'installe au quotidien sont beaucoup plus grandes (Gossens et van IJzendoorn, 1990 ; Howes et Hamilton, 1992 ; Howes et Smith, 1995, Kontos, 1994 ; Tardif, 2012), ce qui est susceptible en retour d'influer sur les comportements extériorisés de l'enfant, car des études ont démontré que la construction d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant favorise la qualité des interactions et que cette qualité est associée à des manifestations moindres de comportements extériorisés.

## **2.2. Cadre théorique**

Bien que l'objet de ce mémoire ne consiste pas à étudier la relation d'attachement de l'enfant envers son éducatrice, la théorie de l'attachement de John Bowlby est utilisée comme élément de cadrage plus large pour comprendre le lien entre une relation affective significative, la stabilité de l'expérience de garde et les comportements extériorisés.

La présente section vise à présenter les théories qui encadrent ce mémoire, soit la théorie de l'attachement de John Bowlby (1969) et le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979).

### **2.2.1. Théorie de l'attachement de John Bowlby (1969)**

Initiée par John Bowlby à la fin des années 60, la théorie de l'attachement renvoie à la considération biologique d'un instinct primaire chez le petit d'homme qui pousse ce dernier à rechercher la protection et la survie auprès d'un être signifiant de son espèce. Cette théorie met de l'avant la prédisposition des nourrissons à rechercher et à maintenir une relation émotionnelle avec un donneur de soins quotidien principal (Bowlby, 1969; Main, Kaplan et Cassidy, 1985; Mikulincer et Shaver, 2007). Contrairement à ce que l'on avait vu par le passé avec les différentes approches freudiennes qui suggéraient essentiellement un lien maternel directement lié aux besoins alimentaires du jeune nourrisson, l'approche de John Bowlby révolutionne cette idée et en propose une à vocation sociale.

Dans une conception de l'enfant en tant qu'être social qui se construit au moyen de ses rapports à l'autre et de ses contacts sociaux, Bowlby oriente la création des liens d'attachement dans une fonctionnalité référentielle sécurisante (Tardif, 2012). Dans l'idée où l'enfant humain est un des mammifères les plus vulnérables à la naissance, sa capacité de survie dépend donc de façon intrinsèque du lien maternel, non seulement pour les ressources alimentaires, mais surtout pour le besoin fondamental de réconfort et de sécurité. D'après Bowlby (1969), l'attachement est un processus instinctif destiné à assurer la survie de l'espèce en maintenant une proximité entre le nourrisson et sa mère.

Le processus de l'attachement débute dès les premiers mois de grossesse et se consolide lors des premières années de vie du bébé, les trois premières principalement. La théorie de l'attachement suppose que l'enfant orientera sa gestion de ses relations sociales en fonction de la qualité du lien d'attachement qui découlera de sa mère. Nonobstant la force ou la faiblesse de ce lien, l'enfant peut consolider un attachement réconfortant et sécurisant avec des personnes autres que ces parents. Essentiellement, l'enfant portera son attachement vers un donneur de soins principal, celui qui saura répondre adéquatement à ses besoins. Dans le but de provoquer l'attachement, le bébé adopte des comportements incitatifs à la proximité. Les pleurs, les cris, les gazouillis, entre autres, ont pour effet de susciter une réaction chez le donneur de soins principal. C'est la rapidité et la cohérence de ces réponses qui consolidera le lien d'attachement (Bigras et Lemay, 2012 ; Bowlby, 1969).

La plupart des enfants qui ont un lien d'attachement sécurisé auront tendance à revenir vers leur mère afin de chercher une base de sécurité pour retourner découvrir le monde par la suite. C'est véritablement ce que Bowlby (1969) présente comme étant la preuve irréfutable d'un lien d'attachement entre une mère et son enfant. Les étrangers, à cette période, commencent à provoquer l'hésitation et la pudeur chez le petit. Il faudra attendre que l'enfant ait établi un lien minimal d'attachement sécurisant avec une personne substitutive avant de penser pouvoir lui confier (Martin, Poulin et Falardeau, 2009; Sunderland, 2006; Tardif, 2012).

De prime abord, dans la mesure où un nouveau-né humain est très vulnérable à la naissance, qu'il n'a ni la capacité de se nourrir, ni la capacité de se déplacer pour sa sécurité, bref, aucune habileté à survivre indépendamment d'une personne extérieure à lui-même, il faut comprendre l'attachement à la mère comme étant inné et surtout instinctif en fonction de la survie de l'espèce (Bowlby, 1969). Ce sont essentiellement les réponses que captera le nourrisson qui feront acte d'une construction efficiente du lien d'attachement entre lui et sa maman (Bowlby, 1969). Ainsi, un bébé qui reçoit des réponses positives, empathiques et sécurisantes établira plus facilement un lien sécurisant avec mère. À l'inverse, un enfant qui reçoit des réponses discordantes et négatives aura tôt fait d'établir un lien d'attachement discordant et négatif.

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de la sensibilité maternelle dans l'établissement de la sécurité de l'attachement mère-enfant lorsque les enfants sont âgés entre 15 et 36 mois (Friedman et Boyle, 2008; NICHD, 1997, 2001b). En effet, la sensibilité maternelle représente en quelque sorte la qualité des réponses que la mère donne en lien avec les besoins manifestés par l'enfant. L'enfant aura cette impression d'être un être considéré, existant à part entière et sera sujet à développer une confiance en soi, lui permettant d'explorer le monde extérieur tout en pouvant s'appuyer sur sa mère pour le protéger et pour lui donner les soins reliés à sa survie (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1978; Main *et al.*, 1985). Il est clairement démontré qu'un enfant profitant d'un lien d'attachement sécurisé avec sa mère recherche le contact de l'autre et a la capacité de gérer des conflits avec ce dernier. Entre 60% et 65% des enfants sont d'ailleurs attachés à leur mère de façon sécurisée (Bowlby, 1969; van IJzendoorn et Kroonenberg, 1988; van IJzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999).

### **2.2.1.1. L'extension du lien d'attachement maternel**

Le premier lien secondaire dans la vie d'un enfant est celui qu'il entretient avec son père. En effet, le père est la figure non maternelle la plus importante pour l'enfant (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn et Juffer, 2008). Toutefois, les études ont démontré que dans une famille nucléaire, le lien d'attachement père-enfant se développait de façon simultanée avec celui mère-enfant, sans toutefois égaler l'influence sur la qualité de l'attachement que ce dernier opère (van IJzendoorn et De Wolff, 1997). En effet, les liens d'attachement se construisent véritablement en fonction d'interactions et d'expériences singulières entre l'enfant et ses deux parents (Fox, Kimmerly et Schaffer, 1991 ; Grossmann, 2002 ; Steele, H., Steele, M.,f et Fonagy, 1996, van IJzendoorn et De Wolff, 1997 ; Tardif, 2012).

En fonction des expériences extérieures à son cadre parental et de l'implication d'une tierce personne, l'enfant peut construire une relation d'attachement avec un autre donneur de soins. Les grands-parents, les tantes ou l'éducatrice, par exemple, peuvent assurer un rôle en tant que référent réconfortant et sécurisant dans le développement du jeune enfant et ainsi contrebalancer les insécurités qui peuvent survenir. À ce jour, les recherches indiquent qu'avec l'avènement des services de garde éducatifs, notamment des CPE, les enfants bénéficient aussi de la disponibilité de figures d'attachement substitutives en dehors de leur parenté (Tardif, 2012). La thèse de Belsky que l'on évalue comme étant un double risque démontre, en quelque sorte, que les services de garde sont des facteurs d'importance dans le développement de l'attachement des jeunes enfants est pertinente dans la mesure où plusieurs conditions sont présentes (Friedman et Boyle 2008). En somme, les éducatrices qui oeuvrent auprès des enfants dans les centres de la petite enfance ne peuvent à elles seules compenser ou favoriser un attachement de type sécurisé (Tardif, 2012).

### **2.2.2. La relation affective significative avec l'éducatrice**

La plupart des recherches sur le sujet font ressortir que la sensibilité maternelle prédit la sécurité de l'attachement de l'enfant lorsqu'il est âgé de 36 mois et moins (NICHD, 2001b). La disposition de l'enfant à construire une relation affective significative envers son éducatrice est souvent relative à la qualité du lien d'attachement de l'enfant avec sa mère et la sensibilité que cette dernière manifeste à son endroit (Friedman et Boyle, 2008 ; NICHD, 1997, 2001a, 2001b). De manière générale, cette corrélation est maintenue jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 4

ans (NICHD, 2003, 2004). La formation d'un lien affectif significatif entre l'éducatrice et l'enfant se construirait donc de la même façon que le lien d'attachement entre la mère et l'enfant (Howes et Oldhan, 2001).

Par ailleurs, la qualité des interactions entre l'éducatrice et l'enfant ainsi que la stabilité des soins donnés et de l'accompagnement éducatif offerts augmentent la probabilité que l'enfant s'attache à cette personne de référence et développe une relation affective significative (Howes et Smith, 1995). Howes et Smith (1995) remarquent que les enfants nouvellement arrivés en service de garde éducatif dirigent leurs manifestations d'attachement envers la personne responsable régulière qui donne les soins et, graduellement, ces manifestations deviennent de plus en plus organisées et volontaires envers cette même personne. Au fur et à mesure que l'enfant grandit et se détache de son ou ses parents, ses relations affectives significatives s'organisent indépendamment les uns des autres et influent sur différentes facettes de son développement, dont la gestion de ses comportements (Howes, Matheson, et Hamilton, 1994). Selon Ahnert et ses collaborateurs (2006), la relation affective significative entre l'enfant et son éducatrice est prédite par des soins chaleureux et sensibles ainsi que par un accompagnement éducatif de qualité, stable qui vise l'enfant lui-même et l'ensemble du groupe de pairs. La synchronie relationnelle favorise aussi la construction d'une relation affective significative. En effet, sensibilité dyadique permet d'évaluer si la régulation des interactions entre les deux acteurs de la dyade est harmonieuse. C'est ce que l'on appelle la synchronie relationnelle (Bee et Boyd, 2007 ; Papalia et Olds, 2005 cités par Bouchard (2008).

Il a été démontré par plusieurs études que la synchronie relationnelle entre l'éducatrice et l'enfant influe sur la capacité de l'enfant à adopter des comportements socialement cohérents et de bonnes habitudes de vie en société. La synchronie relationnelle peut, par conséquent, diminuer les manifestations de comportements extériorisés (Hamre et Pianta, 2001). La synchronie relationnelle éducatrice-enfant procure du soutien et de la sécurité affective à l'enfant. Cette relation facilite donc la participation de l'enfant à l'intérieur son milieu de garde éducatif (Birch et Ladd, 1998 ; Howes, Matherson et Hamilton, 1994 ; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995). La qualité de ce lien affectif significatif est donc un facilitateur de la consolidation d'une relation affective significative et par conséquent, un prédicteur de certaines compétences fondamentales dans le développement de l'enfant, comme la participation, la collaboration et l'empathie, et ce,

même chez les enfants manifestant plus de comportements extériorisés (Mashburn *et al.*, 2008 ; Ladd et Burgess, 2001).

Dans l'optique où les comportements individuels découlent principalement de l'interaction entre l'enfant et les divers systèmes qui composent son environnement, dont les éducatrices auxquelles il se réfère, l'application du modèle bioécologique de Bronfenbrenner à notre étude porte appui aux éléments qui s'interinfluencent dans la construction d'une relation affective significative. À l'intérieur de ce système, l'environnement représente ainsi tout ce qui est extérieur à l'enfant selon une notion de structures emboîtées (Cosnefroy, 2010). La prochaine section vise d'ailleurs à présenter ce modèle.

### **2.2.3. Modèle de Bronfenbrenner**

Plusieurs auteurs, dont Campbell (2002), proposent d'opter pour une approche préventive centrée sur les écosystèmes, de manière à souligner l'influence de l'environnement familial et social de l'enfant dans le développement de comportements extériorisés. Cette approche multifocale semble particulièrement importante en raison de la grande dépendance des jeunes enfants à l'endroit des adultes qui prennent soin d'eux (Campbell, 2002) et des impacts négatifs du manque de liens sur le plan mésosystémique (NICHD, 1997). La perspective écologique suggère que les comportements individuels découlent de l'interaction entre l'enfant et les divers systèmes qui composent son environnement et qui s'interinfluencent. Selon Bronfenbrenner (2005), tous les niveaux d'environnement gravitent autour de la personne (voir Figure 2.).

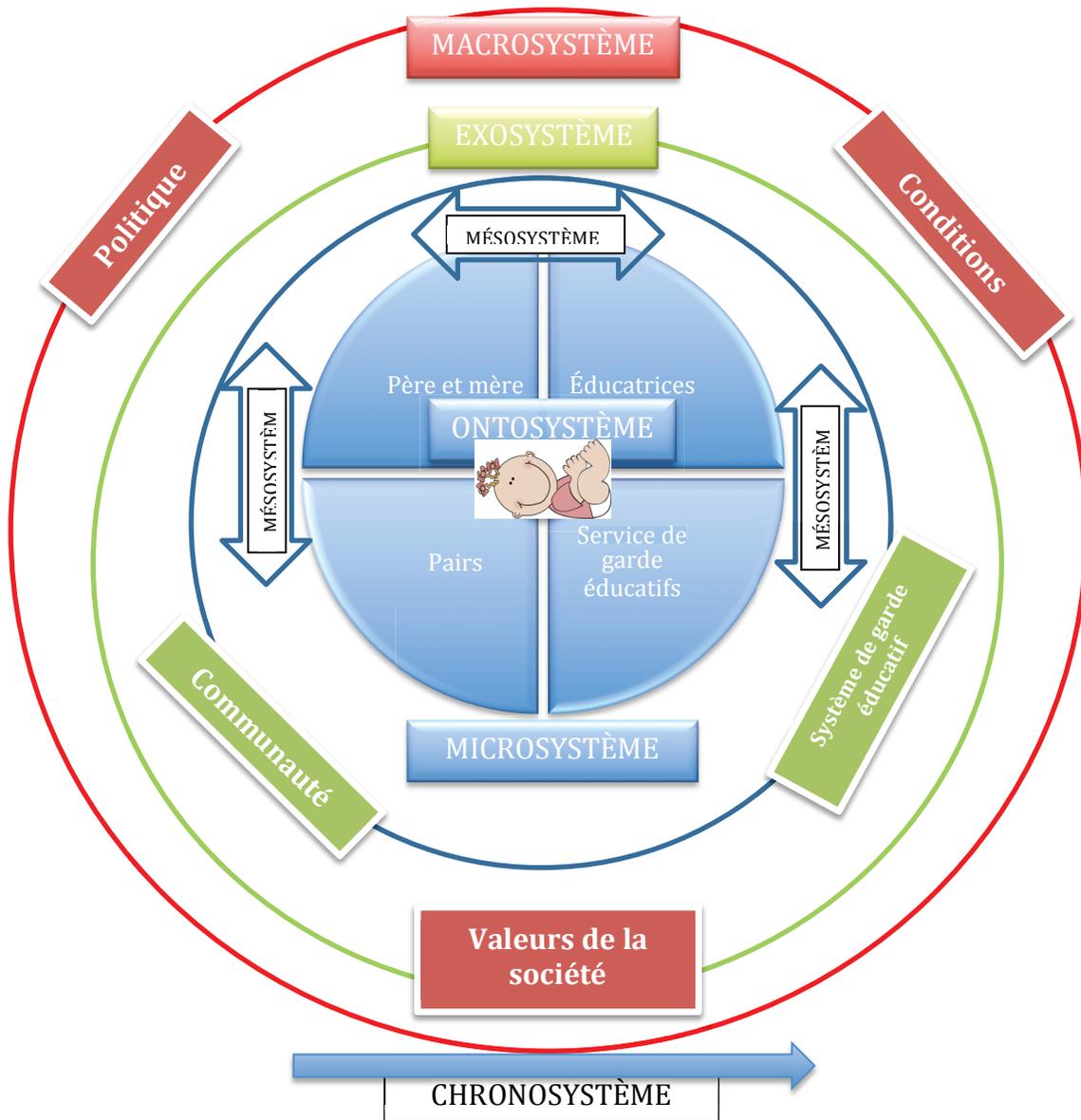
Bronfenbrenner (2005) propose un schéma remodelé du modèle écologique de 1979. Le modèle bioécologique appuie l'idée que l'enfant est au cœur d'un système d'influences, à l'intérieur duquel son développement est assujéti à ses caractéristiques personnelles, aux expériences vécues au quotidien, ainsi qu'aux contextes sociaux, physiques, économiques et culturels durant sa petite enfance. Le système représentant l'unité de base est le **microsystème**. Celui est représenté dans la Figure 2., englobant le père et la mère de l'enfant, ses pairs, le service de garde éducatif et par conséquent, les éducatrices. Ainsi, ce système compose le contexte social et physique imminent avec lequel l'enfant interagit. Selon Cosnefroy (2010), les trois autres

systemes sont filtrés par ces microsystèmes qui représentent les lieux de perception et d'interprétation de l'expérience vécue par l'enfant donc, selon ses activités, ses rôles et ses relations interpersonnelles (Figure 2.).

Ensuite, le **mésosystème** absorbe les influences mutuelles qui existent entre deux ou plusieurs microsystèmes. Il s'agit particulièrement des réseaux de relations interpersonnelles qui se chevauchent entre les différents microsystèmes. Par exemple, la Figure 2. illustre les relations possibles entre le père et la mère, les éducatrices, le service de garde éducatif et les pairs.

De surcroit, à un niveau encore plus détaché de l'enfant, Bronfenbrenner (2005) estime que l'**exosystème** représente le lieu de rapports et d'interactions entre les personnes qui s'occupent de l'enfant. Ce système est d'ailleurs constitué de la structure environnementale dans laquelle l'enfant vit (p.ex., les changements d'éducatrices, les conditions de garde hebdomadaire, etc.). La Figure 2. montre que l'exosystème se compose notamment de la communauté dans laquelle l'enfant vit, ainsi que du système de garde dans lequel il évolue. Nous retrouvons ensuite le **macrosystème**, celui-ci englobant les trois premiers systèmes et constituant la source d'influence la plus éloignée de l'enfant. Ce système est caractérisé par le milieu culturel et social; il comprend donc les valeurs de la société ainsi que les croyances y étant véhiculées (Figure 2.).

Deux autres systèmes s'ajoutent aux quatre principaux: l'**ontosystème** et le **chronosystème**. Le premier comprend l'ensemble des caractéristiques individuelles de l'enfant: son genre, son tempérament, ses compétences, ses habiletés, ses faiblesses, ses déficits innés ainsi que ses acquis (Pauzé, 2011). Quant à lui, le dernier système, soit le **chronosystème**, est composé par tout ce qui se rapporte au temps et aux événements. Il comprend donc la chronologie des expériences vécues par l'enfant et/ou sa famille, les tâches développementales auxquelles ces derniers sont confrontés et l'influence de ces changements et des continuités sur leur développement respectif (Pauzé, 2011). Cela renvoie particulièrement aux périodes de transition ou aux tâches développementales auxquelles est confronté l'enfant ou sa famille, dont la gestion des changements d'éducatrices qu'il vit ainsi qu'aux effets cumulatifs d'une séquence d'incidents stressants dont des ruptures dans la continuité de ses soins et de l'accompagnement éducatif dont il a besoin. La prise en considération du chronosystème permet de réaliser l'évolution de la situation de l'enfant. La Figure 2. représente ce système par une flèche, celle-ci correspondant au temps et englobant tous les autres éléments du schéma.



**Figure 2.** Le modèle écologique et les acteurs influents de la petite enfance en service de garde (Gauthier, 2015). Inspiré du modèle écologique et la transition du préscolaire vers le primaire (Duval, 2012) et du modèle écologique de Bronfenbrenner (2005)

Le modèle bioécologique du développement permet d'expliquer le phénomène de continuité et de changement des caractéristiques de l'individu qui grandit. En effet, cette perspective inclut non seulement l'effet de l'environnement sur le développement de l'enfant, mais aussi la manière dont celui-ci perçoit les influences externes (Bronfenbrenner et Morris, 2005). En somme, ce modèle souligne, entre autres choses, l'influence réciproque du contexte

éducatif et relationnel du service de garde fréquenté par l'enfant sur tous les aspects de son développement dont, entre autres, la manifestation de comportements extériorisés à des âges cibles de la petite enfance. Plus précisément, la structuration des lieux, la routine qui s'y établit, la qualité des interactions entre les éducatrices et l'enfant et certainement, les relations affectives significatives qu'il peut y construire.

Nombreuses sont les théories qui considèrent que le développement de l'enfant est le résultat de l'interaction et de la réciprocité de ces interactions entre les caractéristiques de l'enfant et celles de son milieu (MFA, 2007) notamment, en termes de relations affectives significatives. La construction réciproque de cette relation entre l'éducatrice et l'enfant fait partie intégrante de ce système d'interactions, car elle est directement dépendante des facteurs d'influences reliées à l'environnement de l'enfant. De plus, la toile de fond bioécologique sur laquelle l'enfant se développe comprend aussi les comportements jugés socialement acceptables par tous dans la société où il vit et les conditions propices qui doivent être mises en place pour les favoriser (Cloutier, Gosselin et Tap, 2004 ; MFA, 2007).

### **2.3. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche a pour objectif général d'étudier la relation entre la stabilité de l'expérience de garde éducative et les comportements extériorisés chez les enfants âgés de 4-5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. Il poursuit les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Étudier les comportements extériorisés chez les filles et les garçons de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance;
- 2) Décrire la stabilité de l'expérience de garde éducative hebdomadaire par le biais des changements d'éducatrices qui interviennent auprès des enfants;
- 3) Étudier la relation entre les comportements extériorisés des filles et des garçons de 4 à 5 ans et la stabilité de leur expérience de garde éducative en centre de la petite enfance.

## **CHAPITRE 3 : Méthode**

Ce chapitre décrit, en premier lieu, les participants de cette étude. Il présente, par la suite, le matériel utilisé pour recueillir nos données, incluant les instruments de mesure. Finalement, il énonce la procédure de recherche.

La présente recherche utilise les données recueillies dans le cadre de l'étude subventionnée « Prosocialité et pragmatique des filles et des garçons de 4 à 5 ans en contextes éducatifs » (CRSH, 2010-2014), menée sous la direction scientifique de Caroline Bouchard au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

Ce mémoire s'insère dans cette vaste étude afin d'étudier la relation entre la stabilité de l'expérience de garde et les comportements extériorisés chez les enfants âgés de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. Il vise donc à étudier les comportements extériorisés perçus par les éducatrices chez les filles et les garçons de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance en fonction de la stabilité de l'expérience de garde par le biais des changements d'éducatrices qui interviennent auprès de ces enfants hebdomadairement.

### **3.1. Participants**

L'échantillon de ce mémoire est plus précisément composé de 107 enfants (53 filles et 54 garçons), dont l'âge moyen se situe à 59,9 mois (É.T. = 4,8). De manière plus précise, les filles sont âgées en moyenne de 59,9 mois (É.T. = 5,2), comparativement à 60,1 mois (É.T. = 4,2) chez les garçons. En observant le Tableau 1. présentant les principales caractéristiques de l'enfant et sa famille, on constate que les enfants proviennent majoritairement d'une famille biologique, ont un frère ou une sœur et que leur langue maternelle est le français (90,7%). On remarque aussi que la majorité des parents ayant participé à la recherche détient un diplôme d'études universitaire, travaille à temps plein et gagne un revenu familial brut de plus de 75 000 \$ par année.

**Tableau 1.*****Principales caractéristiques de l'enfant et de sa famille***

| <b>Caractéristiques</b>                                       | <b>Pourcentages</b> |         |       |
|---|---------------------|---------|-------|
|   | Filles              | Garçons | Total |
| <b>Type de famille</b>  |                     |         |       |
| Biologique avec deux parents                                  | 80,4                | 86,8    | 80,6  |
| Monoparentale   | 3,9                 | 1,9     | 2,8   |
| Garde partagée (avec ou sans conjoint)                        | 9,8                 | 11,3    | 11,1  |
| Autres types de famille                                       | 5,9                 | 0       | 2,8   |
| <b>Langue maternelle</b>                                      |                     |         |       |
| Français  | 94,1                | 92,5    | 90,7  |
| Anglais   | 0                   | 1,9     | 0,9   |
| Espagnol  | 2,0                 | 0       | 0,9   |
| Autre ou deux langues maternelles                             | 3,9                 | 5,7     | 4,6   |
| <b>Nombre de frères ou de sœurs dans la cellule familiale</b> |                     |         |       |
| Enfant unique   | 0                   | 0       | 0     |
| 1 frère ou sœur   | 49,0                | 54,7    | 50,9  |
| 2 frères ou sœurs   | 29,4                | 26,4    | 26,9  |
| 3 frères ou sœurs   | 3,9                 | 3,8     | 3,7   |
| 4 frères ou sœurs   | 3,9                 | 1,9     | 2,7   |
| <b>Revenu familial annuel brut</b>                            |                     |         |       |
| < 15 000\$  | 7,8                 | 1,9     | 4,6   |
| Entre 15 000\$ et 30 000                                      | 7,8                 | 1,9     | 4,6   |
| Entre 30 000\$ et 50 000\$                                    | 2,0                 | 3,8     | 2,7   |
| Entre 50 000\$ et 75 000\$                                    | 19,6                | 18,9    | 19,4  |
| Entre 75 000\$ et 100 000\$                                   | 25,5                | 17,0    | 20,4  |
| > 100 000\$   | 37,3                | 54,7    | 44,4  |

Le nombre moyen de services de garde fréquentés par les enfants depuis leur naissance est de 2 (É. T. = 1,4). En observant le tableau 2., nous constatons qu'en ce qui concerne les heures de fréquentation d'un service de garde, la grande majorité des enfants (88%) demeure au service de

garde actuel plus de 31 heures par semaine. Plus précisément, 76% des enfants fréquentent leur milieu de garde entre 31 et 45 heures par semaine, tandis que 12% y demeurent à raison de 45 à 55 heures (55 heures étant le nombre d'heures totales d'ouverture). En somme, 88% des enfants de l'échantillon fréquentent leur CPE plus de 31 heures par semaine.

**Tableau 2.**

*Historique de fréquentation d'un service de garde par l'enfant depuis sa naissance*

| Service de garde                        | Pourcentages |      |      |      | Total |
|---|--------------|------|------|------|-------|
|   | #1           | #2   | #3   | #4   |       |
| CPE                                     | 34,7         | 74,6 | 73,7 | 100  | 70,8  |
| Garderie (CR)                           | 2,0          | 1,5  | 9,3  |      | 3,0   |
| Garderie privée                         | 3,1          | 6,0  | 15,0 |      | 6,0   |
| Milieu familial (CR)                    | 31,6         | 4,5  | 3,0  |      | 9,8   |
| Milieu familial privé                   | 20,4         | 10,4 |      |      | 7,7   |
| Garde à domicile                        | 6,1          | 3,0  |      |      | 2,3   |
| Autre                                   | 2,0          |      |      |      | 0,5   |
| <i>Nombre d'heures de fréquentation</i> |              |      |      |      |       |
| Moins de 15hrs                          | 2,2          | 4,9  |      |      | 1,8   |
| 15-30hrs                                | 16,1         | 13,1 | 11,8 |      | 10,3  |
| 31-45hrs                                | 74,2         | 73,8 | 76,5 | 80,0 | 76,1  |
| plus de 45hrs                           | 6,5          | 8,2  | 11,8 | 20,0 | 11,6  |

Parallèlement, l'échantillon se compose de 15 éducatrices provenant de cinq centres de la petite enfance de la région de Québec (Québec, Canada), ayant en moyenne 23,5 ans d'expérience dans le domaine (É.T. = 7,8). Parmi ces dernières, 50% détiennent un diplôme ou une attestation d'études collégiales et 31,3% ont terminé des études universitaires. Le quart d'entre elles (25,2%) ont effectué de la formation continue au cours de la dernière année. La moyenne des heures travaillées par les éducatrices est de 34,6 heures par semaine (É. T.=5,9), tandis que la moyenne des heures passées auprès des enfants est de 32,3 heures (en considérant les absences reliées aux

autres tâches comme la formation, la préparation, etc.). Cette moyenne ne tient pas compte des congés ou absences de toutes sortes, des vacances ou autres raisons. Dans cet échantillon, 80% des éducatrices travaillent 4 jours par semaine tandis que 20% d'entre elles travaillent 5 jours par semaine.

Pour les besoins de cette étude, nous avons choisi d'évaluer la stabilité de l'expérience de garde éducative en fonction des changements d'éducatrices sur une semaine, en considérant que le canevas des quarts de travail est, dans la grande majorité des CPE, répétés de semaine en semaine.

**Tableau 3.**

*Principales caractéristiques de l'enfant et de sa famille*

| Caractéristiques            | Pourcentages |
|-----------------------------|--------------|
| Célibataire                 | 26,7         |
| Conjoint de fait            | 40,0         |
| Marié                       | 33,3         |
| <i>Situation familiale</i>  |              |
| Aucun enfant                | 26,7         |
| Un enfant                   | 13,3         |
| Deux enfants                | 40,0         |
| Trois enfants et plus       | 20,0         |
| <i>Situation de travail</i> |              |
| Seule                       | 64,3         |
| En équipe                   | 35,7         |
| <i>Formation</i>            |              |
| Aucune                      | 7,1          |
| AEC                         | 28,6         |
| DEC                         | 28,6         |
| Autres                      | 35,7         |

### 3.2. Matériel

Trois questionnaires ont été utilisés pour les besoins de cette étude : 1) les caractéristiques de l'enfant et de sa famille (Bouchard, 2014) (voir Annexe B) ; 2) les caractéristiques du personnel éducateur (Bouchard, 2014) (voir Annexe C) et 3) le *Strength and Difficulties Questionnaire* » (SDQ-fra), traduit en français (Goodman, 2001) (voir Annexe D).

*Questionnaire sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille* (Bouchard, 2014) (voir Annexe B). Il s'agit d'un questionnaire qui permet de rassembler les informations suivantes : (a) l'âge de l'enfant, (b) son genre, (c) la langue maternelle, (d) l'exposition à une autre langue, (e) présence d'un trouble de langage, (f) la situation familiale (biologique avec deux parents, monoparentale, garde partagée avec ou sans conjoint ou autre), (g) le revenu familial (moins de 15 000 \$, 15 000-30 000 \$, 30 000-50 000 \$, 50 000 \$-75 000 \$, 75 000-100 000 \$ et 100 000 et plus), (h) le niveau de scolarité du parent répondant (secondaire, professionnel, collégial, universitaire), (i) le nombre de frères et sœurs de l'enfant, et (j) son rang dans la famille.

Cet instrument fournit également des informations permettant de recenser l'historique de garde de l'enfant depuis sa naissance, soit le nombre de milieux de garde fréquentés, le type de ces milieux garde, la durée de la fréquentation pour chaque milieu, ainsi que le nombre d'heures passées en service de garde par semaine et par milieu. Ce questionnaire est rempli par l'un des deux parents de l'enfant.

*Questionnaire sur les caractéristiques des éducatrices* (Bouchard, 2014) (voir Annexe C). Il permet d'obtenir les informations suivantes sur les éducatrices participantes : (a) leur genre, (b) leur statut matrimonial, (c) leur situation familiale, (d) leur contexte de travail (e) le nombre d'enfants dans leur groupe, (f) les tâches qu'elles accomplissent en plus de leur rôle auprès des enfants (formation, préparations pédagogiques, libérations syndicales, pauses, nettoyage, désinfection, réunions, rencontres avec les parents ou toutes autres tâches hebdomadaires), et (g) leur formation (attestation d'études collégiales, diplôme d'études collégiales ou autres). Ce questionnaire, qui est rempli par l'éducatrice, permet aussi de déterminer ses quarts de travail, le nombre d'heures passées auprès des enfants à l'intérieur d'une semaine, les heures totales travaillées et les heures consacrées aux tâches connexes (p.ex., la formation, le ménage, etc. ). Il permet enfin de connaître le nombre d'éducatrices qui gravitent autour d'un même groupe d'enfants par jour et par semaine.

Le questionnaire comprend un tableau à l'intérieur duquel l'éducatrice répondante doit identifier toutes les éducatrices gravitant autour de son groupe à l'intérieur d'une semaine. Elle doit identifier la fonction relative à chaque éducatrice de la façon suivante : a) l'éducatrice principale, b) l'éducatrice de rotation, c) l'éducatrice des pauses, d) l'éducatrice en début de journée, e) l'éducatrice en fin de journée. De ce questionnaire est dégagée la variable principale reliée aux changements d'éducatrices puisqu'il fait état du nombre d'éducatrices présentes au sein d'un même groupe d'enfants sur une semaine de fréquentation.

Le *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-FRA)* (Goodman, 2001) peut être complété par les éducatrices ou les parents des enfants ciblés par l'étude. Il permet d'évaluer la perception de comportements extériorisés et intériorisés tels que l'hyperactivité/l'inattention, les symptômes émotionnels, les troubles de la conduite, les problèmes avec les pairs et le comportement prosocial, c'est une mesure avec une de Likert en 3 points (1= Parfois et un peu vrai ; 0 ou 2 = pas vrai et très vrai peuvent varier (0 ou 2) en fonction de l'item utilisé comme un outil d'évaluation des comportements psychosociaux chez les enfants (voir Annexe D). Ce questionnaire comprend 25 items répartis à l'intérieur de cinq échelles contenant chacune 5 items, selon les appellations suivantes : 1) troubles émotionnels ; 2) troubles comportementaux ; 3) hyperactivité ; 4) troubles relationnels ; et 5) comportements prosociaux.

Pour les besoins de la présente étude, puisqu'il s'agit d'évaluer les comportements extériorisés en centre de la petite enfance en lien avec les changements d'éducatrices, ce questionnaire a été rempli par les éducatrices. Seulement deux échelles ont été retenues s'insérant ainsi dans la variable « comportements extériorisés ». La première, celle des troubles comportementaux<sup>45</sup>, est composée des items suivants : a) Fait souvent des colères, s'énerve facilement, b) en général obéissant(e) envers les adultes, c) se bagarre souvent avec les autres enfants, d) ment ou triche souvent, e) vole à la maison, à l'école ou ailleurs. La deuxième, celle de l'hyperactivité<sup>6</sup>, est composée des items suivants : a) agité(e), turbulent(e), hyperactif(ve), b) à la bougeotte, se tortille constamment, c) facilement distrait(e), a du mal à se concentrer, d) réfléchit avant d'agir, e) va jusqu'au bout des tâches ou devoirs, maintient bien son attention. Dans le cadre de la présente étude, la cohérence interne de l'échelle des comportements

---

<sup>4</sup> Terme qui prévaut dans la traduction.

<sup>5</sup> Pour les besoins de cette étude, le terme « échelle des troubles comportementaux » sera remplacé par « échelle des comportements extériorisés », ce qui correspond davantage au niveau de continuum de sévérité de Campbell (2002) évalué dans ce mémoire.

<sup>6</sup> Cette échelle est considérée pertinente dans cette étude car elle témoigne de comportements difficiles qui se retrouvent dans la définition des comportements extériorisés

extériorisés se situe à 0,72, tandis que la cohérence interne de l'échelle de l'hyperactivité se situe à 0,83.

### **3.4. Procédure**

Une première approche a été effectuée auprès des gestionnaires de plusieurs centres de la petite enfance de la grande région de Québec. Cinq centres de la petite enfance ont définitivement accepté de participer à ce projet, mobilisant l'implication de 15 groupes d'enfants âgés entre quatre et cinq ans. Le gestionnaire de chacun de ces cinq centres de la petite enfance fut d'abord sollicité dans le but de donner son accord au projet et ainsi permettre à ce que les éducatrices et les parents soient approchés par l'équipe de recherche. Suite à l'obtention de l'accord de l'éducatrice responsable du groupe d'enfants, le formulaire de consentement a été remis aux parents. Ceux qui ont accepté que leur enfant participe à l'étude ont dû remplir et signer ce formulaire de consentement, ainsi que remplir le questionnaire portant sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille (Bouchard, 2014). Une fois les documents complétés, le parent répondant les a remis soit à l'éducatrice responsable de son enfant, soit à un membre de l'équipe de recherche, soit par l'entremise d'une enveloppe-réponse affranchie. Le formulaire de consentement présente les mesures de confidentialité prises par Madame Caroline Bouchard, la chercheuse principale de l'étude (CRSH 2010-2014), quant à l'utilisation des données recueillies et les avise ainsi de leur droit de se retirer à tout moment de l'étude. La présente étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL) (voir Annexe A).

## **CHAPITRE 4 : Résultats**

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Il se divise en trois parties. En premier lieu, nous exposerons les résultats qui concernent les comportements extériorisés chez les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. En second lieu, il sera question des données recueillies sur la stabilité de l'expérience de garde éducative vécue par ces mêmes enfants. Finalement, nous mettrons en relation les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde éducative des enfants.

#### 4.1. Objectif 1. Mesurer les comportements extériorisés chez les enfants de 4-5 ans fréquentant un centre de la petite enfance

Tout d'abord, une analyse descriptive a été menée dans le but d'étudier les comportements extériorisés des enfants (n = 107). Rappelons que deux échelles ont été retenues pour mesurer les comportements extériorisés, la première étant celle associée aux comportements extériorisés chez l'enfant et la deuxième relative à l'hyperactivité. Le Tableau 4. rapporte les scores associés aux items qui composent l'échelle comportements extériorisés a) fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement (M = 0,31 ; É.T. = 0,60), b) se bagarre souvent avec les autres enfants ou les tyrannise (M = 0,31 ; É.T. = 0,57), c) ment ou triche souvent (M = 0,34 ; É.T. = 0,60) ; d) vole à la maison, à l'école ou ailleurs (M = 0,06 ; É.T. = 0,283) ; et e) en général obéissant, fait habituellement ce que les autres adultes demandent (M = 0,37 ; É.T. = 0,62). Notons que l'item « Vole à la maison, à l'école ou ailleurs » affiche le score le plus faible, tandis que le score le plus élevé apparaît à l'item nommé « En général obéissant ». Précisons que tous les items sont de faible niveau, puisqu'ils ont tous tendance à se situer près de 0.

**Tableau 4.**

*Scores moyens associés à l'échelle des comportements extériorisés*

| Échelle et items                        | Filles |      | Garçons |      | Total |      |
|---|--------|------|---------|------|-------|------|
|   | M      | É.T. | M       | É.T. | M     | É.T. |
| Comportements extériorisés              | 1,57   | 1,88 | 2,96    | 2,88 | 2,27  | 2,49 |
| Fait souvent des crises de colère       | 0,21   | 0,50 | 0,41    | 0,69 | 0,31  | 0,61 |
| En général obéissant                    | 0,25   | 0,56 | 0,50    | 0,67 | 0,38  | 0,62 |
| Se bagarre souvent                      | 0,06   | 0,23 | 0,54    | 0,70 | 0,30  | 0,57 |
| Ment ou triche souvent                  | 0,19   | 0,44 | 0,48    | 0,70 | 0,34  | 0,60 |
| Vole à la maison, à l'école ou ailleurs | 0,02   | 0,14 | 0,11    | 0,37 | 0,07  | 0,28 |

*Note.* M fait référence à la moyenne du score et É.T. représente l'écart type

Le Tableau 5 fait ensuite état des résultats associés à l'hyperactivité, soit plus précisément pour ce qui est des items suivants : a) agité(e), turbulent(e), hyperactif(ve) (M = 0,42 ; É.T. = 0,64) ; b) a la bougeotte, se tortille constamment (M = 0,45 ; É.T. = 0,68) ; et c) facilement

distract, a du mal à se concentrer ( $M = 0,42$  ;  $\acute{E}.T. = 0,66$ ). Notons que les items « réfléchit avant d’agir » ( $M = 0,51$  ;  $\acute{E}.T. = 0,634$ ), « va jusqu’au bout des tâches ou devoirs et maintien bien son attention » ( $M = 0,48$  ;  $\acute{E}.T. = 0,603$ ) sont ceux qui ont obtenu les moyennes les plus élevées.

**Tableau 5.**

*Scores moyens associés à l’échelle de l’hyperactivité*

| <u>Échelle et Items</u>                 | Filles |      | Garçons |      | Total |      |
|---|--------|------|---------|------|-------|------|
|   | M      | É.T. | M       | É.T. | M     | É.T. |
| <u>Hyperactivité</u>                    | 1,02   | 1,37 | 0,87    | 1,21 | 0,94  | 1,29 |
| Agité(e), turbulent(e), hyperactif(ve)  | 0,21   | 0,46 | 0,63    | 0,73 | 0,42  | 0,65 |
| À la bougeotte, se tortille constamment | 0,23   | 0,42 | 0,69    | 0,80 | 0,46  | 0,68 |
| Facilement distract(e)                  | 0,32   | 0,58 | 0,50    | 0,72 | 0,41  | 0,66 |
| Réfléchit avant d’agir                  | 0,45   | 0,57 | 0,56    | 0,69 | 0,50  | 0,64 |
| Va jusqu’au bout des tâches ou devoirs  | 0,36   | 0,56 | 0,59    | 0,63 | 0,48  | 0,60 |

*Note.* M fait référence à la moyenne du score et É.T. représente l’écart type

Dans le but de valider la présence de différences de genre souvent documentées dans les écrits scientifiques, une analyse de variance univariée (ANOVA) a été réalisée en fonction de chacune des variables associées aux comportements extériorisés. En ce qui concerne les comportements extériorisés, le test robuste d’égalité des moyennes de Brown-Forsythe fait ressortir que les garçons affichent un score significativement plus élevé ( $M = 2,04$  ;  $\acute{E}.T. = 2,22$ ) que les filles ( $M = 0,72$  ;  $\acute{E}.T. = 1,20$ )  $F(1,106) = 14,687$   $p = .000$ . Ce même test démontre cependant que les garçons n’obtiennent pas un score significativement plus élevé ( $M = 0,87$  ;  $\acute{E}.T. = 1,21$ ) que les filles ( $M = 1,02$  ;  $\acute{E}.T. = 1,36$ ) à la deuxième échelle liée aux comportements extériorisés, « l’hyperactivité », ces dernières ayant même obtenu un score un peu plus élevé que les garçons, bien que ne s’avère pas significatif.

#### **4.2. Objectif 2. Décrire la stabilité de l'expérience de garde en centre de la petite enfance**

Les données associées à la stabilité de l'expérience de garde éducative révèlent que chaque enfant vit en moyenne 14 changements d'éducatrices par semaine (É.T. = 5,30). Le Tableau 6. révèle que 80% des enfants de l'échantillon côtoient plus de 11 éducatrices lors d'une seule semaine de garde, tandis que 20% des enfants subissent moins de 10 changements d'éducatrices pendant une même semaine. Le nombre de changements d'éducatrices le moins élevé est de 5 et concerne 6,7% des enfants ciblés par notre étude. Le nombre maximum de changements d'éducatrices par semaine se situe entre 21 et 26 changements et touche 13,4% des enfants de notre échantillon.

**Tableau 6.**

##### **Nombre de changements d'éducatrices par semaine**

|  | Pourcentages |
|--|--------------|
| <i>Nombre de changements d'éducatrices pendant une semaine</i> |              |
| 0-5  | 6,7          |
| 5-10   | 13,4         |
| 10-15  | 33,4         |
| 15-20  | 33,4         |
| Plus de 20   | 13,4         |

#### **4.3. Objectif 3. Étudier le lien entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde des enfants de 4 à 5 ans**

Étant donné la présence de différences de genre relevée dans les comportements extériorisés, des analyses de covariance (ANCOVA) univariées ont été effectuées entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde, mais en insérant effectivement le genre en covariable. Une première ANCOVA ne montre aucune différence significative entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde des enfants, si l'on tient

compte du genre de l'enfant  $F(1,14) = 0,003, p = 0,96$ . De même, une deuxième ANCOVA n'indique aucune différence significative entre l'hyperactivité et la stabilité de l'expérience de garde, toujours en considérant le genre de l'enfant,  $F(91,14) = 0,652, p = 0,44$ . Il faut enfin noter que les postulats de normalité, de linéarité et d'homogénéité de la variance ont été respectés.

## **CHAPITRE 5 : Discussion**

Ce chapitre est dédié à l'interprétation des résultats obtenus à partir des trois objectifs spécifiques de cette étude. Il est donc question des résultats concernant les comportements extériorisés, la stabilité de l'expérience de garde éducative et la relation qui unit ces deux variables. Les limites de l'étude sont présentées à la fin de ce chapitre.

## **5.1. Comportements extériorisés chez les enfants âgés de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance**

En tout premier lieu, cette recherche visait à mesurer la présence de comportements extériorisés chez les enfants de 4 à 5 ans fréquentant un centre de la petite enfance. L'analyse des résultats a permis de démontrer que les garçons obtiennent des scores significativement plus élevés que les filles à l'échelle témoignant des comportements extériorisés. Ainsi, les scores obtenus dans cette étude vont dans le même sens que la plupart des études réalisées sur le sujet voulant que les garçons manifestent plus de comportements extériorisés que les filles (Archer et Côté, 2005 ; Baillargeon *et al.*, 2002 ; Bornstein *et al.*, 2006 ; Bouchard, 2008 ; Broidy *et al.*, 2003 ; Chen, 2010 ; Côté *et al.*, 2006, Shaw, 1998 ; Sourander, 2001). L'analyse des résultats montre que les scores des garçons, à l'échelle de l'hyperactivité, sont relativement plus élevés que ceux des filles, mais que cette différence de genre n'est pas significative contrairement à ce que l'on pourrait retrouver dans les écrits.

En tenant compte du fait que les mesures des comportements extériorisés ont été prises à partir d'un questionnaire devant être rempli par les éducatrices, il est possible qu'un biais de perception intervienne dans l'explication de ce résultat. En effet, dans le domaine des comportements prosociaux, on remarque que les études proposant des instruments de mesure contenant la différenciation par le genre et dépendant de la perception du répondant démontrent des résultats beaucoup plus prononcés que les études utilisant des méthodes d'observation directe ou en laboratoire (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006 ; Bouchard, Cloutier, Gravel et Sutton, 2008 ; Bouchard *et al.*, 2014 ; Olin, Durbin, Klein, Hayden et Dyson, 2013). Plusieurs études sur le sujet ont démontré que les éducatrices semblent évaluer le comportement des garçons différemment de celui des filles. Il semble que la relation éducatrice-garçon soit davantage perçue comme conflictuelle, tandis que la relation éducatrice-fille semble davantage perçue comme étant positive (Hamre et Pianta, 2001 ; Rudasill et Rimm-Kaufman, 2009). Une des avenues explicatives avancées par le NICHD (2001a) est qu'il s'avère plus facile pour les filles de construire une relation affective significative avec leur éducatrice puisqu'elles sont du même genre (Tardif, 2012). Les résultats obtenus supposent que le type de mesure devrait être pris en considération lorsque l'on évalue les comportements extériorisés en termes de différence entre les filles et les garçons.

De plus, il appert aussi que le temps passé en milieu de garde influe sur le développement des enfants, plus particulièrement lorsqu'il s'agit des garçons qui fréquentent un service de garde plus de 30 heures semaines (NICHD, 2001a). La présente étude démontre que 88% des enfants de l'échantillon fréquentent leur CPE entre 31 et 55 heures par semaine. Plusieurs études concluent que le nombre d'heures de fréquentation d'un service de garde fait partie intégrante des facteurs de prédisposition au développement de comportements extériorisés à la petite enfance notamment pour les garçons (Howes et Hamilton, 1992 ; Mckim., 1999 ; NICHD, 1997). Il serait donc intéressant de tenir compte, lors d'une éventuelle étude, du nombre d'heures de fréquentation afin de corroborer l'influence de cette variable sur les comportements extériorisés des garçons.

En faisant abstraction de la différence de genre, on peut suggérer le fait que les résultats de la présente étude viennent, en quelque sorte, suggérer l'idée que les enfants de 4 à 5 ans de notre échantillon font preuve d'un plus grand contrôle sur leurs émotions et leurs comportements. En effet, cela peut expliquer que les scores les plus élevés dans l'échelle des comportements extériorisés et dans celle de l'hyperactivité se situent aux items proposant des comportements d'obéissance, de respect des consignes et d'autorégulation. Généralement, plus un enfant grandit et se développe, plus il est sujet à adopter des comportements socialement acceptables et à consolider des habiletés sociales favorisant les relations positives avec les personnes significatives de son environnement (Gervais et Tremblay, 2005 ; Gervais et Tremblay, 2008 ; Nagin et Tremblay, 2005 ; Tremblay, 2008 ;). Ce qui pourrait expliquer aussi, d'une certaine façon, l'absence de résultats significatifs concernant l'échelle de l'hyperactivité au sein de notre échantillon. Toutefois, les enfants âgés entre 4 et 5 ans ne maîtrisent pas encore en totalité tous les aspects de leur gestion comportementale (Campbell, 2002 ; Bouchard, 2008). Ce qui pourrait faire partie d'une explication quant aux scores de l'échelle des comportements extériorisés.

## **5.2. Objectif 2. La stabilité de l'expérience de garde éducative en centre de la petite enfance**

En second lieu, cette étude cherchait à mesurer la stabilité de l'expérience de garde éducative des enfants lors d'une semaine de fréquentation en centre de la petite enfance. Les résultats obtenus révèlent que le nombre de changements d'éducatrices varie entre 5 et 26 changements lors d'une seule semaine. En considérant que 46.8% des enfants de notre échantillon vivent entre 15 et 26 changements d'éducatrices par semaine, il devient pertinent de

réfléchir sur la façon dont ces enfants gèrent la multiplication des personnes de référence et l'imprévisibilité qui en découle. Gunnar et Loman (2011) insistent sur le fait que les services de garde doivent assurer une certaine stabilité au niveau des éducatrices oeuvrant directement auprès des enfants, afin d'assurer que l'expérience au service de garde ne soit pas un chemin parsemé de nouveauté et d'imprévisibilité.

Par la mesure du taux de présence auprès des enfants par l'éducatrice principale, nous avons dégagé un taux de présence moyen de 72,5% pour les éducatrices travaillant 4 jours par semaine. Le taux de présence de ces éducatrices oscille entre 67,6% et 77,3% et ne tient pas compte des vacances, des congés ou toutes autres raisons d'absences hebdomadaires, mensuelles ou annuelles. Il ne tient compte que des temps de formation, de planification et des autres tâches connexes à l'emploi durant une semaine de travail typique. Le taux de présence auprès des enfants des éducatrices principales travaillant 5 jours par semaine varie entre 70,5% et 85,2% et se situe à un taux moyen de 77,9%. La différence entre les éducatrices travaillant 4 jours et celles travaillant 5 jours en termes de temps de présence est peu marquée.

Lorsque nous comparons nos résultats à ceux compilés par le Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches dans le cadre du projet Odyssée (2008), nous remarquons que le nombre d'heures de présence des éducatrices principales travaillant 5 jours oscille autour de pourcentages similaires à celui obtenu dans cette étude pour le même nombre de jours. Toutefois, l'écart entre les deux résultats est plus grand pour les éducatrices qui travaillent 4 jours par semaine. En considérant qu'en dehors du nombre d'heures travaillées par semaine, le temps de planification, de formation et de réunion joue pour beaucoup, le nombre d'heures de présence auprès des enfants ressorti est relatif aux tâches attitrées à chaque éducatrice et peut varier d'une éducatrice à l'autre surtout si une attention particulière est portée sur le portrait annuel du cadre de l'emploi et du temps réel de travail.

### **5.3. Objectif 3. Relation entre les comportements extériorisés chez les enfants de 4-5 ans et la stabilité de l'expérience de garde éducative**

L'objectif principal de cette recherche visait à étudier la relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde éducative chez les enfants de 4-5 ans. L'analyse des résultats démontre qu'il n'y a pas de relation significative entre ces deux variables, ni en ce qui concerne l'échelle des comportements extériorisés, ni en ce qui a trait à l'échelle de l'hyperactivité. Étant donné la présence d'une différence de genre trouvée à l'objectif 1, nous avons effectué une analyse en insérant le genre comme covariable, mais celle-ci s'est également avérée non significative.

Il a été démontré dans plusieurs études que la structure des quarts de travail et des horaires hebdomadaires des éducatrices qui interviennent directement auprès des enfants peut influencer la manifestation des comportements extériorisés, dans la mesure où la stabilité des personnes de référence demeure primordiale pour solidifier le lien éducatrice-enfant (Bigras *et al*, 2010 ; David, 2008 (2001) ; Howes et Ritchies, 2003 ; RCPEQC, 2008). Il est possible que la variable associée au nombre de changements d'éducatrices par semaine, utilisée pour ce faire, ne couvre que partiellement la question de la stabilité de l'expérience de garde éducative. Peut-être aurait-il été intéressant de mesurer directement la relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant et les éléments qui la composent.

McCartney et ses collaborateurs (1997) avaient pourtant observé que la multiplication des changements dans la gestion des soins et des référents sécurisants était associée à une augmentation des comportements extériorisés, notamment de l'agressivité chez l'enfant. L'absence de résultats significatifs au sein de notre étude chez les enfants de 4 à 5 ans abonde cependant dans le même sens que ce qu'Howes et Hamilton avaient observé en 1992 soit que les enfants ne semblent pas manifester plus de comportements extériorisés en fonction des changements d'éducatrice principale après 30 mois considérant qu'à cet âge, selon leurs recherches, la relation affective significative qui a été construite à la base de l'expérience de garde demeure stable et sécurisante, d'autant plus si l'enfant ne change pas de milieu de garde lorsqu'il vit ces changements (Brastch-Hines, 2014).

Dans une nouvelle étude publiée par *l'UNC's Frank Porter Graham Child Development Institute*, Bratsch-Hines (2014) explique que plusieurs experts croient que la stabilité des relations avec les parents et l'éducatrice que construit l'enfant donnent lieu à son modèle social personnel lorsqu'il grandit. Cette étude a bel et bien démontré que les changements vécus par l'enfant lors de son expérience de garde éducative ont des effets négatifs, notamment au niveau de leur adaptation sociale. Toutefois, si cette recherche n'a démontré aucun effet significatif lorsque ce sont les éducatrices qui changent au sein d'un même milieu elle démontre qu'il ne faut cependant pas négliger le fait que les hauts degrés d'instabilité et de ruptures relationnelles que vit l'enfant par rapport à son éducatrice pendant les premières années de garde peuvent, jusqu'à un certain point, influencer le développement de ses futures relations à autrui (Bratsch-Hines, 2014). De plus, les recherches ont établi qu'une éducatrice ayant une relation affective significative en étant sensible et à l'écoute des besoins des enfants contribue significativement à diminuer la sécrétion des hormones répondant au stress chez ces derniers (Bigras et Lemay, 2012 ; Lupien, 2009, 2010).

Ainsi, dans une étude complémentaire à la nôtre, il pourrait être pertinent de reconsidérer l'âge des enfants de l'échantillon, en tenant compte des changements d'éducatrices de référence, dites principales, vécus avant l'âge de 4 ans notamment, avant 30 mois en centre de la petite enfance. De plus, une étude comparative entre les milieux familiaux et les centres de la petite enfance serait aussi pertinente, considérant que les scores reliés au développement d'une relation affective significative avec l'éducatrice sont plus élevés en milieu familial qu'en installation puisque l'enfant vit moins de changements d'éducatrices qu'en CPE (Booth, 2003 ; Pierrehumbert, 2002).

#### **5.4. Limites de l'étude**

Rappelons que la présente étude est basée sur un questionnaire faisant état de la perception des éducatrices sur les comportements extériorisés des enfants. L'observation directe, en milieu naturel, est une méthode qui pourrait être utilisée afin de comparer les différentes données issues de différentes sources et techniques.

Certaines études ont démontré que chez les enfants âgés de plus de 30 mois, les changements d'éducatrices ne semblent pas avoir d'effet remarquable (Howes et Hamilton, 1992). De nouvelles recherches pourraient étudier la relation entre la présence des comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde, auprès d'un échantillon d'enfants âgés de moins de 3 ans, afin de déterminer si la relation existe bel et bien chez les plus petits, à l'orée des manifestations de comportements extériorisés. Howes, et Hamilton (1992) ayant noté qu'après 30 mois, les changements d'éducatrice ne semblaient pas avoir d'influence remarquable sur la capacité des enfants à établir une relation affective significative envers leur éducatrice, ont toutefois observé que les enfants qui subissent un changement d'éducatrice entre 18 et 24 mois ont plus de probabilité de développer une relation affective insécurisante par conséquent plus susceptible davantage de manifester des comportements extériorisés.

De plus, le fait que l'échantillon comprenne seulement 107 enfants issus de six centres de la petite enfance de la région de Québec, de milieux considérés principalement comme étant défavorisés, mais étonnamment, ayant des revenus familiaux relativement élevés, constitue une certaine limitation. D'autres études pourraient viser à ce que l'échantillon représente davantage les milieux à hauts, moyens et faibles revenus afin d'élargir le spectre des résultats et de les généraliser.

Une autre limite réside en le fait que l'échantillon d'éducatrices est relativement restreint. En effet, seulement 15 éducatrices de cinq CPE différents ont notamment répondu au questionnaire sur les caractéristiques des éducatrices. Seulement trois d'entre elles ont déclaré travailler 5 jours par semaine. Ce nombre limité ne peut donner une véritable représentation globale de la réalité de la profession et des conditions de travail qui l'englobent, car celles-ci ne sont pas les mêmes dans tous les milieux de garde éducatifs. Dans l'optique où nous voudrions approfondir l'analyse des changements d'éducatrices au sein des groupes d'enfants, de la gestion de leurs quarts de travail ou même des moyennes d'heures passées auprès des enfants et d'en tirer des constats généraux, il aurait fallu toucher à une quantité d'éducatrices beaucoup plus grande provenant, d'autant plus, de centres de la petite enfance de différents milieux socio-économiques.

Il aurait été aussi intéressant d'approfondir la notion de temps de présence des éducatrices de références auprès des enfants sur une plus longue période, en ayant les données mensuelles et

officielles des absences de tous ordres de la part de la direction par exemple. La réflexion sur les changements d'éducatrices aurait proposé un portrait plus rapproché de la réalité en ce qui concerne notamment, la rotation du personnel et les variations d'éducatrices au sein d'un même groupe durant l'existence de ce groupe.

Ces éléments supplémentaires reliés aux mouvements des figures représentatives au sein de l'environnement de garde de l'enfant pourraient peut-être valider une certaine relation entre la manifestation de comportements extériorisés des enfants de 4-5 ans et la stabilité de l'expérience de garde éducative sur une échelle de temps plus longue, démontrant ainsi la progression, la régression ou la constance des comportements à travers l'expérience. Nous aurions pu alors valider ou invalider certaines observations faites par Beasley-Sullivan (2010) qui suggèrent que ce sont les cinq premiers mois en service de garde qui seraient les plus importants pour développer une relation affective significative éducatrice-enfant, et ce, peu importe l'âge. Nous aurions pu, ainsi, dresser une analyse critique des modes de gestion de l'éducatrice oeuvrant auprès des enfants en regardant précisément les éléments qui portent la définition de la stabilité de l'expérience de garde éducative dans sa globalité.

Par ailleurs, le questionnaire sur les caractéristiques des éducatrices n'était pas suffisamment adapté à l'identification précise des éducatrices assujetties aux rotations et aux changements de quarts de travail. En effet, les données recueillies ne mentionnent pas si ce sont les mêmes éducatrices qui effectuent l'accueil et la fin de journée pendant toute la semaine. Il aurait été effectivement pertinent de savoir si les éducatrices de rotation et de pauses sont les mêmes de jour en jour et de semaine en semaine. De sorte que nous aurions pu extrapoler nos résultats sur une période plus étendue notamment, à la durée de la collecte de données. Dans le but de valider ou d'invalider les taux de présence de l'éducatrice principale auprès des enfants publiés dans le document du projet Odyssée du Regroupement des centres de la petite enfance du Québec et Chaudière-Appalaches (2008), il aurait été préférable d'obtenir un portrait annuel incluant les vacances, les congés maladie et toutes autres absences prévues ou imprévues que comprend l'emploi d'éducatrice principale dans un centre de la petite enfance. Nous aurions pu, avec ces données, établir le taux moyen véritable de présence de l'éducatrice principale auprès des enfants.

Finalement, il est à noter que le fait que ce mémoire, en s'insérant dans une étude plus vaste, ne tient pas compte du point de vue des parents autant que du point de vue des éducatrices

dans l'évaluation des comportements extériorisés. Il s'agit là d'un élément considérable qui aurait pu permettre de dégager un portrait plus nuancé des données associées aux comportements extériorisés des enfants.

Néanmoins, ce mémoire a permis de dégager des résultats témoignant d'une différenciation significative entre les filles et les garçons quant à la manifestation de comportements extériorisés qui demeure plus perceptible chez les garçons en fonction du regard des éducatrices. Ce mémoire démontre aussi que nous ne pouvons relier d'emblée la stabilité de l'expérience de garde en fonction du nombre de changements d'éducatrices hebdomadaires et qu'ainsi, la structure des quarts de travail et des taux de présence des éducatrices auprès des enfants ne semble pas influencer les comportements extériorisés chez les enfants de 4 à 5 ans en fonction, du moins, des variables préconisées dans cette étude.

## **CONCLUSION**

L'objectif principal de la présente étude visait à évaluer la relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde éducative chez les enfants de 4-5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. Bien que cette étude ne démontre pas de relation significative entre les comportements extériorisés et les changements d'éducatrices vécus par l'enfant à l'intérieur de son service de garde, elle soulève toutefois l'importance de la construction d'une relation affective significative entre l'éducatrice principale et les enfants dont elle a la charge. Raikes (1993) a en effet observé une corrélation positive entre le temps passé par un enfant auprès de son éducatrice principale et la probabilité que l'enfant développe avec elle une relation affective significative, semblable au lien d'attachement sécurisé qu'il construit avec sa mère. Ainsi, la mise en place d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant dépend non seulement, de la sensibilité dont elle fait preuve, mais surtout de la continuité dans le don de soins et dans l'accompagnement éducatif qu'elle donne aux enfants dont elle a la charge (Raikes, 1993 ; Goossens et van IJzendoorn, 1990 ; Howes et Hamilton, 1992 ; Howes et Smith, 1995).

En somme, si la relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde éducative à la petite enfance ne ressort pas ici, bon nombre d'études appuient néanmoins l'hypothèse que la relation affective significative qui découle de la stabilité dans l'expérience de garde éducative favorise le développement psychosocial de l'enfant (Bratsh-Hines, 2014 ; Howes et Hamilton, 1992). De plus, la stabilité de l'expérience de garde éducative telle qu'entendu dans la présente étude, suppose, que les éducatrices principales, par leur temps de présence récurrent auprès des enfants, sont dans une position privilégiée pour remarquer l'émergence de comportements extériorisés. Qui plus est, elles sont aussi en position favorable pour intervenir rapidement lorsque de tels comportements se manifestent, pour ainsi limiter la consolidation de comportements extériorisés. Les adultes qui ont la possibilité d'observer l'enfant en interaction avec ses pairs, sur de longues périodes et dans différents contextes, peuvent rapidement identifier ceux qui s'éloignent des normes développementales, par exemple, ceux qui manifestent plus d'impulsivité, d'agressivité et d'opposition que les autres (Lemay et Coutu, 2012).

La vocation et la fonction même des centres de la petite enfance font de ces installations éducatives un espace de socialisation inégalé pour les tout-petits qui y font leurs premiers

apprentissages de la vie en communauté (Ladd, Herald et Andrews, 2006). Les centres de la petite enfance ont la responsabilité, par conséquent, de poursuivre un objectif de socialisation de premier plan en permettant aux enfants d'intérioriser les règles, les normes et les valeurs véhiculées dans la société (MFA, 2007). Ils ont aussi pour mission d'encourager l'acquisition de compétences et la maîtrise de comportements socialement acceptables chez les enfants qui les fréquentent (Bouchard, 2008).

Ainsi, il est pertinent pour tous les acteurs oeuvrant dans les centres de la petite enfance d'effectuer une analyse sur le nombre de changements d'éducatrices principales et le degré d'imprévisibilité que ces changements imposent aux enfants qui fréquentent leur installation. Il semble aussi convenable de faire en sorte que, considérant le nombre élevé d'heures de fréquentation hebdomadaire de la grande majorité des enfants, la qualité de ce temps de fréquentation soit maximale pour chacun des enfants. Finalement, il pourrait être judicieux d'inspirer à tous les acteurs oeuvrant dans les centres de la petite enfance une réflexion sur le développement des petits garçons et les conditions dont ils ont besoin pour favoriser leur développement comportemental, et ce, de façon optimale.

## RÉFÉRENCES

- Ahnert, L. (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development* 75(3) 639-65
- Ahnert, L., Lamb, M.E., et Seltenheim, K. (2000). Infant-care provider attachment in contrasting child care settings I: Group-oriented care Belfort German reunification. *Infant Behavior Development* 23(2). 197-222.
- Ahnert, L., Pinquart M., et Lamb E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679
- Ainsworth, M. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, Earlbaum.
- Alink, LR, Mesman J., et van Zeijl, J. (2006). The early childhood aggression curve : Development of physical aggression in 10-to-50-months-old children. *Child Development*, 77(4) 954-966
- Archer, J., Côté S. (2005). Sex differences in aggressive behavior : A developmental and evolutionary perspective. In : Tremblay RE, Hartup WH, Archer J, eds. *Developmental origins of aggression*. New York : Guilford Press;
- Aviezer, O., Sagi-Schwartz, A., et Koren-Karie N. (2003). Ecological constraints on the formation of infant-mother attachment relations : When maternal sensitivity becomes ineffective, *Infant Behavior and Development*, 26(3). 285-299
- Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M.H., et Juffer, F. (2008). *Les sis more : Meta-analytic arguments for the use of sensitivity-focused interventions*. Dans F. Juffer et al (dir), *Promoting Positive Parenting : An attachment-based Intervention, Monographs in parenting series*, New York, Taylor et Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.59-74
- Baillargeon, R.H., Tremblay, R.E., Zoccolollo, M., Pérusse, D., Boivin, M M., et Japel, C. (2002). Étude longitudinale du développement des enfants de québec (ÉLDEQ 1998-2002- de la naissance à 29 mois, changements intra-individuel du comportement entre 17 mois et 29 mois. Collection la santé et le bien-être. 2(7). Québec, QC: *Institut de la statistique du Québec*.
- Barnas, M.V., Cumming, E.M. (1994). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregivers in day care, *Infant Behavior and Development* 17(2). 141-147.
- Beasley-Sullivan K.L. (2010). *How Duration of Relationship with a Care Provider and Creating Connected Care with Parents Impacts Resilience in Infants and Toddlers*, thèse de doctorat inédite, Santa Barbara. Fielding Graduate University.

- Bee, H., & Boyd, D., (2007). *The developing child* (11th Ed.). Pearson Education: Allyn and Bacon.
- Bierman, K. L. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain association for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., et Guay, M.-C. (2009). Stress parental, soutien social et comportements de l'enfant, les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants? *Enfances, Familles, Générations*, 10. doi: 10.7202/037517ar
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bigras, N., Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants, état des connaissances*. Presse de l'Université du Québec. 149-215
- Birch, S. H., et Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal Behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Booth, C.L. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers : The safe and secure scale, *Early Education and Development*, 14(1). 83-100.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement de l'enfant global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presse de l'Université du Québec. 464.
- Bouchard, C., Cloutier, R., et Gravel, G. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F., et Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338-357.
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M.-C., et Duval, S. (2014). Perceived, expressed and observed prosociality among four-year-old girls and boys in childcare centres, *Early Child Development and Care*, 185(1).
- Bouchard, C., Gravel, F., et Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 59, 369-379.
- Borge, A. I. H., et Melhuish, E. C. (1995). A longitudinal study of childhood behaviour problems, maternal employment, and day care in a rural norwegian community. *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), 23-42. doi: 10.1177/016502549501800102

- Bornstein, M.H., Hahn, C.S., Gist, N.F., et Haynes, O.M, (2006). Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample : The moderating effects of gender. *Early Child Development and Care*. 176(2). 129-156.
- Bowlby J. (1969). *Attachment and Loss : vol. 1 : Attachment*, New York, Basic Books.
- Brame, B., Nagin, D. S., et Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 389–394.
- Bratsch-Hines, M. (2014). *Unstable Child Care Can Affect Children by Age 4*. University of North Carolina. UNC's Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Skuban, E. M., et Horwitz, S. M. (2001). Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1- and 2-year-old children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 811-819.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., et Dodge, K. A. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222–245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *The bioecological theory of human development*. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development* (p. 3-15). Thousand Oaks, Californie : Sage
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2005). The Bioecological Model of Human Development. Dans Damon, W., & Lerner, R.M. *Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). New-Jersey : John Wiley, & Sons.
- Caldwell, B. (2005). Parent-child-caregiver : the attachment triangle. *Exchange : the early childhood Leader's Magazine* since 1978.
- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of child Psychology and Psychiatry*. 36(1). 113-149.
- Campbell, S.B. (2002). *Behavior problems in preschool children*. New York: Guilford Press.
- Campbell, S.B., et Ewing, L.L. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at the age of 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 871-889.

- Campbell S.B., Spieker S., Burchinal M.R., Poe MD., The NICHD ECCRN. (2006) Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47. 791–800.
- Campbell, S.B., von Stauffenberg, C. (2007). *Child characteristics and family processes that Predict Behavioural Readiness. How families contribute to transitions into school* (225-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke-Stewart, K. A. (1995). Non-parental Caregiving. Dans Marc H. Bornstein (dir) *Handbook of parenting*, vol.3.: Status and social conditions of parenting. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates. 151-176.
- Chen, J.J.-L. (2010). *Gender differences in externalising problems among preschool children: Implications for early childhood educators*. *Early Child Development and Care*. 180(4). 463-474.
- Cloutier, R., Gosselin, P., et Tap, P. (2004). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville : Édition Gaëtan Morin.
- Coley, R. L., Votruba-Drzal, E., Miller, P. L., et Koury, A. (2012). Timing, extent, and type of child care and children's behavioral functioning in kindergarten. *Developmental Psychology*, 10.1037/a0031251. doi: 10.1037/a0031251
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple gestion d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis à la Ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. 141.
- Cosnefroy, O. (2010). *Age d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants (Thèse de doctorat inédite)*. Nantes, France : Université de Nantes.
- Côté, S. M., Borge, A. I., Geoffroy, M.-C., Rutter, M., et Tremblay, R. E. (2008). Nonmaternal care in infancy and emotional/behavioral difficulties at 4 years old: Moderation by family risk characteristics. *Developmental Psychology*, 44(1), 155-168. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.155
- Côté, S., Vaillancourt, R., LeBlanc, J.C., Nagin D.S., et Tremblay R.E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence : A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 34 (1) : 71-85
- Coutu, S., Tardif, G. et Pelletier, D. (2004). Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire : quelques pistes pour l'évaluation, la prévention et l'intervention, dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 143-175
- David (2008 (2001)). *Le bébé, ses parents, leurs soignants*. Érès. Dossier de Spirale. 168.

- Deklyen, M., Greenberg, M.T. (2008). Attachement and psychopathology in childhood. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir) , *Handhook of attachment : Theory, research, and Clinical applications*, 2<sup>e</sup> éd, New York, Guilford Press. 637-665
- De Shipper, E.J., Riksen-Walraven, J.M., et Geurts, S.A.E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers : An experiment study. *Child Development*. 77(4). 861-874.
- Dess, G.G., Shaw, J.D. (2001). *Voluntary turnover, social capital, and organizational performance*. Academy of Management. The Academy of Management Review. 26(3). 446-456.
- Dionne, G., Tremblay RE, Boivin M., Laplante D., et Pérusse D. (2003) Physical aggression and expressive vocabulary in 19 month-old- twins. *Developmental Psychology*. 39(2). 261-273
- Direction de santé publique. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais*. Rapport régional-2008. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Direction de santé publique. (2014). *Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
- Dodge, KA., Dishion, TJ., et Landford, JE. (2006). *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions* New York. N.Y. Guildford Press;
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., et Malone, P. S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, 79(6), 1907-1927.
- Duval, S. (2012). *La transition du préscolaire vers le primaire et l'ajustement socioscolaire des élèves de première année*. Mémoire. Université Laval. 133p.
- Eryigit-Madzwamuse, S., Barnes, J. (2013). Is early center-based child care associated with tantrums and unmanageable behavior over time up to school entry? *Child & Youth Care Forum*, 42(2), 101-117. doi: 10.1007/s10566-012- 9193-7
- Essa, E. (2002). À nous de jouer en services de garde éducatifs. *Guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*. Québec : Les Publications du Québec.
- Essa, E.L., Favre, K., Thweatt, G., et Waugh, S. (1999). Continuity of care for infants and toddlers. *Early Child Development and Care*. 148(1). 11-19
- Ferrao, V., Williams, C. (2010). *Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe*. 6<sup>e</sup> éd. Ottawa. Statistique Canada.
- Fox, N.A., Kimmerly, N.L, et Schaffer, W.D. (1991). Attachment to mother/attachment to father : A meta-analysis, *Child Development*. 62(1). 210-225

- Fox, L., et Lentini, R. (2006). You got it! Teaching social and emotional skills. *Young Children*, 61(6), 36-42.
- Fram, M. S., Kim, J., et Sinha, S. (2012). Early care and prekindergarten care as influences on school readiness. *Journal of Family Issues*, 33(4), 478-505. doi: 10.1177/0192513x11415354
- Friedman, S.F., Boyle, D. (2008) Attachment in us children experiencing nonmaternal care on the early 1990's, *attachment and humain development*,10(3). 225-261
- Gatti, U., Vitaro F., et Tremblay, R.E. (2008). *Latrogenic effects of juvenil justice: GRIP*, University of Montreal. 27.
- Gervais, J., Tremblay, R.E. (2005). *Aux origines de l'agression : la violence de l'agneau*. Réalisé par : Jean-Pierre Maher. ONF
- Gervais, J., Tremblay, R.E. (2008). *L'agressivité des jeunes enfants : Guide interactif pour observer, comprendre et intervenir*. Réalisé par : Jean-Pierre Maher. ONF
- Gevers, W.S., Deynoot-Schaub, M.J., et Riksen-Walraven, J.M. (2006). Peer conatcs of 15-month-olds in childcare : Link with child temparement, parent-child interaction and quality of childcare. *Social Development*. 15(4). 709-729.
- Glazier L. (2004). *It's a girl's world*. National Film Board of Canada.
- Gingras, L., Audet, N., et Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des fagilles en matière de services de garde, 2009 : Portrait québécois et régional*. Québec. Institut de la statistique du Québec.
- Goossens, F.A., van IJzenndoom, M.H. (1990). Quality of infant's attachement to professional caregivers : Relation to infant-parent attachement and day-care caractéristiques. *Child Development*.
- Grossmann, K. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship Scales : Fathers'sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16 years longitudinal study. *Social Development*, 11(3). 307-331.
- Gunnar, M.R., Loman, M.M. (2011). Early experience and stress regulation in human development. Nature and nurture in early child development, dans D.P. Keating (dir) *Nature and nurture in Early Child Development*, New York, Cambridge University Press. 97-113
- Hamre, B., Pianta, R. (2001). Early teacher-child relation- ships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hassett J.M., Siebert E.R., et Wallen K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Horm. Behav.*;51:359-364.

- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., et Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601
- Hickman, L. N. (2006). Who should care for our children?: The effects of home versus center care on child cognition and social adjustment. *Journal of Family Issues*, 27(5), 652-684. doi: 10.1177/0192513X05285118
- Howes, C. (1988). Attachment and child care : Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(4). 403-416.
- Howes, C. (1999). *Attachment relationship in the context of multiple caregivers*, dans J. Cassidy et P. Shaver (dir) *Handbook of attachment : Theory, Research, and Clinical Applications*, New York, Guilford Press. 671-687
- Howes, C., Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers : Mothers and child care teachers, *Child Development*. 63(4). 859-878
- Howes, C., Hamilton, C.E. (1993). The changing experience of child care : Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*. 8(1). 15-32.
- Howes, C., Matheson, C.C., et Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*. 65(1). 264-273.
- Howes, C., Oldhan, E. (2001). *Attachment formation in child care :Processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers*. Dans A Goncu et E Klein (dir) *Children in play, story, and School*, New York, Guilford Press. 272-287
- Howes, C., Smith, E.W. (1995). Children and their child care caregivers : Profiles of relationship. *Social Development*. 4(1). 44-61
- Howes, C., Rirchie, S. (2003). *Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships*. Applied Development organisationnel no 24. 497-516.
- Howes, C., Spieker, S. (2008). *Attachment relationship in the context of multiple caregivers*. Dans J Cassidy et P.R. Shaver (dir). *Handbook of attachment : Theory, research, and Clinical Applications*, 2<sup>e</sup> éd, New York, Guilford Press. 317-332
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., et Dunn, J. (2000). Antisocial, angry and unsympathetic: Hard-to-manage preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41(2). 169-179.
- Huselid, M.A. (1995). *The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance*. *Academy of management journal*. 38(3). 635-672.
- Institut de la statistique du Québec. (1998-2002). Longitudinal study of child development in Québec.

- Institut de la statistique du Québec. (2009). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/utilisation-services-garde.html>
- Institut de la statistique du Québec. (2012). *L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 (EQDEM) : une mesure précieuse du développement des enfants québécois*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré de <http://www.eqdem.stat.gouv.qc.ca/index.htm>.
- Kaiser, B., et Sklar Rasminsky, J. (1999). Meeting the Challenge. *Effective Strategies for Challenging Behaviours in Early Childhood Environments*. M.O.M Printing, Ottawa, ON.
- Kontos, S. (1994). *Quality in family Child ans Relative Care*, New York, Teachers College Press
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between child- hood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579–1601.
- Ladd, G.W., Herald, S.L. et Andrews, R.K. (2006). Young children's peer relations and social competence, dans B. Spodck et O.N. Saracho (dir.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, 2<sup>e</sup> éd., Mahwah, Laurence Erlbaum Associates, p. 23-54
- Lavigne, J.V. Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., Christoffel, K.K., et Gibbons, R.D. (1998a). Psychiatric disorders with onset in the preschool years: 1. Stability of diagnoses. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*. 37(12). 1246-1254
- Lekhal, R. (2012). Do type of childcare and age of entry predict behavior problems during early childhood? Results from a large Norwegian longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 36(3), 197-204. doi: 10.1177/0165025411431409
- Lemay, L. (2008). *L'expérience cumulée de garde en Centre de la Petite Enfance depuis la première année de vie de l'enfant affecte-t-elle ses comportements d'adaptation à 15 et 18 mois?* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Lemay, L., Coutu, S. (2012). *Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde*. Dans Bigras, N, Lemay, L (2012) *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfnts, état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec Québec. (227-288) 402.
- Lemay, L. (2013). *Étude des facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif depuis la première anne de vie de l'enfant et la manifestation de*

*comportements exteriorises et interiorises au cours de la petite enfance*. Thèse. Université du Québec à Montréal, 406.

- Lochman, J.E. (2000). Cognitive-behavioral assessment and treatment with aggressive children. *Child & adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures (2nd ed.)*, (pp. 31-87). New York, NY, US: Guilford Press, xvi, 432
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., et Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>
- Lupien, S. et al. (2009). *Effects of stress throughout the lifespan on the brain, Behavior and cognition*. *Nature Reviews Neuroscience*. 10(6). 434-445
- Lupien, S. (2010). Le stress chez les enfants: mythe ou réalité, [http://www.hlhl.qc.ca/documents/pdf/Recherche/lupien\\_Stress\\_Enfantspdf.pdf](http://www.hlhl.qc.ca/documents/pdf/Recherche/lupien_Stress_Enfantspdf.pdf).
- Maccoby, E. E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83(1), 16-26.
- Malecki, C. K., et Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Main, M., Kaplan, N., et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for research in child development*, 50(1-2). 66-104
- Martin, J., Poulin, C., Falardeau, I. (2009). *Le bébé en services éducatifs*, Québec. Presses de l'Université du Québec.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., et Bryant, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mathiesen, K. S., Sanson, A. (2000): Dimensions of early childhood behaviour problems - Stability and predictors of change from 18 to 30 months. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 431-439
- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Philips, D., Abbott-Shim, M., et Eisenberg, M. (1997). *Teacher-child interaction and child-care auspices as predictors of social outcomes in infants, toddlers, and preschoolers*. *Merrill-Palmer Quarterly*. 43(3). 426-450.
- McKim, M.K. (1999). *Infant care decisions and attachment security: The Canadian transition to child care study*, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 31(2), 92-106

- McElroy, J.C., Morrow, P.C., et Rude, S.N. (2001). *Turnover and organizational performance : A comparative analysis of the effects of voluntary, involuntary, and reduction-in-force turnover*. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1294-1299.
- Méjias, J. (2005). *Sexe et société: la question du genre en sociologie*. Paris: Editions Bréal.
- Mikulincer, M., Shaver, P.R. (2007). *Attachment in adulthood : Structure, Dynamics, and Change*, New York, Guilford Press.
- Miller Brotman, L., Klein, R. G., Kamboukos, D., Brown, E. J., Coard, S. I., et Sosinsky, L. S. (2003). Preventive intervention for urban, low-income preschoolers at familial risk for conduct problems: A randomized pilot study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 246–257.
- Ministère de la Famille et des Aînés (MFA). (2007). *Accueillir la petite enfance, Le programme éducatif des services de garde du Québec. (Mise à jour) Québec : 65 Publications du Québec. Québec. Repéré de [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme\\_educatif.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf)*
- Ministère de la Famille. (2014). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2012*. Québec : Bibliothèque et Archives Nationales du Québec.
- Nagin, D. S., Tremblay, R. (2005). Developmental trajectory groups: Fact or a useful statistical fiction? *Criminology*, 43(4), 873–903.
- NICHD Early child care research network. (1997). *The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD Study of Early child care, child development*, 68(5), 860-879
- NICHD early child care research network. (2001a). *Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy*. *Developmental psychology*, 37(6), 847-862
- NICHD early child care research network. (2001b). *Nonmaternal care and family factors in early development : An overview of the NICHD Study of early child care, Applied*
- NICHD early child care research network. (2003a). *Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? Child Development*, 74(4), 976-1005. doi: 10.1111/1467-8624.00582
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2004), *Early child Care Research Network. Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle school : predictors, correlates, and outcomes. Monographs of the Society for Research in Child Development*. 69 (4) : serial 278 *developmental psychology*, 22(5), 457-492
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Maurice Temple Smith.

- Olino, T.M., Durbin, C.E., Klein, D.N., Hayden, E.P., et Dyson, M.W. (2013). Gender differences in young children's temperament traits: Comparisons across observational and parent-report methods. *Journal of Personality*, 81(2), 119-129.
- Palacio-Quintin, E., Coderre R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant. Rapport présenté au conseil québécois de la recherche sociale. Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille*. Trois-Rivières. Université du Québec à Trois-Rivières. Département de psychologie. 125
- Papalia D.E., Olds, S.W. (2005) *Psychologie du Développement Humain*, Édition Beauchemin, 399
- Pauzé, R. (2011). *Présentation du modèle écologique*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke. Repéré à [http://www.cerfasy.ch/cours\\_modeco.php](http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php).
- Pedersen, S. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behaviour to early-adolescent adjustment. *Child Development*. 78(4).. 1037-1051.
- Peng, D., Robins, P. K. (2010). Who should care for our kids? The effects of infant child care on early child development. *Journal of Children & Poverty*, 16(1), 1-45. doi: 10.1080/10796120903575085
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Pierrehumbert, B. (2002). Quality of child care in the preschool years : A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*. 26(5). 385-396.
- Piquero, A., Farrington, DP., Welsh, B., Tremblay, R.E., et Jennings, W. (2008). Effects of Early Family/Parent Training Programs on Antisocial Behavior & Delinquency. *A systematic Review: Swedish National Council for crime Prevention*.
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., et Colpin, H. (2005). The additive and interactive effects of parenting and children's personality on externalising behaviour. *European Journal of Personality*, 17, 95-117.
- Raikes, H.A. (1993). Relationship duration in infant care: Time with a high ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3). 309-325
- Regroupement des CPE des régions de Québec et Chaudières-Appalaches (RCPEQC). (2008). *Document sur projet Odyssée*.

- Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H., et Jalongo, N. S. (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behavior problems: Co-occurrence and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 759-770.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., et Cox, M.J. (2000) Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*. 15:147–166.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., et Parker, J.G. (2011). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Dans Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Laursen, B. (2011) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp.571-645). New-York, NY : The Guilford Press.
- Rudisill, K. M., Rimm-Kaufmann, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107-120.
- Sagi A. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship : the Haifa Study of early child care, *Child Development*, 73(4). 1166-1186
- Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D., et St-Amand, A. (2008) Évolution des problèmes de comportement des enfants en milieu de garde suite à la participation à un programme d'intervention préventive. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque, Université Laval. *Revue canadienne de santé mentale communautaire* Vol. 27 NO 1.
- Shaw, D.S. (1998). The development of early externalizing problems among children from low-income families: A transformational perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 26(2). 95-107.
- Shaw, D.S., Gilliom, M., Ingoldsby, E.M., et Nagin, D (2003). [Trajectories leading to school-age conduct problems](#). *Developmental Psychology*, 39, 189-200
- Smeeckens, S., Riksen-Walraven J.M., et van Bakel, H.J.A. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-years-olds: a longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 35(3). 347-361.
- Sourander, A. (2001). Emotional and behavioural problems in a sample of finnish three-year-olds. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 10(2). 98-104.
- Steele, H., Steel, M., et Fonagy, P. (1996). Associations among attachment classifications of mothers, fathers, an their infants, *Child Development*. 67(2). 571-555.
- Strain, P.S., Joseph, G.E. (2004). Engaged supervision to support recommended practices for young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 39-50
- Sunderland, M., (2006). *La science au service des parents*. Montréal, Hurtubise.

- Tardif, G., (2012). L'attachement et les services de garde, que dit la recherche? dans Bigras N, Lemay L, *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants, état des connaissances*. Presse de l'Université du Québec. 149-215
- Thibodeau K., Gingras, L. (2013). Enquête montréalaise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle. Rapport méthodologique, Québec, Institut de la statistique du Québec, 24.
- Tremblay, R.E, Boulerice, B., Haren, P.W., McDuff, P., Perusse, D., Pihl, R.O., et Zoccolillo, M. (1995). Les enfants du Canada deviennent-ils plus agressifs à l'approche de l'adolescence ? In *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Tremblay, R.E., Japel, C., et Pérusse, D. (1999). The search for the age of « onset » of physical aggression : Rousseau en Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*. 9 (1) :8-23
- Tremblay, R.E. (2003). *Why socialization fails? The case of chronic physical aggression*. In :Lahey BB, Moffitt TE, Caspi A, eds. *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York : Guilford Publications; 182-224
- Tremblay, R.E, Nagin, D., et Séguin J.R. (2004). *Physical aggression during early childhood : trajectories and predictors*. *Pediatrics*. 114(1) e43-e50
- Tremblay, R.E., Hartup, W.H., et Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York; Guilford Press
- Tremblay, R.E. (2008). *Anger and Aggression*. In : Haith MM' Benson JB, eds. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Vol 1-3. 2<sup>n</sup> ed :Academic Press.
- Tremblay, R.E. (2008). *Prévenir la violence dès la petite enfance*. Paris : Édition Odile Jacob.
- Tremblay, R.E., Gervais, J., et Petitclerc, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Québec.
- Turney, K., McLanahan, S. (2012). *The Academic Consequences of Early Childhood Problem Behavior*. Rapport de recherche adressé au Irvine (CA). University of California.
- van Beijsterveldt, T. C. E. M., Hudziak, J. J., et Boomsma, D. I. (2005). Short- and Long-Term Effects of Child Care on Problem Behaviors in a Dutch Sample of Twins. *Twin Research and Human Genetics*, 8(3), 250-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1375/twin.8.3.250>
- van IJzendoorn, M.H., De Wolff, M.S. (1997). In search for the absent father. Meta-analyses on infant-father attachment : A rejoinder to our discussants, *Child Development*. 604-609
- van IJzendoorn, M.H., Kroonenberg, P. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development*. 59(1). 147-156

- van IJzendoorn, M.H., Sagi, A., et Lambermon, M. (1992). *The multiple caretaker paradox :Data from holland and Israel. Dans R Pianta (dir) New Directions for Child Development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- van IJzendoorn, M.H., Shuengel, C., et Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in the early childhood : Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*. 11(2). 225-249.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., et Tremblay, R.E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*. 97(4)617-629
- Webster-Stratton, C., Herbert, M. (1995). *Troubled families-problem children: Working with parents: A collaborative process*. Toronto: John Wiley and Sons.
- Whitebook, M., Howes, C., et Philips, D. (1989). Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Executive summary, national child care staffing study. *Center for the Study of Child Care Employment*. Berkeley : University of California.
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Lekhal, R., et Toppelberg, C. O. (2013). Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in norway. *Child Development*, 10.1111/cdev.12040, n/a-n/a. doi: 10.1111/cdev.12040

# Annexe A : Questionnaire sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille

Projet « Prosocialité et pragmatique » (CRSH, 2014)

## Questionnaire socio-démographique

Date de complétion : \_\_\_\_/\_\_\_\_/14

Code de l'enfant : \_\_\_\_\_

### 1) Informations générales

1.1) Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

1.2) Date de naissance de l'enfant \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_

1.3) Sexe de l'enfant  Fille  Garçon

1.4) Répondant au questionnaire :  Mère  Père  Conjoint (e) du parent  Tuteur (trice)

### 2) Informations sur le langage de l'enfant

2.1) Quelle est la langue maternelle de l'enfant ? \_\_\_\_\_

2.2) Y a-t-il d'autres langues que le français qui sont parlées à la maison?  Oui  Non

Si oui, laquelle ou lesquelles? \_\_\_\_\_

2.3) L'enfant a-t-il déjà suivi un traitement pour des troubles du langage ou de la parole ou a-t-il bénéficié d'un soutien en orthophonie?  Oui  Non

Si oui, pour quelle raison? \_\_\_\_\_

### 3) Informations familiales

3.1) Lequel des énoncés suivants décrit le mieux votre situation familiale actuelle?

- Monoparentale
- 2 parents à la maison
- 2 parents-garde partagée
- Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

3.2) Renseignements sur la personne répondant au questionnaire :

-Âge : \_\_\_\_\_ ans

-Situation d'emploi actuelle?  Sans emploi  Travail à temps partiel  Travail à temps plein  
 Congé parental  Études à temps partiel  Études à temps plein

-Niveau de scolarité **complété** le plus élevé (cochez le choix le plus approprié)

- Études secondaires non terminées
- Diplôme d'études secondaires
- Diplôme d'études collégiales ou certificat d'une école professionnelle
- Diplôme d'études universitaires de premier cycle
- Diplôme d'études universitaires de deuxième ou troisième cycle
- Autre (Par exemple, dans le cas de diplôme obtenu dans un pays) Précisez : \_\_\_\_\_

3.3) Y a-t-il d'autres enfants (p. ex. frère ou sœur, demi-frère ou demi-sœur, etc.) qui font partie de la famille de l'enfant?

Oui  Non Si oui, veuillez compléter le tableau suivant :

| Sexe | Date de naissance | Lien avec l'enfant (p. ex., frère ou sœur, demi-frère ou demi-sœur, etc.) |
|------|-------------------|---|
|      |                   |   |
|      |                   |   |
|      |                   |   |
|      |                   |   |
|      |                   |   |



## Annexe B : Questionnaire sur les caractéristiques du personnel éducateur

Projet « Prosocialité et pragmatique » (CRSH, 2014)

### Questionnaire sur les caractéristiques du personnel éducateur

Date de complétion : \_\_\_/\_\_\_/14

Code de l'éducateur : \_\_\_\_\_

|   |  |   |  |  |  |                 |  |
|---|--|---|--|--|--|-----------------|--|
| 1- Nom : _____  |  | 2-Prénom : _____  |  | 3-Âge : _____                            |  | 4- Sexe : _____ |  |
| 5- Statut civil :   |  | Célibataire <input type="checkbox"/>                                  | Conjoint(e) de fait <input type="checkbox"/> | Marié <input type="checkbox"/>           |  |                 |  |
| 6- Situation familiale :  |  | Sans enfant <input type="checkbox"/>                                  | 1 enfant <input type="checkbox"/>            | 2 enfants <input type="checkbox"/>       | 3 enfants et plus <input type="checkbox"/> |                 |  |
| 7- Nombre d'années d'expérience en service de garde (CPE, milieu familial, garderie, etc.): _____ ans   |  |   |  |  |  |                 |  |
| 8- Nombre d'années d'expérience au CPE actuel: _____  |  |   |  |  |  |                 |  |
| 9- Auprès de quel groupe d'âge travaillez-vous actuellement ? 4 ans <input type="checkbox"/> Autre : _____  |  |   |  |  |  |                 |  |
| 10- Nombre d'années d'expérience avec le groupe d'âge actuel : _____ ans  |  |   |  |  |  |                 |  |
| 11- Combien d'heures travaillez-vous en moyenne par semaine par semaine? : _____ heures   |  |   |  |  |  |                 |  |
| 12- Combien de jours travaillez-vous par semaine? _____ jours   |  |   |  |  |  |                 |  |
| 13- Travaillez-vous principalement seule ou en équipe avec une ou deux autres éducatrices?  |  |   |  |  |  |                 |  |
| Seul <input type="checkbox"/>   |  | En équipe de deux <input type="checkbox"/>                            |  |  |  |                 |  |
| 14- Combien d'enfants sont présents quotidiennement dans le groupe ?  |  |   |  |  |  |                 |  |
| 5 enfants et moins <input type="checkbox"/>   |  | 9 à 10 enfants <input type="checkbox"/>                               |  | + de 16 enfants <input type="checkbox"/> |  |                 |  |
| 6 à 8 enfants <input type="checkbox"/>  |  | 11 à 15 enfants <input type="checkbox"/>                              |  |  |  |                 |  |
| 15. Lorsque vous n'êtes <u>pas en présence</u> des enfants, mais que vous opérez au sein de votre CPE à l'intérieur de vos heures de travail, à quelle(s) autre (s) tâche (s) êtes-vous dédié? Inscrive le nombre d'heures pour un mois-type. |  |   |  |  |  |                 |  |
| Formations <input type="checkbox"/> Nbr hrs : _____   |  | Nettoyage, désinfection <input type="checkbox"/> Nbr hrs : _____      |  |  |  |                 |  |
| Préparations pédagogiques <input type="checkbox"/> Nbr hrs : _____  |  | Réunions <input type="checkbox"/> Nbr hrs : _____                     |  |  |  |                 |  |
| Libérations syndicales <input type="checkbox"/> Nbr hrs : _____   |  | Renc. parents/professionnels <input type="checkbox"/> Nbr hrs : _____ |  |  |  |                 |  |
| Pauses <input type="checkbox"/> Nbr hrs : _____   |  |   |  |  |  |                 |  |
| Autres tâches hebdomadaires : _____ Nbr hrs : _____   |  |   |  |  |  |                 |  |
| 15- Formation complétée en éducation à la petite enfance  |  |   |  |  |  |                 |  |
| Attestation d'études collégiales (AEC) en TÉE <input type="checkbox"/>  |  |   |  |  |  |                 |  |
| Diplôme d'études collégiales (DEC) en TÉE <input type="checkbox"/>  |  |   |  |  |  |                 |  |
| Autre formation en éducation à la petite enfance <input type="checkbox"/>   |  |   |  |  |  |                 |  |
| Précisez : _____  |  |   |  |  |  |                 |  |
| 16- Année d'obtention du diplôme : _____  |  |   |  |  |  |                 |  |
| 17- <u>Autre formation</u> complétée  |  |   |  |  |  |                 |  |
| Diplôme d'études collégiales (DEC) <input type="checkbox"/>   |  | Titre du programme : _____  |  |  |  |                 |  |
| Certificat universitaire <input type="checkbox"/>   |  | Titre du programme : _____  |  |  |  |                 |  |
| Baccalauréat <input type="checkbox"/>   |  | Titre du programme : _____  |  |  |  |                 |  |
| Maîtrise <input type="checkbox"/>   |  | Titre du programme : _____  |  |  |  |                 |  |

**Questionnaire sur les caractéristiques du personnel éducateur**

Date de complétion : \_\_\_/\_\_\_/14

Code de l'éducateur : \_\_\_\_\_

18 - Avez-vous suivi de la formation continue complémentaire à votre rôle d'éducateur au cours de la dernière année? Oui  Non  Si oui, combien d'heures au total? \_\_\_\_\_

19- Avez-vous participé à une formation reliée au développement des comportements prosociaux ou du langage au cours des 5 dernières années? Oui  Non  Si oui, combien d'heures au total? \_\_\_\_\_

20- Avez-vous participé à un projet de recherche relié au développement des comportements prosociaux, du langage ou de l'émergence de l'écrit au cours des 5 dernières années? Oui  Non

21- Pendant la **semaine dernière**, combien d'heures avez-vous passées en prise en charge auprès des enfants de votre groupe (en excluant tout moment où vous avez été libéré pour du travail pédagogique, des rencontres avec les parents ou des activités de formation, par exemple)? \_\_\_\_\_

22- Pendant la **même semaine**, pouvez-vous identifier les différents éducateurs ayant pris en charge votre groupe d'enfants en votre absence, en recourant au code suivant :

- A : Educateur principal (vous)
- B : Educateur de rotation (votre jour de congé)
- C : Educateur des pauses (remplacement de votre ou vos pause(s) quotidienne(s))
- D : Educateur en début de journée (prise en charge des enfants avant votre arrivée)
- E : Educateur en fin de journée (prise en charge des enfants après votre départ)
- F : Autre : \_\_\_\_\_

Si l'intervalle d'une heure est partagé entre deux éducateurs, l'un (vous, par exemple) assumant les quinze premières minutes et l'autre (remplacement des pauses) les quarante-cinq minutes suivantes, inscrire : A / C, 15 / 45.

| Heures de la journée |         |   |   |    |    |                |    |    |    |                 |                 |
|----------------------|---------|---|---|----|----|----------------|----|----|----|-----------------|-----------------|
| Jour                 | 7h-7h59 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12             | 13 | 14 | 15 | 16              | 17              |
| Exemple              | D       | A | A | A  | A  | A / C<br>15/45 | A  | A  | A  | A / F1<br>30/30 | F2 / E<br>15/45 |
| Lundi                |         |   |   |    |    |                |    |    |    |                 |                 |
| Mardi                |         |   |   |    |    |                |    |    |    |                 |                 |
| Mercredi             |         |   |   |    |    |                |    |    |    |                 |                 |
| Jeudi                |         |   |   |    |    |                |    |    |    |                 |                 |
| Vendredi             |         |   |   |    |    |                |    |    |    |                 |                 |

**Merci pour votre précieuse collaboration!**

## Annexe C : Questionnaire points forts / points faible (SDQ-fra)

|  |                          |                         |             |
|--|--------------------------|-------------------------|-------------|
| Projet « Prosocialité et pragmatique » (CRSH, 2014)        |                          |                         |             |
| <b>Questionnaire Points forts-points faibles (SDQ-Fra)</b> |                          |                         |             |
| Date de complétion : __/__/14                              | Expérimentatrice : _____ | Nom de l'enfant : _____ | Code: _____ |

Cochez pour chaque énoncé la case « En désaccord », « Plus ou moins en accord » ou « En accord ». Veuillez répondre, pour chaque énoncé, du mieux que vous pouvez, même si vous n'êtes pas absolument sûr ou si l'énoncé vous paraît inadéquat. Répondez en vous basant sur le comportement de l'enfant au cours des six derniers mois ou de l'année scolaire actuelle.

|   | En<br>Désaccord          | Plus ou moins<br>en accord | En<br>accord             |
|---|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Attentif(ve) aux autres, tient compte de ce qu'ils ressentent                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Agité(e), hyperactif(ve), ne tient pas en place   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Se plaint souvent de maux de tête ou de ventre ou de nausées                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Partage facilement avec les autres enfants (jouets, crayons, etc.)                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Fait souvent des crises de colère ou s'emporte facilement   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Plutôt solitaire, a tendance à jouer seul(e)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| En général obéissant(e), fait habituellement ce que les adultes demandent                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| S'inquiète souvent, paraît souvent soucieux(se)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Aide volontiers quand quelqu'un s'est fait mal ou ne se sent pas bien                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Ne tient pas en place ou se tortille constamment  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| A au moins un(e) ami(e)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Se bagarre souvent avec les autres enfants ou les tyrannise                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Souvent malheureux(se), abattu(e) ou pleure souvent   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Généralement aimé(e) des autres enfants   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Facilement distrait(e), a du mal à se concentrer  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Anxieux(se) ou se cramponne aux adultes dans les situations nouvelles, perd facilement ses moyens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Gentil(le) avec les enfants plus jeunes   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Ment ou triche souvent  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Harcelé(e) ou tyrannisé(e) par d'autres enfants   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Toujours prêt(e) à aider les autres (parents, professeurs, autres enfants)                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Réfléchit avant d'agir  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Vole à la maison, à l'école ou ailleurs   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| S'entend mieux avec les adultes qu'avec les autres enfants  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| A de nombreuses peurs, facilement effrayé(e)  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| Va jusqu'au bout des tâches ou devoirs, maintient bien son attention                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |

Tournez la page - vous trouverez d'autres questions au verso

Dans l'ensemble, estimez-vous que cet enfant éprouve des difficultés dans l'un ou l'autre de ces domaines: émotion, concentration, comportement ou relations avec les autres?

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Non                      | Oui-mineures             | Oui-majeures             | Oui-sérieuses            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Dans le cas d'une réponse affirmative, veuillez continuer avec les questions suivantes:

• Ces difficultés ont été présentes depuis?

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Moins d'un mois          | 1-5 mois                 | 6-12 mois                | Plus d'un an             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• Est-ce qu'elles dérangent ou gênent l'enfant?

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Pas du tout              | Un peu                   | Assez                    | Beaucoup                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• Est-ce que ces difficultés interfèrent avec la vie quotidienne de l'enfant dans les domaines suivants?

|             |                          |                          |                          |                          |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Les amitiés | Pas du tout              | Un peu                   | Assez                    | Beaucoup                 |
|             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Les apprentissages à l'école ou au CPE | Pas du tout              | Un peu                   | Assez                    | Beaucoup                 |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• Est-ce que ces difficultés pèsent sur vous ou sur la classe ou le groupe en général?

|                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Pas du tout              | Un peu                   | Assez                    | Beaucoup                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Avez-vous d'autres préoccupations ou remarques à faire?**

---

---

---

Votre signature : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Avec tous nos remerciements pour votre aide!**