

ISABELLE HARNOIS

LA QUALITÉ DE LA RELATION ADULTE-ENFANT EN POUPONNIÈRE :
UNE APPROCHE DESCRIPTIVE

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en psychopédagogie
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2007

Résumé

Cette recherche porte sur la qualité des interventions adressées aux enfants âgés de moins de 18 mois en contexte de garde non parentale et les facteurs associés à cette qualité. Elle repose sur l'utilisation de données secondaires provenant de l'enquête Grandir en qualité 2003 (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers & Bernard, 2004). L'*Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière* (Drouin & al., 2004) et une analyse par regroupement hiérarchique ont permis de caractériser les comportements de 236 éducatrices au sein de milieux de divers régions du Québec. Les résultats décrivent six styles interactifs distincts et indiquent que la qualité d'ensemble du milieu, le type de service, la participation à des activités de perfectionnement et le sentiment face au travail sont associés à la qualité de l'interaction adulte-enfant.

Je remercie spécialement ma directrice de recherche, Marie, qui m'a transmis cet intérêt grandissant pour la recherche en petite enfance.

Je veux lui témoigner une grande reconnaissance pour son support, sa compétence et sa façon de croire en ses étudiants...

Merci également à Teresa Blicharski pour toute sa générosité et sa précieuse collaboration à la réalisation de cette étude.

Table des matières

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE : <i>La Théorie du Système Général</i>	8
2.1 Types et niveaux des systèmes	10
2.1.1 Le rôle du contexte	10
2.1.2 Les cultures et les communautés	12
2.1.3 Les familles et les groupes sociaux	12
2.1.4 Les relations interpersonnelles	13
2.1.4.1 Les caractéristiques individuelles	13
2.1.4.2 Le processus de rétroaction	14
2.1.4.3 L'aspect asymétrique de la relation	15
2.1.4.4 La portée du système relationnel	16
2.1.5 L'enfant en tant que système	16
2.2 Interaction entre les systèmes	18
2.3 Principes reliés au fonctionnement du système	19
2.3.1 Les relations fonctionnelles entre les systèmes	19
2.4 Conclusion	19
CHAPITRE III : RECENSION DES ÉTUDES EMPIRIQUES	21
3.1 Systèmes de niveaux supérieurs	22
3.2 Groupes sociaux	23
3.3 Adulte	25
3.4 Contextes où prennent place les relations adulte-enfant	26
3.5 Enfant	31

3.5.1 Le développement de l'enfant	34
3.5.1.1 L'enfant en garderie	35
3.5.1.1.1 L'influence des pratiques éducatives	35
3.5.1.1.2 L'influence de l'attachement secondaire	42
3.5.1.2 L'enfant de maternelle et première année du primaire	44
3.6 Questions de recherche et hypothèse	48
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE	49
4.1 Sujets	50
4.1.1 La population visée	50
4.1.2 L'échantillon	51
4.2 Déroulement de l'enquête	51
4.2.1 Les instruments de mesure	51
4.2.1.1 L'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière	51
4.2.1.2 L'entrevue et le questionnaire adressés aux éducatrices	53
4.3 Méthodes statistiques	54
4.3.1 L'analyse de classification hiérarchique	55
CHAPITRE V : RÉSULTATS	57
5.1 Regroupement des variables internes	58
5.1.1 Regroupement empirique des items selon l'indice de qualité établi pour l'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière	58
5.1.1.1 Analyse descriptive des regroupements empiriques	62
5.1.1.2 Description des dimensions émergentes	62
5.1.2 Regroupement hiérarchique des sujets en fonction des dimensions empiriques ...	63
5.1.2.1 Analyse descriptive des regroupements de sujets	69
5.1.2.2 Typologie des styles interactifs	72

5.2 Identification des facteurs associés aux styles et vérification de l'hypothèse	93
5.2.1 Les styles interactifs, en fonction de la qualité d'ensemble	94
5.2.2 Les styles interactifs, en fonction du type de service	95
5.2.3 Les styles interactifs, en fonction de la scolarité/formation de l'éducatrice	96
5.2.4 Les styles interactifs, en fonction de la participation à des activités sur le développement de l'enfant	97
5.2.5 Les styles interactifs, en fonction du sentiment d'accomplissement	98
5.2.6 Le type de service, en fonction de la scolarité/formation de l'éducatrice	99
 CHAPITRE VI : DISCUSSION	 101
 6.1 Analyse critique des résultats descriptifs	 102
6.2 Analyse critique des résultats relatifs aux facteurs associés aux styles et à la vérification de l'hypothèse	110
6.2.1 La culture et la communauté	111
6.2.1.1 Le niveau socio-économique	112
6.2.1.2 La qualité d'ensemble du milieu	113
6.2.1.3 Le type de service	114
6.2.2 Les groupes sociaux	115
6.2.2.1 Le ratio et la taille du groupe	115
6.2.3 Les caractéristiques de l'éducatrice	116
6.2.3.1 La scolarité/formation	116
6.2.3.2 La satisfaction au travail	118
6.2.3.3 Le salaire	119
6.3 Limites de l'étude	120
6.4 Conclusion	121
 RÉFÉRENCES	 123
 ANNEXES	
ANNEXE A Structuration de la banque de données	135
ANNEXE B Liste des items appartenant aux dimensions empiriques	138
ANNEXE C Dendrogramme des regroupements de sujets	141
ANNEXE D Moyennes et écart-types des scores aux dimensions pour les six	

regroupements de sujets	148
ANNEXE E Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur pour chacun des items des cinq dimensions	151
ANNEXE F Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items appartenant aux cinq dimensions pour les six regroupements de sujets	156
ANNEXE G Structuration des variables à l'étude	162

Liste des tableaux

Tableau 1	Indice de qualité (Drouin & al., 2004)
Tableau 2	Scores moyens aux dimensions empiriques pour l'ensemble de la population
Tableau 3	Moyennes et écart-types des scores moyens aux dimensions pour les six regroupements
Tableau 4	Moyennes et écart-types des scores standardisés aux dimensions pour les six regroupements
Tableau 5	Classification des sujets selon le niveau de qualité éducative
Tableau 6	Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur pour chacun des items de la dimension 1
Tableau 7	Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur pour chacun des items de la dimension 2
Tableau 8	Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur pour chacun des items de la dimension 3
Tableau 9	Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur pour chacun des items de la dimension 4
Tableau 10	Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur pour chacun des items de la dimension 5
Tableau 11	Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 1 pour les six regroupements
Tableau 12	Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 2 pour les six regroupements
Tableau 13	Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 3 pour les six regroupements
Tableau 14	Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 4 pour les six regroupements
Tableau 15	Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 5 pour les six regroupements

Liste des figures

- Figure 1 Regroupement hiérarchique des mesures de qualité (Grandir en qualité 2003) Items section 3
- Figure 2 Regroupement hiérarchique des mesures de qualité (Grandir en qualité 2003) Items section 5
- Figure 3 Répartition des éducatrices en pouponnière selon les dimensions empiriques (scores moyens)
- Figure 4 Répartition des éducatrices en pouponnière selon les dimensions empiriques (scores standardisés)
- Figure 5 Pourcentages des éducatrices appartenant à chaque regroupement selon les mesures de qualité interactionnelle (Sous-dim. 3, Grandir en qualité 2003)
- Figure 6 Proportion des éducatrices à l'intérieur des regroupements
- Figure 7 Répartition des éducatrices selon les items de la dimension 1
- Figure 8 Répartition des éducatrices selon les items de la dimension 2
- Figure 9 Répartition des éducatrices selon les items de la dimension 3
- Figure 10 Répartition des éducatrices selon les items de la dimension 4
- Figure 11 Répartition des éducatrices selon les items de la dimension 5
- Figure 12 Répartition des éducatrices, en fonction de la qualité d'ensemble
- Figure 13 Répartition des éducatrices, en fonction du type de service
- Figure 14 Répartition des éducatrices, en fonction de la participation à des activités de perfectionnement
- Figure 15 Répartition des éducatrices, en fonction de la participation à des activités sur le développement de l'enfant
- Figure 16 Répartition des éducatrices, en fonction du sentiment d'accomplir un travail stimulant et rempli de défis
- Figure 17 Le type de service, en fonction des activités de perfectionnement
- Figure 18 Le type de service, en fonction de la formation de l'éducatrice

INTRODUCTION

Depuis l'avènement de la politique familiale et le développement fulgurant des services éducatifs à l'enfance au Québec, les enfants fréquentent les milieux préscolaires de façon importante (Chicoine & Collard, 2006; Le Quotidien, 2005; Tougas, 2002). À ce chapitre, la réalisation de l'enquête Grandir en qualité 2003 témoigne d'une préoccupation à l'égard de leur expérience en garderie et offre de multiples opportunités de recherche. La mise à disposition d'une importante quantité de données permet d'explorer les différents aspects de la garde préscolaire. Faisant suite aux conclusions de l'enquête, cette recherche traite les mêmes données selon une autre approche et se concentre sur l'interaction adulte-enfant. Le choix du sujet traité repose sur un large consensus tiré des recherches ayant montré l'effet bénéfique d'un attachement secondaire de qualité sur le développement de l'enfant (Anderson, Nagle, Roberts & Smith, 1981; Birch & Ladd, 1997; Burchinal & Cryer, 2003; Clarke-Stewart, Lowe-Vandell, Burchinal, O'Brien & McCartney, 2002; Gunnar, Larson, Hertsgaard, Harris & Brodersen, 1992; Helma, Koomen, van Leewen & van der Leij, 2004; Hestenes, Kontos & Bryan, 1993; Howes, Matheson & Hamilton, 1994; Loeb, Fuller, Kagan & Carrol, 2004; Mahoney & Wheeden, 1999; National Institute of Child Health and Human Development, 2003ab; NICHD & Duncan, 2003; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997; Ritchie & Howes, 2003; Vorria & al., 2003).

Ce mémoire se compose de six chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique. Le suivant fait état du cadre théorique qui sous-tend l'étude et sert de structure à la recension d'écrits empiriques qu'il précède. Le rôle du contexte dans l'établissement du lien adulte-enfant y est abordé ainsi que l'incidence de l'attachement non parental sur le développement. Le quatrième chapitre décrit la méthodologie utilisée afin de réaliser l'étude. Enfin, les deux derniers chapitres portent sur les résultats obtenus et la discussion.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Les trente dernières années ont été témoins d'un changement profond survenu dans le contexte actuel de la société québécoise. À l'image de toutes les sociétés occidentales, elle a été projetée dans l'ère de la mondialisation. Notre vision du monde est différente; à présent, ce qui marque le temps est l'explosion de rêves de richesse et une volonté de puissance et de domination. La priorité revient dorénavant aux intérêts et aux besoins individuels et non à la considération du bien commun (Petrella, 2004).

La mondialisation ayant intensifié la concurrence économique, ce sont maintenant la finance et le commerce qui gèrent le monde. Les groupes au pouvoir gouvernent de façon à accroître au maximum la productivité et l'efficacité de la main d'œuvre (Petrella, 2004). On assiste à une réorganisation du travail qui se veut plus flexible et évoluant au rythme de l'économie mondiale (Carnoy, 1999). Le temps de production augmente et bien que ceci puisse avoir des effets bénéfiques sur le volume d'emplois, les horaires de travail tendent à devenir de plus en plus variables et atypiques; les conditions de travail sont difficiles (Confédération des Syndicats Nationaux, 2004).

Cette flexibilité du travail aura une influence sur plusieurs sphères de la vie des travailleurs. Elle ébranle particulièrement leur structure familiale et lui impose de sérieux changements ayant un effet sur le temps accordé aux enfants par les parents. La conciliation famille-travail se voit donc grandement affectée par l'organisation du travail et présentement, ce sont les familles qui doivent s'adapter à cette organisation et non l'inverse (CSN, 2004). Les familles types sont composées de deux adultes dont la majorité du temps est allouée à des tâches liées au travail (Le Quotidien, 2005). Les gens choisissent à la fois de travailler et d'avoir des enfants. Les femmes sont nombreuses à détenir un emploi malgré le fait qu'elles soient mères de jeunes enfants (leur taux d'activité a doublé en l'espace de 27 ans (CSN, 2004)). Elles ne souhaitent plus tenir le rôle de la mère au foyer d'autant plus que la tendance actuelle ne valorise guère ce choix de vie.

Les parents disposent donc de moins de temps à consacrer à leur vie familiale et cette situation semble s'aggraver avec les années. Conséquemment, les enfants sont les premiers à en payer le prix. À cet effet, l'Enquête sociale générale (1998) de Statistique Canada indique que dans l'ensemble, au cours d'une semaine de travail, les pères passent en moyenne trois heures par jour avec leurs enfants et environ trois pères sur dix ne leur accordent qu'une heure ou moins par jour. Les mères leur consacrent en moyenne 5,4 heures alors qu'une mère sur dix n'alloue pas plus d'une heure à ses enfants au cours d'une journée (Le Quotidien, 2005).

Pour ajouter à l'adversité, le nombre de ruptures conjugales est à la hausse dans tous les pays industrialisés (Carnoy, 1999). La probabilité de séparation a augmenté rapidement au Canada entre 1985 et 1991 et le Québec arrive au premier rang en matière de fréquence et de précocité de séparations conjugales dans la vie des enfants. En 2000, bien plus du tiers des enfants canadiens dont les parents étaient divorcés avaient fait l'objet d'une garde partagée (Ministère de la Justice, 2004).

La structure familiale ne se distingue plus par son caractère stable. Les jeunes enfants vivent au sein d'environnements familiaux complexes et sont exposés à une modeste présence parentale et à un plus grand nombre de ruptures dans leur relation avec l'un ou l'autre de leurs parents (Jacques & Deslandes, 2004).

Afin de prêter main forte aux familles québécoises, le gouvernement du Québec, en janvier 1997, rendait publiques trois des principales mesures de sa politique familiale (Tougas, 2002). Une de ces trois mesures en question était la mise sur pied de services éducatifs et de garde à l'enfance stimulants. Le premier ministre de l'époque, M. Lucien Bouchard et sa ministre de l'Éducation Mme Pauline Marois voulaient que les politiques gouvernementales s'adaptent à l'évolution des besoins des familles. Selon eux, les services à l'enfance sont au cœur de la stratégie gouvernementale en matière de développement social et ils les situent au premier rang en ce qui trait à l'épanouissement des enfants. On investit alors des fonds publics dans les services à l'enfance et on met sur pied un modèle unique au Québec : le réseau des centres de la petite enfance.

La Loi québécoise sur les centres de la petite enfance, promulguée en 1997, stipule que : « Un enfant a droit de recevoir, jusqu'à la fin du niveau primaire, des services de garde de qualité, avec continuité et de façon personnalisée » (Gouvernement du Québec).

Nombre d'actions ont été posées en vue d'offrir des services de garde aux enfants depuis l'avènement de la politique familiale. Cependant, dans son rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1998-1999, le Vérificateur général du Québec relève de nombreuses lacunes concernant la mise sur pied de ce réseau des services de garde. Il reproche au ministère de ne pas prendre les mesures nécessaires pour s'assurer que la politique familiale donne les résultats escomptés soit de favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances. Il souligne, entre autres, le fait qu'on tarde à s'assurer de la qualité des services offerts aux enfants (Vérificateur général du

Québec, 1999). C'est dans ce contexte que le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille a confié à l'Institut de la statistique du Québec le mandat de réaliser l'Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs, aussi appelée Grandir en qualité 2003. Dans le cadre de cette enquête, trois nouvelles échelles de mesure de la qualité ont été créées pour répondre aux différents critères inhérents aux objectifs poursuivis par l'étude. Ces critères devaient permettre d'utiliser la méthode d'observation; de mesurer la qualité éducative de façon à ce qu'elle soit représentative de l'expérience quotidienne vécue par les enfants; d'évaluer la qualité selon les domaines du programme éducatif et selon les activités de base; d'assurer des mesures de qualité adaptées selon les différentes classes d'âge desservies et enfin, être adaptés à l'organisation des services de garde québécois, à la réglementation ainsi qu'à l'approche éducative privilégiée par le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et le réseau de services de garde éducatifs en général (Drouin & al., 2004, p.72).

En outre, l'intérêt du Vérificateur général du Québec pour la qualité de l'expérience des enfants en garderie est justifié puisque ces derniers fréquentent les services de garde de façon importante. En effet, la proportion d'enfants âgés de six mois à cinq ans inscrits à un tel type de service a augmenté considérablement entre 1995 et 2001, et ce, dans toutes les provinces du Canada. Dans l'ensemble du pays, le temps passé en service de garde s'établit à environ 27 heures par semaine. Peu de changements se sont produits au cours de cette période à l'intérieur de chaque province mis à part le fait qu'une hausse du temps de fréquentation chez les petits Québécois est notée; ils avaient passé en moyenne 28,5 heures en service préscolaire en 1994-1995 alors qu'en 2000-2001, ils fréquentent leur garderie en moyenne 30,6 heures par semaine (Le Quotidien, 2005).

Finalement, l'enfant vit de moins en moins de temps familial. Il est principalement confié à un adulte autre que ses parents : l'éducatrice en garderie. Le rôle de l'éducatrice consiste alors, ni plus ni moins, à remplacer les parents, à offrir un encadrement propice à la croissance. Elle occupe dorénavant une place centrale dans la vie des enfants. Par conséquent, l'importance de la qualité de la relation adulte-enfant en contexte préscolaire est mise en évidence, et ce, en particulier à une époque où une grande part de l'éducation a lieu en garde non parentale. Dans cette perspective, non seulement il est pertinent de s'inquiéter de la qualité de cette relation mais il s'avère impératif d'approfondir les connaissances en lien avec ce sujet.

L'objectif général de ce projet de recherche est donc de comprendre les profils de comportements des éducatrices envers les enfants pour ensuite identifier quels facteurs distinguent ces profils.

Ayant comme unité d'analyse les données de Grandir en qualité 2003, ce projet propose une compréhension de la relation adulte-enfant différente de celle de l'enquête qui consistait à décrire l'interaction en fonction d'une cote de qualité. Une approche plus descriptive est privilégiée par la présente étude de façon à mettre en évidence la diversité de l'interaction, à identifier les interventions auxquelles les enfants québécois sont exposés et à connaître les aspects de la garde préscolaire susceptibles de favoriser la pratique de ces interventions chez les éducatrices. Ce sont les services offerts aux groupes d'enfants de moins de 18 mois qui ont été ciblés en raison de l'importance de la relation à l'adulte pour le nourrisson à une période déterminante de son développement (Chicoine & Collar, 2006; Janov, 2001).

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

La Théorie du Système Général (Pianta & Walsh, 1996; Sameroff, 1989)

Ce chapitre présente le cadre conceptuel qui oriente la formulation de l'hypothèse et celle des questions de recherche. Il sert également de structure à la recension d'écrits empiriques et à la discussion. Le contenu du présent chapitre est tiré du livre *Enhancing Relationships Between Children and Teachers* (Pianta, 1999) et les références citées sont majoritairement issues de cet ouvrage.

La *Théorie du Système Général* a été retenue pour expliquer le processus qui régit la mise en place de la relation adulte-enfant et qui est fortement impliqué dans le développement de l'enfant.

Selon cette théorie, les *systèmes* sont des unités composées d'ensembles de parties inter-reliées qui agissent de façon organisée et interdépendante afin de soutenir l'adaptation (ou la survie) de l'unité. Les groupes de pairs, les institutions, les familles sont considérés comme des systèmes de nature différente. Selon Bowlby (1969), l'attachement adulte-enfant est vu comme un système.

Les principes de cette théorie systémique mettent l'emphase sur la compréhension du fonctionnement des composantes du système en relation avec l'unité globale en tant que tout, à savoir « comment les parties affectent le tout ». La finalité étant de saisir la nature de la dynamique de ce tout en relation avec son contexte. En d'autres mots et pour s'en tenir au sujet d'étude priorisé par ce mémoire, la compréhension du comportement social de l'enfant est améliorée par la connaissance de la manière dont il interagit avec l'adulte dans un contexte de garde non parentale.

Dans le cadre de ce mémoire, l'attention est dirigée sur les types et niveaux des systèmes rattachés à l'enfant en croissance, en l'occurrence les systèmes dont l'activité est manifeste dans les milieux préscolaires. L'intérêt porte ici sur la façon dont fonctionne la relation éducatrice-enfant en tant que système développemental.

Le *Modèle des contextes de développement* est proposé afin d'illustrer les relations entre les systèmes (Pianta & Walsh, 1996; Sameroff, 1989).

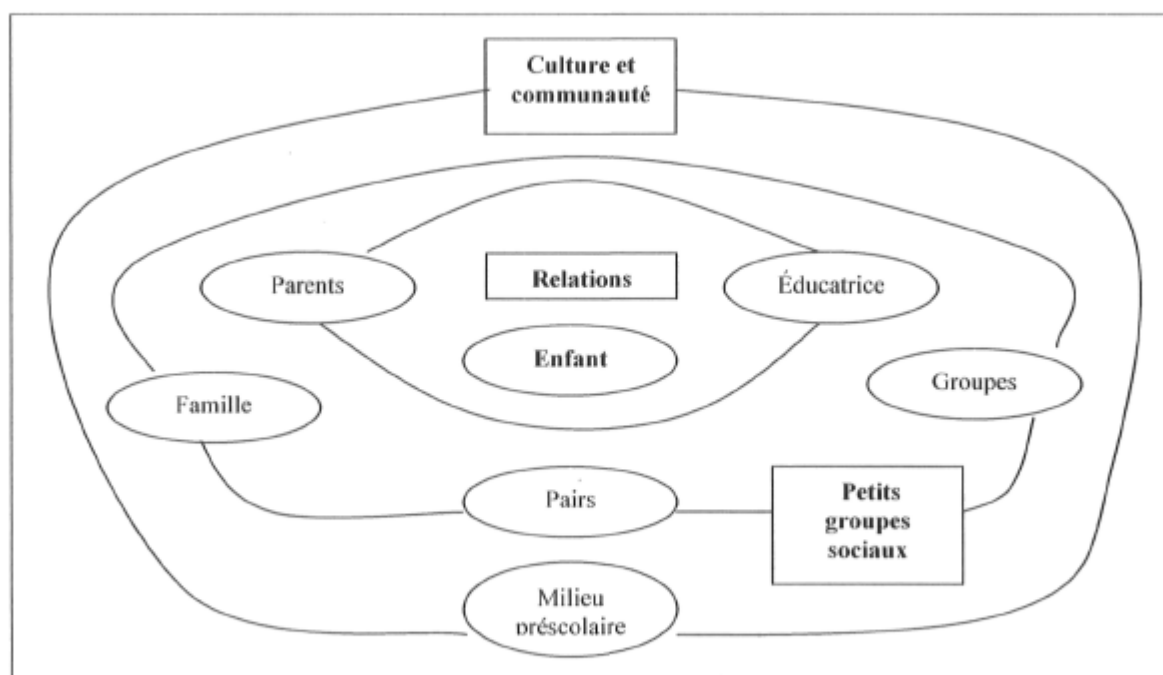


Figure 1. Les contextes de développement (Pianta & Walsh, 1996; Sammeroff, 1989)

2.1 Types et niveaux des systèmes

Chaque système (ou entité) exerce son influence de façon générale ou particulière et reçoit l'influence des autres systèmes. Ils incluent 1) la culture, 2) le groupe social, 3) la relation et 4) l'enfant : le système cognitif et comportemental et le système biologique/génétique. Ces derniers interagissent constamment les uns avec les autres d'un bout à l'autre et à l'intérieur du modèle illustrant le fonctionnement du système (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 1989).

2.1.1 Le rôle du contexte

Eu égard au modèle ci-dessus, chaque système est un contexte de développement caractérisé par un mécanisme particulier dont l'influence se manifeste sur le développement de l'enfant. On considère que l'environnement produit un effet comparable à celui de l'aspect génétique. Dans cette optique, on s'intéresse à la *régulation du changement développemental* (Sameroff, 1989), c'est-à-dire la manière dont le développement est organisé et planifié. On suppose que le développement met en jeu des mécanismes régulateurs qui assurent l'organisation de plusieurs fonctions. Ainsi, le développement peut être abordé comme une série d'enjeux autour desquels le comportement de l'enfant et ses interactions avec le contexte sont organisés (Greenspan, 1989;

Sroufe, 1989a). Ces enjeux développementaux émergent à des âges différents et sont encadrés par des patrons d'adaptation. Le rôle spécifique du contexte est de faciliter l'adaptation de l'enfant en lien avec chacun des enjeux. À cet égard, la relation à l'adulte est un élément contextuel assumant un rôle clé dans la régulation de l'adaptation avec le respect des défis développementaux imposés à l'enfant en croissance. Cette dernière étant responsable de la mise en place de certaines compétences à l'intérieur de la *zone de proche développement* telle que décrite par Vygotsky. La zone de proche développement étant définie comme la distance entre le développement actuel et le développement potentiel, l'adulte, à travers sa relation avec l'enfant, est appelé à assister ce dernier à la préparation de ce qu'il pourra ultérieurement accomplir seul, avec le respect de sa zone de proche développement (Berk & Wisler, 1995).

Ainsi, Ford et Lerner (1992) soutiennent que le contexte joue un rôle central en permettant la mise en place de conditions pour l'adaptation à une période donnée ou lors d'une situation précise. Ils introduisent par conséquent le concept d'*affordance*. Ce concept a d'abord été inventé par le psychologue de la perception J.J. Gibson (1977) pour désigner les propriétés actionnables entre le monde et un individu. Les affordances étaient alors vues comme des relations dont l'existence est naturelle (Norman, 1999). Adapté à la théorie systémique, le concept d'*affordance* est utilisé par Pianta (1999) pour exprimer l'idée selon laquelle les environnements contiennent des ressources pouvant être utilisées afin de soutenir l'adaptation. Il présente donc l'affordance comme des possibilités de développement offertes par l'environnement. Pianta (1999) suggère, à cet égard, que l'enfant est aussi compétent que son environnement lui permet de l'être. Ainsi, des milieux de haute affordance offrent des conditions optimales de développement alors que des milieux de basse affordance se reconnaissent par un modeste soutien à l'acquisition de compétences. Par ailleurs, cette affordance peut être évaluée par l'état des interactions entre l'enfant et les éléments du contexte. À titre d'exemple, les contextes de haute affordance assurent le maintien de routines régulières, douces et prévisibles et des pratiques centrées sur l'enfant. L'adulte et l'enfant y synchronisent leurs comportements pour établir ces routines qui forment la connaissance du soi et des relations (Hofer, 1994; Sander, 1975; Sroufe, 1989b).

Tous les systèmes à l'intérieur de l'environnement régularisent le développement de multiples façons et doivent être différenciés. Ils renferment des codes particuliers dont la fonction réside dans l'ordonnance de l'activité régulatrice du système vis-à-vis l'enfant. Cette action régulatrice met en forme, influence le contexte à l'intérieur duquel l'enfant doit s'adapter.

2.1.2 Les cultures et les communautés :

Au niveau le plus distant, se retrouvent les *cultures* et *communautés*. Leur incidence considérable sur l'éducation des enfants est inhérente à leur fonction de régler les comportements individuels et ceux des groupes sociaux à travers la création, l'organisation et le maintien des rôles à l'intérieur des groupes plus larges (Boulding, 1985).

Les ensembles relevant du niveau de la culture sont appelés *agenda développemental* (Sameroff, 1989). La représentation de cet agenda de la culture réfère à un plan pour l'implantation des bornes développementales, des croyances tenues ou des attentes à propos du développement. Cet agenda est une série de points définis culturellement dans la vie de l'enfant lorsque son contexte d'éducation est structuré pour lui offrir des expériences prédéterminées. Ces structures incluent l'entraînement à la propreté, l'adhérence à un programme préscolaire, l'entrée à l'école, l'apprentissage de la lecture, etc. Elles couvrent un large éventail d'échelles, d'actions à long terme appelées *macro-régulation* lesquelles désignent une action à grande échelle déterminée par la culture qui régit le développement individuel (Sameroff, 1989).

Presque tous les enjeux des codes culturels ont été mis sur pied selon l'âge chronologique des enfants dans une culture donnée et non selon le niveau de développement atteint chez un enfant en particulier. Par exemple, tous les enfants du même âge sont inscrits à l'école, tous les élèves de première année apprennent à lire, etc. Par conséquent, les macro-régulations sont susceptibles de mener vers un état de *mésadaptation* car les principaux défis sont promulgués sur la base de l'agenda développemental. Les capacités des enfants à s'adapter et/ou celles de l'adulte à les accompagner dans leur cheminement peuvent ainsi être excédées étant donné que les macro-régulations exigent parfois la présence de certaines habiletés à assurer la concrétisation des réussites développementales qui s'avèrent absentes chez certains. De telles macro-régulations risquent alors de nuire au fonctionnement de la zone de proche développement en introduisant de trop grands défis accompagnés de trop peu de soutien à la performance. Ceci se traduit par des difficultés chez l'enfant qui, selon Pianta (1999), sont la concrétisation de *l'échec du système*.

2.1.3 Les familles et les groupes sociaux :

À un autre niveau, se trouvent les systèmes représentés par les *familles* et les *groupes sociaux*. Ces groupes sont concernés par la régularisation des comportements individuels et une grande

partie de leurs activités a pour but de produire des individus capables de remplir convenablement des rôles à l'intérieur d'une structure sociale plus large (culture). Les codes à l'intérieur de ces groupes sociaux régissent les conduites des individus avec respect de l'objectif commun du groupe. Ces codes permettent au groupe de fonctionner en tant qu'unité sociale cohésive en vue d'accomplir son rôle au sein d'une structure sociale. Par d'exemple, les codes scolaires sont apparents dans les attentes à propos des performances et des pratiques disciplinaires et ils influencent la manière dont les adultes et les enfants se réfèrent les uns aux autres.

2.1.4 Les relations interpersonnelles :

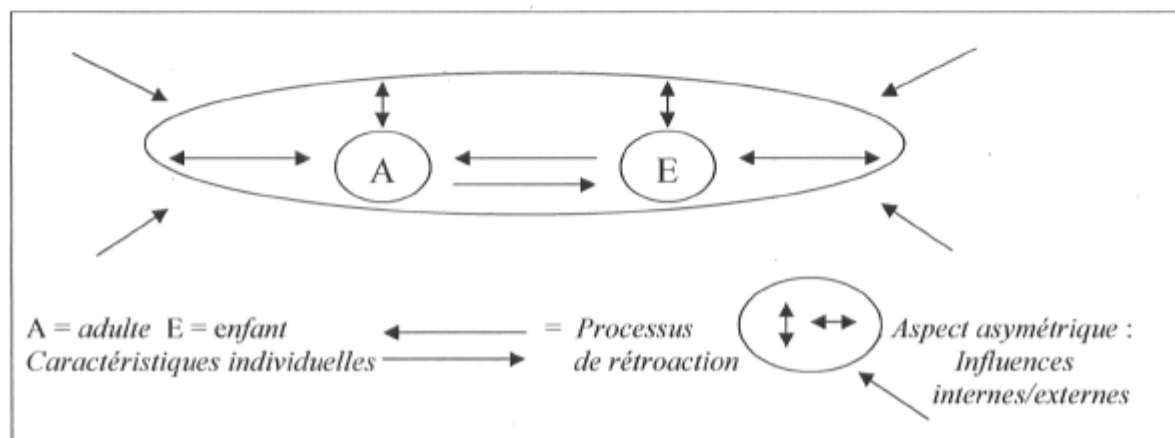


Figure 2. Les relations adulte-enfant (Pianta, 1999)

Le modèle ci-dessus illustre l'activité complexe du *système dyadique* qu'est l'attachement adulte-enfant. Ce modèle comprend trois composantes organisées en système. Chacune de ces composantes peut être une cible d'intervention et/ou d'évaluation. En considérant la relation comme un système, son caractère dynamique, interactif et à multiples structures est mis de l'avant.

La relation se décrit principalement en terme de trois éléments majeurs soit 1) les caractéristiques des individus impliqués, 2) le processus d'échange d'information (rétroaction) et 3) le caractère asymétrique de la relation.

2.1.4.1 Les caractéristiques individuelles :

Les caractéristiques des individus ont trait à l'historique développemental des partenaires engagés dans la relation. Elles renvoient aux facteurs biologiques (le genre et le tempérament par

exemple), aux traits développés (la personnalité et l'intelligence par exemple) et aux modèles représentatifs (Bowlby, 1969; Stern, 1989). La description ci-dessous a trait au dernier aspect.

Les *modèles représentatifs* (ou modèles internes) se distinguent par leur grande action sur les comportements des individus en relation. Ces modèles sont des schèmes que les gens portent en eux et qui agissent à titre de guide lors d'une situation relationnelle. Ils contiennent des règles concernant les comportements à adopter envers le partenaire et sont construits sur la base d'expériences relationnelles passées et présentes. Les modèles représentatifs encodent l'historique d'un attachement; ils fonctionnent en tant que mémoire de la relation et cette mémoire prend forme dans les attentes de chaque personne envers ses partenaires. Chez l'adulte, ces modèles incluent entre autres les sentiments accumulés et les croyances à propos de leurs propres comportements avec les enfants, leur style motivationnel, leur objectif d'interaction avec les enfants en général et ceux à l'égard d'un enfant donné lors d'une situation précise.

On décrit ces modèles internes en termes de trois points clés. Premièrement, ils sont un système : ils regroupent les sentiments, les souvenirs et les expériences encodées et emmagasinées en une forme structurée dans la mémoire. Cette structure est dite systémique de sorte que les sentiments internalisés lors d'un attachement antérieur ont le potentiel d'affecter les sentiments vécus lors d'une autre relation. Deuxièmement, ces modèles sont des systèmes ouverts : leur contenu, bien que relativement stable, est disponible aux changements sur la base d'expériences nouvelles. Et enfin, les modèles internes touchent les deux parties impliquées (Sroufe & Fleeson, 1988) : ils conditionnent leur perception des rôles que doivent tenir l'adulte et l'enfant dans la relation.

Selon Katz, Cohn et Moore (1996) l'influence de ces représentations internes se déploie sur la formation et la qualité d'une relation par la voie de brefs, fréquents et subtils moments tels les contacts visuels, le ton de voix ou les indices d'émotions et par la réaction des individus envers certains types de comportements interactifs.

2.1.4.2 Le processus de rétroaction :

Les relations sont de plus décrites en termes de *processus de rétroaction* impliquant des échanges entre deux individus. L'examen de ce processus se voit essentiel à la compréhension du fonctionnement d'une relation et de la manière dont celle-ci règle le comportement des partenaires.

La rétroaction est observable à travers les comportements interactifs. Ce processus concerne autant la nature de l'information transmise d'une personne à l'autre que la manière dont elle est transmise. En fait, la stratégie par laquelle l'information est échangée peut requérir une considération encore plus grande que celle portée aux comportements manifestés. Selon Greenspan (1989), elle renferme davantage de données sur un contexte relationnel que le contenu comportemental. La sensibilité et la réciprocité, le degré d'engagement, le caractère émotionnel des échanges verbaux et non verbaux, la spontanéité des réponses, la proximité physique et les soins dispensés aux enfants comptent parmi les exemples d'aspects qualitatifs de l'interaction qui renseignent sur les moyens d'échange d'informations et l'incidence de la régularisation de l'attachement (Howes & Hamilton, 1992a, 1992b; Pianta, 1997; Sameroff, 1989).

Donc, ce n'est pas un exemple isolé de manifestation comportementale qui définit une relation mais bien le *schème de réponses* entre l'adulte et l'enfant et la qualité de ces réponses. Avec le temps et la diversité des situations, les interactions entre les partenaires deviennent des schèmes (Hinde, 1987) et l'attachement se développe comme une conséquence de ces schèmes. Ces derniers sont de puissants indicateurs de la qualité du système relationnel. Et, l'observation des conduites interactives est un moyen de saisir le sens de la relation. Selon Birch et Ladd (1996), il est visible par la tendance de l'enfant à aller vers l'adulte, à le fuir ou à aller contre lui.

Les relations doivent donc être comprises en tant que patrons, croyances et attentes organisées dans le temps sous une forme structurée. C'est pourquoi une relation a sa propre identité et sa propre évolution indépendamment des caractéristiques des interactions ou des individus (Sroufe, 1989b).

2.1.4.3 L'aspect asymétrique de la relation :

Bien que l'adulte et l'enfant soient interdépendants dans la relation, l'attachement se caractérise par son *caractère asymétrique* : l'adulte détient une plus grande part de responsabilité à l'égard de la qualité de la relation et de ses influences sur la croissance de l'enfant. Dans cette optique, les variables telles le tempérament de l'enfant ou ses croyances face aux adultes basées sur ses expériences passées et présentes constituent des codes cruciaux promulgués à l'intérieur du système adulte-enfant. Il n'en demeure pas moins, toutefois, que l'enfant est un *organisme immature* relié à un *organisme mature*, l'adulte, instigateur de son évolution et de sa survie.

2.1.4.4 La portée du système relationnel : rôle des parents et des autres adultes

Les relations interpersonnelles sont des systèmes tenant un rôle clé dans la régulation du comportement de l'enfant à l'intérieur des groupes sociaux. Elles favorisent ou entravent le développement des deux individus impliqués dans un lien d'attachement.

C'est avec ses parents que l'enfant vit ses toutes premières expériences fusionnelles. L'attachement parental met en place un contexte pour la formation de stratégies de régulation des émotions et des comportements lors de situations relationnelles. Ce lien d'attachement conduit l'enfant à la création d'un modèle interne (Bowlby, 1969) et à l'apprentissage de la socialisation. Il va donc conditionner la formation de liens avec des figures non parentales nécessaires à l'assistance, la protection et le confort. Puisque les modèles internes étant reportés et vus comme les prédicteurs des comportements dans divers contextes relationnels (Elicker, Englund & Sroufe, 1992). Ainsi, les autres adultes, risquent d'être la cible de stratégies d'attachement s'étant développées dans d'autres contextes et, en particulier, au sein du milieu familial. Cependant et plus important encore, ces adultes, aptes à fournir à l'enfant de nouvelles expériences relationnelles intenses et consistantes, peuvent lui permettre d'utiliser l'adulte de façon compétente et de développer un modèle interne d'un nouvel attachement.

En somme, l'enfant se crée un modèle interne de son attachement à l'adulte. Ce modèle contient des croyances à propos du soi et de sa valeur, le guide dans ses routines d'exploration, lui procure un sentiment de sécurité et oriente ses relations avec les autres (Blatt, 1995; Bowlby, 1969).

2.1.5 L'enfant en tant que système :

L'enfant en développement est aussi un système dynamique. Concevoir l'enfant comme un système est une façon de reconnaître que son comportement est réglé autour de plusieurs domaines de développement (moteur, cognitif, émotionnel) pour produire un tout (l'enfant en son entier). De ce point de vue holistique, les développements moteur, cognitif, sociaux et émotionnel ne sont pas des entités indépendantes suivant des trajectoires parallèles mais sont intégrés à l'intérieur d'un processus dynamique ordonné (Greenspan & Greenspan, 1991). Les comportements des enfants ne peuvent donc être isolés les uns des autres et du contexte. L'attention se porte sur l'organisation du comportement découlant de divers domaines en respectant une situation particulière ou une demande développementale. Par conséquent, un

comportement spécifique peut être compris dans la mesure où il est mis en perspective avec un contexte précis reliant plusieurs facteurs. Ainsi, l'*adaptation* reflète les principales caractéristiques de l'organisation comportementale et de l'usage des ressources disponibles pour répondre aux demandes internes et externes.

L'enfant est également considéré comme une entité biologique. Dans cette optique, l'activité biochimique et génétique est affectée par l'expérience et les paramètres environnementaux. Les influences biologiques sur le comportement fonctionnent donc à l'intérieur d'un système d'influences plus large (Gottlieb, 1991; Greenough & Black, 1991).

En ce qui concerne le développement de l'enfant, Greenspan et Greenspan (1991) affirment qu'il se caractérise par un effet cumulatif : l'adaptation durant les premières années de vie pose les fondations pour des compétences subséquentes. Ainsi, le succès antérieur obtenu dans l'apprentissage de l'emploi de l'adulte comme source de soutien à l'exploration permet aux enfants d'explorer le monde de façon indépendante et autonome, en utilisant leurs propres ressources intérieures (Sroufe, 1989a). Le développement se construit donc sur la base de schèmes d'adaptation assimilés et organisés à l'intérieur des réponses à des défis subséquents et mobilisés en vue de futurs défis. Chaque phase du développement a des conséquences sur la phase suivante. Cet état de fait confère un grand rôle à la qualité de la relation à l'adulte considérant que, durant les premières années de vie, la confiance en soi comme la plupart des constructions de la personnalité est promulguée à travers l'enfant et le contexte. Celle-ci étant reliée à la motivation à explorer, la maîtrise de soi et l'utilisation de l'adulte comme ressource pour l'exploration. En fait, cette capacité à explorer le monde se construit sur les fondations des relations d'attachement et est supportée par le contexte, par les relations disponibles pour l'enfant et par la façon dont ces relations soutiennent l'émergence de son autonomie (Breger, 1974). Une partie de la compétence de l'enfant et de sa maîtrise du monde, de l'environnement est donc la preuve de la présence d'une base de sécurité.

Par ailleurs, l'effet bénéfique des relations d'attachement relié au développement des compétences au préscolaire est inhérente à l'habileté de l'adulte à lire les signaux de l'enfant et y répondre correctement, à accepter ses besoins émotionnels, à être chaleureux, à offrir de l'aide lorsque nécessaire, à émettre des comportements réguliers et finalement, à établir des limites face aux conduites des enfants (Birch & Ladd, 1996; Pianta & Walsh, 1996; Wentzel, 1996). Ainsi, le lien avec l'adulte régularise l'expérience de l'enfant en lui procurant un terrain fertile à la

formation d'une relation intime, chargée en émotions appelée à guider son développement ultérieur sur plusieurs plans. Cet investissement affectif, pour l'enfant, est une conséquence de la pratique de soins prévisibles et attentionnés tôt durant l'enfance.

L'enfant étant un système ouvert, l'attachement devient pour lui un point central de son développement. Les liens d'attachement n'existent pas seulement entre la mère et l'enfant, ils ne sont pas limités à une seule relation (Pianta, 1992). Les comportements d'attachement, les croyances, les émotions peuvent être organisées autour de plusieurs individus incluant les éducatrices - d'autant plus que l'évolution chez l'enfant, pour une variété de défis posés par des enjeux spécifiques, requiert un nombre considérable de données provenant de ses rapports aux adultes (Hofer, 1994).

Finalement, la présence d'autres adultes que les parents dans la vie d'un enfant est significative mais demeure temporaire. Leur rôle consiste donc à porter à l'enfant un regard positif inconditionnel tel que décrit par Rogers (1980) lequel est essentiel à un attachement secondaire de qualité.

2.2 Interaction entre les systèmes

La discussion précédente a souligné l'existence de quelques systèmes clés imbriqués dans le développement de l'enfant, créant une *topographie des unités*. Ces unités sont elles-mêmes interconnectées et interagissent constamment entre elles.

Les systèmes à l'intérieur de cette topographie sont interdépendants et agissent en concert les uns avec les autres (Gottlieb, 1991). L'activité d'un système donné n'est pas indépendante, elle repose sur l'activité extérieure et elle-même affecte l'activité d'autres systèmes. Cette *toile de systèmes interdépendants* a une trajectoire dessinée et prévisible (jusqu'à un certain point). Par ailleurs, ce sont les interactions (ou processus social) qui tiennent les systèmes interconnectés. La toile de systèmes est comparable à une écologie sociale qui supporte le développement de l'enfant; plus les connections s'harmonisent d'une manière positive, plus elles sont capables de soutenir le progrès développemental de l'enfant (Garbarino, 1982).

À l'intérieur de la « toile » d'un enfant donné, les relations avec les adultes sont donc des systèmes de niveau central, fortement affectés par les forces de toutes les directions pendant

qu'elles-mêmes influencent le développement de l'enfant. Ces relations sont la *clé du développement* et en majeure partie responsables du succès développemental des enfants.

2.3 Principes reliés au fonctionnement des systèmes

Ayant décrit la topographie des systèmes impliqués dans le développement, ce qui suit est une discussion sur les principes reliés au fonctionnement de ces systèmes favorisant la compréhension du lien adulte-enfant en tant qu'entité régulatrice de l'adaptation.

2.3.1 Les relations fonctionnelles entre les parties et le tout

Selon la Théorie du Système Général dont il a été question dans ce chapitre, l'unité d'analyse à prioriser se situe au niveau macro : en termes de parties d'un tout, l'intérêt se porte au tout. Par conséquent, le mouvement des systèmes plus larges (tels les relations adulte-enfant) est utilisé afin d'expliquer celui d'un système plus petit (tel l'enfant). L'attention et l'analyse se voient centrées sur un niveau supérieur à celui dans lequel la question initiale est amenée. C'est pourquoi la compréhension des attitudes éducatives requiert, par exemple, la connaissance du service dans lequel œuvre un adulte, celle de la communauté dont il fait partie et celle de l'historique de son expérience concernant ses attentes. Il est donc impossible de saisir ou expliquer les processus interactionnels propres aux adultes sans avoir préalablement pris connaissance de la façon dont ils s'insèrent au sein des objectifs du service, du réseau de services et de la communauté. Le tout donne la signification à l'activité des parties.

2.4 Conclusion

La Théorie du Système Général suggère un ensemble de principes propres à l'évaluation des systèmes pouvant être utile à l'observation des dyades adulte-enfant et/ou d'autres systèmes en lien avec ces dernières :

La *flexibilité* d'un système est un indicateur de sa capacité d'adaptation. Un système flexible est disposé à répondre à un large éventail de conditions contextuelles et de processus internes. Les relations flexibles entre les adultes et les enfants répondent à une gamme de besoins des enfants; elles fonctionnent selon différentes situations et supportent l'enfant sur plusieurs plans.

L'*exclusivité* des contacts compte de même parmi les aspects pouvant faire l'objet d'une évaluation. Elle est essentielle à la construction d'une relation adulte-enfant pouvant se découvrir par la suite, une protection pour l'enfant carencé. Le bon fonctionnement d'une relation en tant que régulateur dans le développement humain est assuré par des interactions intenses et fréquentes. Trop d'adultes diluent ces interactions et les distribuent de façon indifférenciée à l'ensemble des enfants maintenant un frein à l'apparition de l'effet protecteur d'une relation privilégiée.

Le système de relation s'avère également évalué en conformité avec le *respect de la fonction rétroactive*. La nature inter-reliée du système requiert un grand nombre de boucles de rétroaction à travers chaque information échangée. Des boucles riches, contingentes, multimodales réciproques et mutuelles rendent le type de système relationnel capable de régulariser le développement.

En somme, la Théorie du Système Général se veut un ensemble d'outils liés à l'examen du développement grâce à sa reconnaissance de la complexité des processus impliqués. Elle constitue :

- Un cadre d'analyse concernant la mise en place de la relation et le processus relationnel lui-même;
- Un niveau d'analyse holistique dont le respect de la dynamique des propriétés comportementales telles qu'elles se manifestent dans un contexte est préservé;
- Une reconnaissance de la manière dont les changements prennent place en tant que fonction du processus d'auto-stabilisation et d'auto-réorganisation;
- Une indication de l'incertitude de prédire les profils de comportements et d'admettre qu'ils sont déterminés par de multiples facteurs.

CHAPITRE III : RECENSION DES ÉTUDES EMPIRIQUES

L'élaboration du lien entre l'enfant et son éducatrice est un phénomène complexe dont l'analyse requiert une mise en relation avec le contexte. L'approche systémique suggère une compréhension du lien d'attachement basée sur un modèle ayant comme unité d'analyse des niveaux systémiques inter-reliés selon un ordre hiérarchique (Pianta, 1999). Le Modèle des contextes de développement (Pianta & Walsh, 1996; Sameroff 1989) illustre une dynamique dont les effets sont mis en évidence par certaines recherches. Ces dernières révèlent que le contexte dans lequel l'éducatrice interagit avec les enfants doit être priorisé dans l'analyse de leur relation puisque certaines conditions liées à ce contexte sont favorables à la création d'un lien adulte-enfant de qualité (Howes, Phillips & Whitebook, 1992; Mill & Romano-White, 1999; NICHD, 1996). Les paragraphes suivants tentent de décrire la manière dont l'influence des milieux de garde se met en place et en arrive à avoir un effet sur le développement de l'enfant via sa relation avec son éducatrice. L'analyse des travaux ci-dessous est réalisée selon une application du Modèle des contextes de développement (Pianta & Walsh, 1996; Sameroff 1989).

3.1 Systèmes de niveaux supérieurs : la culture et la communauté

Parmi tous les systèmes présents dans le modèle, les systèmes des niveaux supérieurs : la culture et la communauté devraient faire l'objet d'une attention ciblée vu leur situation hiérarchique et leur action sur les autres systèmes. En contexte de garde, les niveaux supérieurs sont représentés par notre culture en regard de l'éducation des enfants et par les moyens que l'on se donne pour assurer leur épanouissement. De ce fait, l'investissement financier dans le réseau des services à l'enfance et la réglementation nationale en matière de service éducatif exercent une influence éminente sur l'expérience de l'enfant en garderie, étant en grande partie responsables du fonctionnement des centres de garde. Ils peuvent donc être considérés comme un déterminant de la qualité d'ensemble des services offerts aux enfants (van IJzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven & Reiling, 1998).

La qualité d'ensemble s'avère un aspect non négligeable en ce qui a trait à l'expérience de l'enfant en service de garde car un milieu préscolaire de qualité se distingue par plusieurs aspects de son organisation. Mill et Romano-White (1999) et le NICHD (1996) soutiennent que celui-ci permet la mise sur pied d'un contexte de garde adéquat. Il accorde de meilleures conditions de travail au personnel éducateur et un environnement physique facilitant (environnement évalué à l'aide du « Assessment Profile for Early Childhood Programs » (Abbott-Shim & Sibley, 1987), du « Child Care HOME » (Caldwell & Bradley, 1984) et du « Early Childhood Environment

Rating Scale » (Harms & Clifford, 1980)). À cet effet, Drouin et al. (2004) ont trouvé, par l'enquête Grandir en qualité 2003, qu'une meilleure qualité d'ensemble (mesurée avec l'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière (Drouin & al, 2004)) était généralement associée à des aspects relatifs aux conditions de travail. Par ailleurs, Doherty, Lero, Goelman, LaGrange et Tougas (2000) tendent à montrer que le type de milieu (lucratif et non lucratif) est un indice de qualité, puisque ces deux types de services se différencient, entre autres, par les conditions de travail offertes au personnel et par leur fonctionnement. Et, pour appuyer cette affirmation, l'enquête menée par Drouin et al. (2004) indique que les milieux à but non lucratif (CPE) affichent une meilleure qualité d'ensemble que les milieux à but lucratif (garderies). Il est à noter que le rapport de recherche de l'enquête Grandir en qualité 2003 présente les résultats en fonction de banques de données distinctes : les résultats relatifs aux CPE et ceux concernant les garderies sont présentés séparément. Tel est le cas pour les services dispensés aux enfants âgés de moins de 18 mois et ceux offerts aux enfants âgés de 18 mois à 5 ans. La banque relative aux services en milieu familial n'est pas considérée dans cette recension.

3.2 Groupes sociaux

À un autre niveau, on retrouve les groupes sociaux avec lesquels le ratio éducatrice-enfant et la taille du groupe sont associés. À ce sujet, trois études sont consultées attentivement dans le cadre de cette recension. Deux d'entre elles indiquent la présence d'un lien entre le ratio, la taille du groupe et la qualité des soins (Howes & al., 1992; NICHD, 1996) alors que la troisième ne trouve aucune relation entre les caractéristiques du groupe et la qualité de l'interaction de l'éducatrice avec les enfants et ce, quel que soit l'âge des enfants ou le type de service concerné (Drouin et al., 2004).

Les résultats des deux premières études sont présentés dans le paragraphe suivant. Notons que le « Early Childhood Environment Rating Scale » (Harms & Clifford, 1980), le « Infant-Toddler Environmental Rating Scale » (Harms & Clifford, 1986), le « Observational Record of the Caregiving Environment » (NICHD, 1996), le « Assessment Profile for Early Childhood Programs » (Abbott-Shim & Sibley, 1987) jumelé à des items additionnels provenant de Wachs (1991) et enfin, le « Child Care HOME » (Caldwell & Bradley, 1984) ont servi de mesure des soins.

Ainsi, à partir d'un échantillon d'enfants âgés entre 14 et 54 mois, la qualité des soins est trouvée rehaussée par une diminution du nombre d'enfants par éducatrice. Présentés intégralement, les résultats de la recherche menée par Howes et al. (1992) mettent en avant plan la relation directe qualifiant le concept soins/nombre d'enfants et dirigent le focus sur la vulnérabilité des poupons. Les résultats vont en ce sens : pour les jeunes enfants (14 à 24 mois), un ratio de 1 : 5 signifiait pour la moitié d'entre eux, la réception de soins évalués inadéquats; les mêmes cotes sont attribuées aux soins reçus par des enfants d'âge préscolaire dont l'éducatrice avait à sa charge 9 d'entre eux (1 : 9). Les ratio les plus bas relatifs à chaque catégorie d'âge favorisaient l'occurrence de soins cotés bons à très bons. Ceux-ci étaient de tout au plus 1 : 3 avec les plus petits (14 à 24 mois); 1 :4 pour les 25 à 36 mois et 1 : 9 pour ceux d'âge préscolaire. En regard de la taille du groupe, il est avisé que le regroupement de 11 bébés (14 à 24 mois), 18 enfants de 25 à 36 mois et 20 jeunes d'âge préscolaire permet de prédire à 50% une pauvre qualité de soins.

Cela dit, des résultats contradictoires ayant émergé de l'enquête de Drouin et al. (2004), suggérant l'absence de lien entre les caractéristiques du groupe et la qualité de l'interaction, quel que soit le type de milieu ou l'âge des enfants, pourrait sans doute être attribuables, en partie, à des différences dans la méthodologie utilisée. En fait, des mesures imprécises ont servi d'indicateurs de la taille du groupe et de celle du ratio. La taille du groupe étant qualifiée selon la cotation suivante : 1) moins de 8 enfants, 2) 8 ou 9 enfants et 3) 10 enfants ou plus. Le ratio : 1) infraratio, 2) égalratio et 3) supraratio. De même, une conformité dans l'application du règlement au Québec en regard du nombre d'enfants peut aussi faire état d'un tel résultat. Les conclusions tirées de nombre de recherches (de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Goelman & al., 2006; Howes, 1997; Petrogiannis, 2002) remettent d'ailleurs en question les résultats de cette enquête.

Enfin, le constat suivant se dégage de cette recension: le nombre d'enfants sous la responsabilité d'une éducatrice influe sur sa capacité à accompagner les enfants et à répondre à leurs besoins (physique et affectif), ce qui encourage ou contraint l'émergence d'un sentiment de sécurité. La qualité des soins étant reliée à un lien adulte-enfant positif. En ce sens, les chercheurs remarquent que les enfants dont l'attachement à l'éducatrice est sécuritaire se retrouvent majoritairement dans des groupes où la qualité des soins est évaluée comme bonne à très bonne (Howes & al., 1992). L'attachement ayant été mesuré à l'aide du « Attachment Q-Set » (Waters & Deane, 1985). Il est pertinent de spécifier que cette mesure évalue les perceptions de l'adulte concernant les comportements d'attachement de l'enfant et non les comportements eux-mêmes.

L'âge des enfants devraient donc déterminer les ratio et la taille des groupes de sorte que les plus petits se voient peu nombreux à se partager l'attention d'une même personne.

Goossens et van IJzendoorn (1990) ont d'ailleurs réalisé une étude dont les données tendent à confirmer la présence du lien entre la qualité des soins et celle de l'attachement secondaire. Ils montrent que, au départ, le simple fait pour les enfants de recevoir des soins à l'intérieur d'un groupe affecte le lien qu'ils sont en mesure de créer avec leurs éducatrices. Ils rapportent que les éducatrices en interaction avec plus d'un enfant à la fois n'obtiennent pas le même type d'attachement avec chacun des enfants de son groupe observé seul avec elle. L'attachement a été évalué en Situation Étrangère (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) lors de laquelle une échelle décrivant les réactions de l'enfant lors de la réunion avec l'éducatrice était complétée.

3.3 Adulte

Selon Doherty et al. (2000) ainsi que Mill et Romano-White (1999), on observe un plus grand niveau de satisfaction chez les éducatrices à l'emploi de centres préscolaires de qualité. Ce constat ressort également de l'enquête Grandir en qualité 2003 mais uniquement chez les éducatrices à l'emploi de garderies (en pouponnières et avec les enfants âgés de 18 mois à 5 ans), c'est-à-dire qu'une meilleure qualité d'ensemble en garderie est associée à une plus grande satisfaction au travail (Drouin & al., 2004).

Dans le cadre d'une étude pancanadienne (« Oui ça me touche »), les éducatrices mentionnent, entre autres, le salaire comme élément associé à leur sentiment face au travail et comme la première cause de départ volontaire (Doherty & al., 2000). De plus, elles se disent, dans l'ensemble, plus satisfaites dans les milieux sans but lucratif lorsque le niveau de satisfaction est comparé d'un type de milieu à l'autre (ce qui n'a pas été fait dans le cadre de l'enquête Grandir en qualité 2003).

Par ailleurs, à partir des données amassées lors de ce sondage auprès de 4154 employés de service à l'enfance (étude « Oui ça me touche »), d'autres révélations à propos du sentiment des éducatrices à l'égard de leur métier sont rendues accessibles. Pour la majorité d'entre elles et indépendamment du type de service, la perception d'avoir un effet constructif sur les enfants arrive en tête de liste dans l'énumération des aspects favorisant une image positive de la profession. La deuxième serait la croyance en l'accomplissement de grandes choses.

Paradoxalement, de considérables inconvénients génèrent parfois une ambivalence chez les éducatrices dans la façon d'entrevoir leur avenir professionnel (Doherty & al., 2000; Whitebook & Sakai, 2003). La moitié d'entre elles avouent se sentir bousculées par la multitude de tâches à accomplir et se trouvent physiquement épuisées suite à une journée de travail. Le manque de respect et de reconnaissance à l'égard du métier compte également parmi les aspects négatifs évoqués par près du total des répondant(e)s.

Ces données mènent à la déduction que le métier d'éducateur(trice) à la petite enfance, en dépit de l'actualisation qu'il engendre, demeure très exigeant, modestement rémunéré et guère reconnu.

En somme et considérant cette réalité, la satisfaction au travail chez l'éducatrice semble être reliée à la qualité des milieux, au type de service et à un meilleur salaire.

3.4 Contextes où prennent place les relations adulte-enfant

L'activité de l'inter-relation des systèmes précédents se dévoile à travers la relation adulte-enfant en contexte de garde. Mill et Romano-White (1999) de même que Whitebook et Sakai (2003) confirment cet état de fait en conduisant à la conclusion suivante : les éducatrices enclines à faire preuve de douceur avec les enfants se reconnaissent par une appartenance à des centres de meilleure qualité, une satisfaction au travail, une tendance à conserver un emploi sur une longue période de temps et une formation adéquate comparativement à celles dont la fréquence d'émissions de gestes agressifs est supérieure.

Ce phénomène s'explique comme suit : la qualité des centres s'est avérée comme le plus fort prédicteur du profil de l'éducatrice au plan de ses attitudes éducatives. Une description sommaire de deux études ayant mené à ce constat est présentée ci-dessous.

Le NICHD (1996) a exploré l'organisation des centres en vue d'identifier les facteurs participants à la qualité des soins dispensés aux bébés de six mois. En évaluant l'expérience de l'enfant au sein de cinq types de milieux et avec la création d'un nouvel instrument de mesure, le ORCE : « Observational Record of the Caregiving Environment » (NICHD, 1996), l'étude met en perspective la diversité contextuelle relative à la garde non parentale et permet une évaluation personnalisée des soins par une description à la fois quantitative et qualitative des comportements. À partir des données de l'enquête, une association entre la fréquence et la nature

des interactions et divers aspects liés au fonctionnement du milieu a été établie : un environnement propre, sécuritaire et stimulant, un ratio bas et une faible taille du groupe se sont révélés être des incitatifs à une attitude chaleureuse face aux poupons.

De façon similaire, l'étude québécoise de Mill et Romano-White (1999) fait ressortir l'interaction complexe des aspects liés à la garde préscolaire impliqués dans la genèse des comportements de l'éducatrice. L'analyse des données a introduit l'élaboration d'un modèle nommé *Modèle hypothétique des influences sur les comportements d'affection et de colère* exposant l'effet combiné de quatre domaines : 1) les antécédents professionnels de l'éducatrice (formation, expérience, statut socio-économique, endroit de naissance, âge), 2) les ressources personnelles (bien-être, estime de soi, stress perçu, soutien social, historique familial), 3) la perception de l'emploi (épuisement professionnel perçu, satisfaction, soutien et encadrement), 4) l'environnement de travail (qualité globale et structurelle du milieu, ratio, taux de roulement, salaire, superficie des locaux, pourcentage de subventions, condition sociale des familles inscrites au centre). Une mesure d'échantillonnage développée et évaluée par Twardosz, Schwartz, Fox et Cunningham (1979) a permis de qualifier les gestes d'affection de l'éducatrice tandis que ses comportements de chaleur ont été cotés à l'aide des codes créées par Cummings et Vittemberga (1991).

Une compréhension du modèle est possible à l'intérieur d'une démarche systémique. Faisant état des associations trouvées entre les différents domaines, ce modèle met en valeur le caractère dynamique de l'action des facteurs externes sur les attitudes éducatives. Énoncés de façon fragmentaire, les résultats trouvent :

Un lien direct entre le domaine « caractéristiques de l'environnement » et de hauts scores d'affection ; les autres domaines n'y étant pas reliés directement. De hauts scores de colère se trouvent quant à eux associés au domaine « perception de l'emploi » dont la composante « soutien et encadrement » est notée comme très significative.

Entre eux, les domaines sont associés de sorte que le domaine « antécédents professionnels de l'éducatrice » et celui des « caractéristiques de l'environnement » ont un impact l'un sur l'autre. De plus, il appert que ce dernier agisse sur celui de la « perception de l'emploi ». Enfin, les domaines « ressources personnelles » et « perception de l'emploi » sont inter-reliés.

Ainsi, « les antécédents professionnels » n'exercent pas une influence directe sur les comportements mais la présence de leur action s'opère de manière indirecte ; ce domaine agit sur le domaine « caractéristiques de l'environnement » qui lui a un effet direct en agissant sur le domaine « perception de l'emploi ».

En d'autres termes, plus précisément et selon une adaptation concrète, la formation des éducatrices les guide dans le choix de leur lieu de travail et par conséquent, les éducatrices formées adéquatement tendent à sélectionner des centres de meilleure qualité, ce qui procure un bien-être au travail et conduit à l'adoption de comportements affectueux envers les enfants. À l'inverse, le personnel éducateur détenant un diplôme peu spécialisé se retrouve, dans une plus grande proportion, au service de moins bons endroits et de ce fait, s'expose à un manque de soutien au travail (composante la plus signifiante), des conditions d'emploi peu enviables et à davantage d'inquiétudes. Il est aussi signalé que ces personnes sont vulnérables sur le plan de leurs ressources personnelles. De cet ensemble, résulte un schéma de comportements caractérisé par l'agressivité et la colère.

Les résultats de l'enquête Grandir en qualité 2003 corroborent partiellement ces constats à différents égards. Ils associent également la formation et/ou la scolarité des éducatrices à la qualité des milieux à l'effet que, de façon générale, les éducatrices qualifiées, celles détenant un diplôme post-secondaire et celles ayant participé à des activités de perfectionnement se retrouvent, dans une plus grande proportion, à l'emploi de milieux de meilleure qualité (Drouin & al. 2004).

Ensuite, ces résultats relèvent l'existence d'un lien entre la qualité de l'interaction avec les enfants et le soutien à l'emploi, la satisfaction et les conditions salariales. Toutefois, ce lien n'est pas retrouvé dans les deux types de milieu et pour les deux groupes d'âge.

Cela dit, ces données vont dans le même sens que celles de l'étude de Mill et Romano-White (1999) par lesquelles le Modèle hypothétique des influences sur les comportements d'affection et de colère a été élaboré. Elles suggèrent que divers aspects de la garde non parentale sont impliqués dans la genèse du comportement de l'éducatrice avec les enfants. Cependant, contrairement à l'étude ayant mené à ce modèle, les données de l'enquête Grandir en qualité 2003 ne permettent pas d'explorer les relations entre tous les aspects de la garde et de cibler un facteur

central dont l'action sur les autres facteurs est déterminante. Cette enquête permet néanmoins d'établir un lien entre la qualité d'ensemble (identifié comme le facteur centrale par le Modèle (Mill & Romano-White, 1999)) et la formation de l'éducatrice (signalée comme un facteur étroitement lié à la qualité d'ensemble par ce même modèle).

Alors, suite à ces conclusions, une question reste en suspens : la formation produit-elle un effet direct sur les conduites des éducatrices auprès des enfants ou son action s'opère-t-elle par l'intermédiaire de leur lieu de travail ? Le questionnement porte sur la portée de l'acquisition de connaissances sur les comportements de l'adulte.

Une confusion émerge des recherches citées dans cette recension à l'égard de l'apport de la formation (Arnett, 1989 ; Clark-Stewart, 1993 ; van IJzendoorn & al., 1998).

D'une part, l'étude américaine de Arnett (1989) trouve une corrélation positive entre les années d'études et la propension à émettre des comportements positifs : plus l'éducatrice est scolarisée, plus elle a des interactions constructives avec les enfants et moins elle montre des signes de détachement. Les attitudes maternelles et les méthodes de socialisation ont été évaluées avec le « Parental Modernity Scale » (Schaefer & Edgerton, 1981) et le « Caregiver Interaction Scale » (Arnett, 1989). D'autre part, une seconde étude obtient des résultats contraires (van IJzendoorn & al., 1998) avec des mesures de Harms et Clifford (1980, 1990).

Clark-Stewart (1993), dans son livre *Daycare*, propose une interprétation sans doute valable des différences dans les résultats provenant des enquêtes précédentes. Elle avance que la formation de l'éducatrice l'aide à être positive avec les enfants de son groupe dans la mesure où les cours rattachés à cette formation sont adaptés en conséquence. Ce qui importe, est le contenu, la qualité et la variété des cours suivis dans un programme d'éducation à l'enfance et non le nombre d'années de formation.

Pour accompagner cette affirmation, il est opportun de mentionner que l'examen du contenu de la formation offerte aux éducatrices en Amérique indique que les cours portent, en majeure partie, sur le développement cognitif de l'enfant (Clark-Stewart, 1993). Or, bien que le contenu de la formation des éducatrices oeuvrant dans les centres des Pays Bas n'aie pas été exploré dans le cadre de ce mémoire, il a été souligné cependant que celles-ci, dans la pratique, mettent l'emphase sur les interactions sociales et semblent accorder moins d'efforts à la stimulation

cognitive lorsqu'observées avec les enfants (van IJzendoorn & al., 1998). Donc vu la qualité supérieure des soins octroyés dans les centres des Pays Bas comparativement à celle des centres d'autres pays, il est tout à fait pertinent de s'intéresser au contenu de la formation, et ce, d'autant plus que les particularités des éducatrices (incluant la formation) se sont avérées un prédicteur de la qualité des soins lors de l'évaluation des milieux de différents pays. Rappelons que la qualité des soins est étroitement liée à celle de la relation (Howes & al., 1992).

Comme la discussion sur la formation de l'éducatrice exige une fois de plus la reconnaissance du concept de qualité, il convient d'apprécier sa valeur dans un contexte de garde à l'enfance. Outre l'accès à des éducatrices sensibles et attentionnées, elle promeut la durabilité du lien adulte-enfant. Le taux de roulement étant inférieur au sein des milieux de qualité (Doherty & al., 2000; Whitebook & Sakai, 2003). À ce propos, Barnas et Cummings (1994) et Raikes (1993) ont vérifié des hypothèses qui lient la stabilité et la qualité relationnelle. Les premiers auteurs ont abordé la question par un compte rendu des réactions des enfants et le second a privilégié la mesure de l'attachement.

Des enfants âgés d'en moyenne 21 mois ont été vus en présence d'une éducatrice stable ainsi qu'en présence d'une éducatrice non stable (on considérait comme stable une participante ayant accompagné les enfants sur une période de temps deux fois plus grande que celles jugées non stables – pour un minimum de trois mois) (Barnas & Cummings, 1994). L'observation faisait référence au « Assessment Profile for Early Childhood Programs » (Abbott-Shim & Sibley, 1987). Une nette différence a été décelée entre les comportements des enfants à l'endroit d'une éducatrice stable et ceux envers une éducatrice non-stable. En fait, la prise d'initiative chez le jeune enfant est stimulée par la présence d'un adulte stable et ce, indépendamment de l'état émotif de l'enfant. Il tend à émettre davantage de contacts à l'endroit d'une éducatrice pour lui familière sans égard à la situation dans laquelle il se trouve : détresse vs non-détresse. De plus, lors d'un épisode d'angoisse, la durée des pleurs est moindre et le désarroi disparaît rapidement laissant supposer que l'enfant tend à recourir à l'adulte pour apaiser ses besoins de protection et de réconfort.

De son côté, Raikes (1993) utilise comme échantillon des dyades adulte-enfants ; les enfants étaient âgés d'en moyenne 24 mois et fréquentaient un service de garde à temps complet depuis plus de cinq mois. Ayant comme variables dépendante le score de sécurité d'attachement évalué par l'éducatrice à l'aide du « Attachement Q-Set » (Waters & Deane, 1985) et comme variable

indépendante trois niveaux de temps passé auprès de l'adulte : 5 à 8 mois ; 9 à 12 mois et plus de 12 mois, la recherche confirme le rôle du temps dans la formation de l'attachement. En fait, la confiance augmente avec le temps ; chez les enfants ayant passé de 9 à 12 mois avec l'adulte, la relation est évaluée sécuritaire à 67% alors que pour l'intervalle de temps la plus grande, une proportion de 91% d'entre eux sont classés sécuritaires.

Au regard de ces recherches, la constance dans la pratique des soins peut être comptée parmi les facteurs à respecter lorsque la création du lien d'attachement secondaire est concernée.

En guise de conclusion, le rappel de l'incidence du contexte sur le type d'attachement se voit opportun. Il évoque le fait que des conditions facilitantes contribuent à rendre apte une éducatrice à munir l'enfant d'une confiance à travers leur relation. En présence de ces conditions, elle y parviendra davantage même si l'adulte et l'enfant sont interdépendants dans une relation, c'est-à-dire qu'ils participent conjointement à la construction de leur attachement. Pour des raisons évidentes, l'adulte a une part de responsabilité prédominante relativement à la qualité de cette relation, mais l'enfant et ses particularités demeurent un aspect non négligeable du processus relationnel (Pianta, 1999). Ses expériences d'attachement, son âge et ses traits endogènes sont imbriqués dans ses rapports aux adultes.

3.5 Enfant

Les travaux sur l'attachement cités dans cette recension reflètent l'importance des expériences d'attachement au cours de ses premières années de vie (Goossens & van IJzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992a; Howes, Rodning, Galluzzo & Mayers, 1988).

Les premiers apprentissages avec les parents sont marquants; ils permettent à l'enfant, à l'intérieur de la cellule familiale, de se bâtir un schème de relations. Ses parents étant ses principales figures d'attachement. Ce schème de relations constitue pour lui un cadre de référence à partir duquel il organise la construction de ses attachements ultérieurs. En contexte de garde, il est attendu que le schème construit par l'enfant au contact de ses parents lui serve de base dans la formation de sa relation avec son éducatrice. Lors de l'évaluation des attachements parents-enfant et éducatrice-enfant réalisée à partir de la Situation Étrangère telle que décrite par Ainsworth et al., (1978) et avec le « Attachement Q-Set » (Waters & Deane, 1985), il apparaît en fait que, dans la majorité des cas, les enfants tendent à développer le même type d'attachement

avec son éducatrice et avec son père et sa mère – une similitude entre les catégories de relations ayant été trouvée (Howes & Hamilton, 1992a; Goossens & van IJzendoorn, 1990).

La classification de trois catégories d'attachement complétée par Howes et Hamilton (1992a) permet d'avoir un aperçu des processus relationnels adulte-enfant. La répartition des enfants est réalisée selon le classement suivant : 1) relation sécurisante, 2) évitante et 3) ambivalente. Le repérage des liens sécurisants ciblait ces éléments : humeur joyeuse prédominante, réconfort facile, demande de réconfort, accueil de l'adulte spontané, flexibilité dans la communication et obéissance. La relation évitante était détectable par la présence d'items liés à l'absence de contacts physiques, à l'indifférence face aux changements survenus chez l'adulte, à la tendance à initier des contacts et à la croyance selon laquelle l'adulte est inattentif. Finalement, l'ambivalence dans la relation se traduisait par la prévalence des items suivants : des interactions sociales pénibles, de l'impatience, des exigences et l'expectative d'une attitude hermétique de la part de l'adulte. Toutes les dyades ont été classées dans l'une ou l'autre de ces catégories.

La plupart des enfants forment donc une relation sécuritaire avec le père, la mère et avec leur éducatrice. Cette similitude demeure indépendante du contexte. Elle est obtenue à partir d'études menées dans des pays différents : la Hollande (Goossens & van IJzendoorn, 1990) et les États-Unis (Howes & Hamilton, 1992a), lorsque la qualité de l'environnement du milieu de garde est variable d'un milieu à l'autre et en présence d'enfants dont l'âge varie considérablement allant de 10 à 56 mois. La concordance est également relevée en laboratoire, en milieux de niveaux socio-économiques divers et par des mesures répétées.

Or, bien que ce soit le cas pour la majorité d'entre eux, tous les enfants ne développent pas un type d'attachement identique avec le père, la mère et avec leur éducatrice. Bien que similaire, la classification des relations enfants/éducatrices est indépendante des autres relations que l'enfant a développées (Goossens & van IJzendoorn, 1990 ; Howes & al., 1988). C'est-à-dire qu'il est possible que l'enfant développe une relation sécurisante avec les parents et une relation insécurisante avec son éducatrice et vice versa : il entretient parfois une relation sécurisante avec son éducatrice alors qu'il présente un attachement insécure avec ses parents. Dans ce dernier cas, l'attachement secondaire est appelé à jouer un rôle critique auprès de ces enfants dont l'attachement parental est difficile supportant l'idée qu'une attention marquée doit leur être portée. L'éducatrice représente ainsi pour certains enfants une figure d'attachement compensatoire : un véritable facteur de protection.

Donc, de façon générale, le vécu de l'enfant dans sa famille le prédispose à établir un attachement particulier avec l'adulte. Il apparaît toutefois que ce vécu ne mène pas forcément à la prédiction du type de relation développé avec son éducatrice. Sans égard à la situation, l'intervention de celle-ci doit être motivée par l'objectif d'offrir à l'enfant l'occasion de vivre des instants de qualité en sa présence. Pour ce faire, en référence à certains auteurs, l'examen du tempérament des enfants, leur âge et la manière dont ils interagissent avec elle se révèle essentiel dans l'atteinte de cet objectif. Coplan et Prakash (2003) et Fein (1995) ont observé un effet significatif de ces aspects sur les conduites de l'éducatrice envers eux, et ce, dans la mesure où l'âge des enfants est pris en considération.

Entre le moment où l'enfant fait son entrée à la garderie et le moment où il est adapté à son milieu, des changements surviennent au niveau de ses comportements et de ceux de l'éducatrice (Fein, 1995). Durant cette période, les comportements de l'enfant créent des changements chez l'éducatrice. Lors des premières journées de fréquentation du milieu de garde, le bébé de dix mois recevra davantage d'attention de la part de l'adulte s'il semble en détresse que s'il démontre des signes de détachement face au départ de son parent. Toutefois, après une période d'adaptation de six mois, les comportements de l'éducatrice prennent une toute autre direction; face à l'enfant en apparence adapté à son milieu, elle s'intéresse davantage aux bébés expressifs qu'aux enfants retirés. Ces déductions ont été possibles grâce à l'utilisation d'un outil d'observation faisant état de dix-neuf comportements adaptés par McGrew (1972), Rubenstein et Howes (1979), Felbaum, Christenson et O'Neal (1980). L'identification des schèmes d'adaptation réfère au compte rendu de Bowlby (1969) relatif à l'institutionnalisation des enfants.

Il semblerait en effet que l'âge des enfants oriente l'effet de leurs traits endogènes et de leurs comportements sur les gestes de l'adulte, puisqu'on assiste à une autre dynamique en observant une éducatrice et son groupe d'enfants âgés de quatre ans. Les instruments employés lors de l'observation furent le « Play Observation Scale » (Rubin, 1989) et le « Child Behavior Scale » (Ladd & Profilet, 1996) complété par l'éducatrice. Par leur étude, Coplan et Prakash (2003) montrent que les caractéristiques socio-émotionnelles des enfants agissent non seulement sur leur propension à entrer en contact avec l'adulte mais également sur la propension de ce dernier à initier des contacts à leur endroit. Ainsi, ce sont les enfants qualifiés d'agressifs par leur éducatrice qui sont portés à être les initiateurs de comportements affiliatifs portés à son égard. Ces enfants sont aussi ceux envers qui elle tend à démontrer une modeste ouverture. À l'inverse, les enfants peu enclins à initier des contacts avec l'éducatrice sont évalués par celle-ci comme

solitaires et anxieux alors que c'est envers eux qu'elle tente le plus fréquemment des rapprochements.

En fait, plus l'enfant d'âge préscolaire sollicite l'attention de l'adulte, moins ce dernier lui en procure et vice-versa : moins l'enfant cherche l'attention, plus il en reçoit.

La prise en compte de cette thèse s'impose car les conduites des éducatrices sont un déterminant du type de relation qu'elle entretient avec les enfants de son groupe. Howes et al., (1988) ont d'ailleurs établi un lien entre le comportement de l'adulte et la nature de la relation en soulignant que les enfants dont l'attachement est difficile avec l'éducatrice étaient davantage ignorés par celle-ci que ne l'étaient ceux avec qui sa relation est sécuritaire.

L'analyse des études explorées dans cette recension mène au constat suivant : la relation est le reflet de l'ensemble formé des caractéristiques propres à l'enfant, celles de l'adulte et celles du milieu dans lequel ils construisent leur relation. En somme, l'attachement renferme en lui les influences extérieures et intérieures provenant des systèmes tels la communauté, les groupes sociaux et les caractéristiques individuelles de l'adulte et de l'enfant (Pianta, 1999).

3.5.1 Le développement de l'enfant :

Le caractère fondamental de l'identification des facteurs impliqués dans la formation de l'attachement secondaire se veut inhérent à la réalité relayant la relation à l'adulte et l'épanouissement de l'enfant. La qualité du lien avec l'éducatrice s'étant avérée comme le *meilleur prédicteur* de son adaptation et de son développement en garderie et à la maternelle lorsque comparée aux autres aspects de la garde non parentale (Anderson & al., 1981; Birch & Ladd, 1997; Burchinal & Cryer, 2003; Clarke-Stewart & al., 2002; Gunnar & al., 1992; Helma & al., 2004; Hestenes & al., 1993; Howes & al., 1994; Loeb & al., 2004; Mahoney & Wheeden, 1999; NICHD, 2003a; Pianta & al., 1997; Ritchie & Howes, 2003; Vorria & al., 2003).

3.5.1.1 L'enfant en garderie :

3.5.1.1.1 L'influence des pratiques éducatives :

Pour l'enfant, le simple fait d'être séparé physiquement de sa mère entraîne chez lui un stress. Un contexte de garde non maternel est, a priori, un contexte menaçant pour l'enfant et déclenche chez lui un processus de gestion du stress. On reconnaît ce processus par la présence de réactions physiologiques et d'affects positifs ou négatifs (Gunnar & al., 1992).

Les chercheurs cités plus haut ont mené deux études expérimentales traitant du stress de séparation des bébés de 9 mois. Les effets du tempérament, du contexte social et du ratio ont été investigués en situation de séparation par des mesures prises sur des échantillons de salive à partir desquels le niveau de cortisol chez l'enfant a été testé – en prétest et postest.

Des séances d'observation ont pris place – séances où la mère et une éducatrice substitut interagissaient avec l'enfant par alternance. Deux modes de soins étaient pratiqués par l'adulte durant les sessions : le protocole « Caretaker » et le protocole « Playmate ». Selon le protocole « Caretaker », l'adulte installe l'enfant de sorte qu'il joue avec des jouets et ensuite il devient occupé à la lecture d'un magazine. Il demeure pris par cette tâche tant que l'enfant n'est pas en détresse. Un début d'agitation ou de pleurs devait mener l'adulte à réagir délicatement et attentivement pour calmer l'enfant; un comportement similaire à celui mis en place lors de la Situation Étrangère (Ainsworth & al., 1978). Le protocole « Playmate » diffère du protocole « Caretaker » seulement dans les cas où l'enfant n'est pas en détresse. Selon ce protocole, l'adulte installe l'enfant avec des jouets et joue avec lui d'une manière interactive et demeure engagé positivement par rapport à l'environnement physique et social pendant la période de séparation. De plus, l'adulte tente de ne pas être intrusif et permet à l'enfant d'exercer un contrôle sur son environnement.

Les ratios considérés et comparés étaient de 1 :1 et 1 :3 et le « Infant Behavior Questionnaire » (Rothbart, 1981) rempli par la mère a servi de mesure du niveau de peur de la nouveauté et de la détresse reliée au seuil de tolérance chez l'enfant.

Les résultats montrent que la réaction du bébé face à une situation de séparation est sensible aux variations contextuelles et plus particulièrement aux comportements des adultes. En présence d'un bébé et d'une éducatrice substitut, une augmentation significative du niveau de cortisol et d'affects négatifs se manifeste chez l'enfant lorsque celle-ci est peu chaleureuse envers lui et lui porte attention uniquement en cas de détresse (condition « Caretaker »). À l'inverse, en interagissant, en jouant avec lui de façon constante, son niveau d'activité adrénocorticale et d'affects négatifs en réaction à la séparation ne s'avère pas différent de celui observé chez l'enfant en présence de sa mère (condition « Playmate »). Par ailleurs, une dimension du tempérament du bébé prédit la réponse adrénocorticale en situation de séparation : la détresse reliée au seuil de tolérance est un indice du stress vécu alors que la peur de la nouveauté (peur des étrangers) n'en est pas un. Dit autrement, les enfants ayant un seuil de tolérance moins élevé, c'est-à-dire ceux qui démontrent de la colère accompagnée d'une réaction importante à une perte vivent un stress physiologique intense durant la séparation. Ce sont d'ailleurs ces enfants qui bénéficient le plus d'une attitude « Playmate ».

Il y a également augmentation du nombre d'interactions individuelles entre l'adulte et l'enfant en condition de ratio 1 :1 qu'en condition de ratio 1 :3. Cependant, aucune hausse du niveau d'affects négatifs ou de réaction cortisolique n'a été détectée en condition de ratio 1 :3.

En résumé, une réduction du stress en période de séparation chez le bébé est attribuable à l'attitude de l'adulte caractérisée par la chaleur, l'attention, la délicatesse et le soutien. Son pouvoir de prédiction est supérieur lorsque comparé à celui du ratio et de surcroît, doit être abordé sous un angle qualitatif plutôt que quantitatif. Son effet, vérifié par des mesures physiologiques, se découvre aussi capable d'atténuer l'effet des traits endogènes du bébé trouvés comme indicateurs de stress marqué.

Cela dit, l'éducatrice se voit apte à gérer le stress de séparation à travers ses pratiques éducatives, mais il serait faux de croire que son pouvoir se limite à la diminution d'une certaine détresse chez l'enfant. D'autres travaux soutiennent la vulnérabilité de l'adaptation et du développement des enfants à la qualité de leurs interactions avec l'adulte (Anderson & al., 1981; Burchinal & Cryer, 2003; Clarke-Stewart & al., 2002; Hestenes & al., 1993; Loeb & al., 2004; NICHDa, 2003).

Les recherches menées en vue de mesurer l'effet de la qualité des centres sur le développement et l'adaptation de l'enfant mettent de l'avant la variable qualité des soins – fréquemment évoquée dans la partie précédente. Cette dernière se révèle la dimension de la qualité la plus influente (Burchinal & Cryer, 2003; Clarke-Stewart & al., 2002; Hestenes & al., 1993; Loeb & al., 2004). Toutefois, l'incidence du donneur de soins sur le vécu de l'enfant est souhaitable dans la mesure où ses comportements à son endroit sont empreints de sensibilité et de respect à l'égard de sa personne et de son stade de développement. En l'absence d'une telle empathie, le risque augmente pour l'enfant de ne pouvoir adéquatement s'adapter à son milieu préscolaire et de se développer à son plein potentiel.

Hestenes et al. (1993) appuient l'hypothèse de l'existence d'un lien entre une composante précise de la qualité du milieu (mesurée à l'aide du « Early Childhood Environment Rating Scale » (Harms & Clifford, 1980)) et l'expression émotionnelle de l'enfant (évaluée par le code de Caruso, Dunn, Hsu & Hestenes (1991)). Après contrôle de l'âge, du genre et du niveau socio-économique, les auteurs constatent que seulement les aspects ayant trait aux soins appropriés permettent de prédire la proportion d'affect positif chez l'enfant en garderie. On entend par soins appropriés l'engagement et la qualité des interactions de l'adulte avec les enfants, un langage réceptif et expressif, la mise sur pied d'un horaire adéquat et la supervision des activités. Ces éléments sont davantage reliés à l'expérience affective des enfants que ne le sont les activités développementales appropriées et l'organisation physique et structurale des lieux comme le ratio et la taille du groupe. Et, la variable tempérament de l'enfant (ayant été décrit par l'utilisation du « Behavior Style Questionnaire » (McDevitt & Carey's, 1978)) n'est pas un modérateur du lien soins adéquats/variabilité émotive. Ainsi, un faible investissement de l'éducatrice se traduit par une haute intensité d'affects négatifs chez l'enfant; à l'inverse, un fort engagement est associé à de solides affects positifs. Une mesure développée par Howes et Stewart (1987) ayant permis de décrire le niveau d'implication de l'adulte. Ainsi, par leur étude, Hestenes et al. (1993) concluent que l'équilibre affectif des enfants est en partie sculpté par la qualité des soins octroyés par l'éducatrice affectant par le fait même leur adaptation et leur bien-être.

De même, en s'attardant aux caractéristiques des services de garde résidentielle afin de vérifier leur effet sur le développement des enfants, Clarke-Stewart et al. (2002) ont établi un lien entre les scores d'habiletés cognitives et langagières et la qualité des centres. Le « Observational Record of the Caregiving Environment » (NICHD, 1996), le « Child Care HOME » (Caldwell &

Bradley, 1984), le « Bayley Mental Development Index » (Bayley, 1969, 1993), le « Developmental Language Scale » (Reynell, 1991), le « Child Behavior Checklist-2/3 » (Achenbach, Edelbrock & Howell, 1987), et le « Adaptive Scale Behavior Inventory » (Hogan, Scott & Bauer, 1992) ont servi de mesure des soins, de l'environnement, du développement et de l'attitude. Les données suggèrent que les éducatrices mieux éduquées et ayant reçu une formation récente en éducation de la petite enfance rendent de meilleurs soins, sont plus susceptibles d'être chaleureuses avec les enfants et organisent des environnements riches en apprentissages. Les enfants de leur groupe se distinguent d'ailleurs par de fortes performances sur les plans cognitif et langagier et les attitudes coopératives.

Vu ces constats, le questionnement quant au rôle des comportements des éducatrices en ce qui a trait aux différences dans les capacités de l'enfant demeure présent. Le fait d'être engagé auprès des enfants favorise-t-il leur développement ? Est-t-il le principal facteur explicatif des différences observées au niveau des aptitudes cognitive, langagière et sociale ou alors le fait de lui procurer un environnement riche en apprentissages en est le premier responsable ?

D'autres travaux tendent à orienter les réflexions à cet égard. Selon eux, c'est bien l'engagement chez l'éducatrice qui pousse les enfants à explorer leur environnement de façon marquée. Il encouragerait l'utilisation de l'adulte comme base de sécurité (Anderson & al., 1981; Burchinal & Cryer, 2003; Loeb & al., 2004; NICHDa, 2003).

Un projet, monté suivant un protocole singulier, a retenu comme sujets des centres ayant obtenu des côtes extrêmes pour la qualité de leur environnement en vue de jumeler ces derniers à différents niveaux d'engagement de l'éducatrice de sorte que les enfants puissent être classés en fonction de conditions distinctes. Les lieux étaient cotés selon le « Day Care Questionnaire », un instrument élaboré par Peterson (1977). Celui-ci faisant référence à l'organisation physique de l'espace, la convenance de l'équipement, l'existence d'un programme journalier structuré ou planifié et le degré avec lequel ce programme est centré sur l'enfant. Les conduites des adultes étaient décrites en Situation Étrangère adaptée par Ainsworth et Witting (1969).

Les données montrent que la recherche de contacts, les interactions à distance et les comportements d'exploration des enfants sont motivés par l'implication de l'éducatrice. Plus elle est proactive, plus l'enfant explore et ce, même dans les cas où l'environnement comporte des limitations importantes. Les enfants démontrent un haut taux d'occurrence de comportements appropriés en présence de l'adulte mais seulement lorsqu'il est impliqué. Et, ceux accompagnés par des éducatrices peu investies démontrent un très faible taux d'occurrence de ces comportements en sa présence. Ils recherchent les contacts et interagissent davantage avec une parfaite étrangère lorsque celle-ci est engagée.

Il est donc permis de croire en la prédominance de la qualité interactionnelle à l'égard de son action sur le cheminement de l'enfant comparativement à celle de l'environnement stimulant. En fait, l'un précède l'autre : l'adulte doit agir d'une certaine façon pour que l'enfant ait accès à son environnement. L'équation suivante pourrait être appliquée au concept d'exploration:

Qualité de l'interaction → Base de Sécurité → Environnement → Développement de l'enfant

Pour faire suite à cette équation, des chercheurs, aux États-Unis, ont illustré l'effet combiné de la présence d'un environnement riche en apprentissages et celui de la qualité de l'interaction (Burchinal & Cryer, 2003; Loeb & al., 2004; NICHDa, 2003). Ils font valoir les mérites d'une simple fréquentation d'un centre préscolaire en soulignant la présence d'une action positive sur les scores de performance cognitive des enfants. Ils indiquent que cette action s'intensifie en fonction de la sensibilité et l'attention de l'éducatrice et s'ajoute à la qualité des centres. Il est à préciser que divers instruments ont servi d'outil de recherche pour la réalisation de ces études d'envergure.

Les enfants semblent donc profiter d'un environnement stimulant dans une plus grande mesure lorsque l'adulte adopte une attitude ouverte. Une telle attitude oriente donc l'enfant vers une utilisation compétente de son environnement et prend part favorablement à la construction de son développement. À ce chapitre, un apport théorique et des données empiriques viennent approfondir les connaissances sur le rôle de l'adulte auprès des jeunes enfants en signalant l'importance d'un autre aspect lié à la garde préscolaire : l'accompagnement au jeu.

Le jeu est sans contredit l'activité propre à l'enfant. Il y met souvent une application extrême et lui trouve une finalité sans fin. Selon Bühler (1974), le jeu serait une étape de son évolution qui se décompose elle-même en périodes successives. Les stades que suit le développement étant ponctués par l'explosion d'activités qui, pour une période de temps spécifique, mobilise les efforts de l'enfant à parcourir sans relâche toutes les avenues que lui présentent ces activités. À partir de la naissance, le jeu chez l'enfant évolue avec le passage à un stade suivant puisqu'il répond à un ensemble de fonctions émergentes (Wallon, 2002). Ce sont donc des structures distinctes du développement qui s'édifient progressivement suivant la trajectoire d'un jeu dont le niveau de complexité est graduel (Gratiot & Zazzo, 1972).

D'un point de vue développemental et selon certains chercheurs, le jeu assiste l'apparition des aptitudes pro-sociales et la formation des caractères moraux tout en nourrissant l'intellectuel et l'émergence du langage. Il existe un consensus à l'idée qu'il agit à titre de générateur du développement en permettant la consolidation ou le renforcement de nouveaux apprentissages et en offrant des opportunités d'expérimenter la maîtrise de différentes fonctions et la poursuite de nouveaux défis (Klugman & Smilansky, 1990).

Vygotsky clarifie le rôle de l'adulte dans l'accompagnement du jeune enfant lors du jeu avec la présentation du concept de « Zone de Proche Développement ». Il définit la ZPD comme étant la région à l'intérieur de laquelle le transfère des habiletés provient de l'extérieur. Selon cette notion, les nouvelles capacités chez l'enfant sont a priori développées à travers la collaboration avec les adultes (ou des pairs plus compétents) et ensuite internalisées pour faire partie de son monde psychologique (Berk & Winsler, 1995). Un autre auteur croit que la genèse de la pensée ludique chez l'enfant trouve ses fondements dans les réactions de l'extérieur en réponse à ses propres activités internes (Klugman & Smilansky, 1990). Selon ces affirmations, le support de l'adulte lors du jeu encouragerait le développement optimal des progrès du jeune enfant en l'élevant vers un niveau plus avancé.

Les observations d'une dyade adulte-enfant indiquent en effet que lorsque l'adulte prend part activement à l'activité de l'enfant, celui-ci combine les représentations en schèmes de séquences plus élaborées et plus variées. Par exemple, si l'adulte en question décrit des aspects de l'environnement qui captent l'attention du bébé, ce dernier s'approprie la signification d'un objet

rapidement et démontre de rapides progrès dans l'acquisition du vocabulaire. De plus, les enfants engagés dans un jeu avec un adulte sont enclins à suivre les suggestions de ce dernier pour l'exploration de l'environnement ou la combinaison et la manipulation de jouets. La participation de l'adulte doit toutefois être intelligente et faire preuve de compétence. Elle doit répondre et être élaborée selon les comportements ludiques de l'enfant : elle implique préférablement une réciprocité interactionnelle. Par conséquent, les interventions qui coïncident avec des aspects du jeu de l'enfant, un engagement conjoint et des propos soutenant sont effectivement davantage aptes à promouvoir son intérêt. Enfin, à l'inverse, une intervention « intrusive » peut mener à des jeux immatures et à de simples explorations chez le jeune enfant (Berk & Winsler, 1995).

Eu égard aux études et concepts explorés dans le cadre de ce mémoire, tous les enfants, peu importe leurs antécédents (niveaux socio-économique diverses, ethnies, cultures et origines différentes) tirent profit des pratiques développementales appropriées, mais une catégorie particulière d'enfants est sérieusement sensible à une attitude éducative chaleureuse et proactive.

Une équipe de chercheurs du NICHD et Duncan (2003) ont trouvé que le niveau d'influence de la qualité des soins dépend des habiletés initiales des enfants. En conséquence, les capacités des enfants qui présentent des déficits cognitifs augmentent de façon plus significative en comparaison avec celles des autres enfants. Les chercheurs interprètent ces résultats en ce sens : les enfants à risque seraient davantage affectés par l'absence d'interactions positives et stimulantes; plus l'enfant présente des retards à la phase initiale, plus la qualité des soins affecte son développement cognitif. Des échelles créées par les auteurs à partir des travaux de Woodcock-Johnson (1990) et le « Bayley Mental Development Test » (Bayley, 1969; 1993) ont servi de mesure des habiletés cognitives et le « Observational Record of the Caregiving Environment » (NICHD, 1996) a permis la cotation des soins. Enfin, comme l'éducatrice intervient tôt dans la vie de ces enfants, elle est capable, par son soutien, de pallier à un manque induit par une réalité familiale difficile ou par un déficit cognitif ayant une origine biologique.

Selon ces travaux, il est convenu que la nature des interventions de l'adulte se répercute sur l'évolution de l'enfant, mais qu'en est-il de son pouvoir prédictif sur l'attachement non parental ?

Selon Ritchie et Howes (2003), l'implication des attitudes éducatives est bien réelle. Leur étude portant sur des enfants provenant de différents milieux révèle que le climat du groupe, l'investissement et l'engagement de l'éducatrice envers les enfants sont les meilleurs prédicteurs de la sécurité d'attachement à l'éducatrice chez l'enfant en garderie. Le « Early Childhood Environment Rating Scale » (Harms & Clifford, 1980), le « Attachment Q-Set » (Waters, 1990) et le « Attachment Involvement Scale » (Howes & Stewart, 1987) ont servi respectivement de mesure de qualité du milieu, d'attachement et d'intensité de l'engagement.

Les aspects du contexte de garde énumérés ci-dessus devraient donc être priorités. Cela dit, l'équation suivante pourrait convenir au processus de la création du lien d'attachement :

Qualité de l'interaction → Sentiment de sécurité → Attachement → Développement de l'enfant

3.5.1.1.2 L'influence de l'attachement secondaire:

Vorria et al. (2003) ont étudié les relations d'attachement des enfants âgés d'en moyenne 13 mois élevés en orphelinat et se sont attardés sur le lien existant entre cet attachement, le développement psychosocial et la sensibilité de l'adulte en charge de l'enfant. La consultation de leurs travaux indique que ces enfants se démarquent des enfants élevés par leurs parents de par leur lien d'attachement à l'adulte responsable de leur éducation. La Situation Étrangère (Ainsworth & al., 1978) en laboratoire; le « Colorado Children's Temperament Inventory » (Plomin & DeFries, 1985), le « Infant Development Mental Scale » (Bayley, 1993), le système de codage de Mc Carney (1996) et le « Parent/Caregiver Involvement Scale » (Farran, Kasari, Comfort & Jay, 1986) ont permis de comparer l'attachement, le tempérament, les aptitudes cognitives, les compétences sociales et la qualité de l'interaction.

La passation de tests révèle que, dans l'ensemble, les enfants élevés en orphelinat ne réussissent pas à construire des liens solides avec leurs tuteurs; 66% d'entre eux avaient créé un lien qualifié de « désorganisé » avec leur donneur de soins. Par ailleurs, en comparant le développement psychosocial et cognitif ainsi que la sensibilité de l'adulte propres à ces deux groupes d'enfants, on note une fois de plus, l'existence de différences significatives. Le rendement des enfants dont l'attachement au tuteur est insécurisant est moins élevé lorsque comparé à ceux qui entretiennent

un bon lien avec l'adulte. L'écart se manifeste sur les plans cognitif et social : leur tempérament diffère; la gêne, l'occurrence d'apparition d'émotions négatives et de pleurs, une faible sociabilité et de moindres performances cognitives caractérisent ces enfants. De surcroît, leurs tuteurs ont tendance à être moins sensibles.

Les conclusions tirées de cette recherche précisent les propos des auteurs précédemment cités dans ce mémoire à savoir que les deux groupes d'enfants se différencient par leur développement cognitif, leur tempérament et leurs comportements sociaux.

Howes et Smith (1995) de même que Howes et al. (1994) se sont prononcés en ce sens. Selon les premiers auteurs, 15 à 30% des différences constatées relatives aux activités cognitives sont prédites par des interactions positives avec les éducatrices, la sécurité d'attachement et la participation aux activités de création; le 2/3 des prédicteurs renvoie à la relation éducatrice-enfant. Le « Attachment Q-Set » (Waters, 1990), le « Attachment Involvement Scale » (Howes & Stewart, 1987), l'échelle créée par Rubenson et Howes (1979), le « California Child Q-Set » (Block & Block, 1980) et les mesures de Harms et Clifford (1980, 1988) en tant que mesure d'attachement, de qualité de l'interaction, d'habiletés sociométriques et de qualité du milieu ont permis d'arriver à ces constats. Aux dires des deuxièmes auteurs, la compétence sociale serait également associée au lien d'attachement.

Les enfants semblent donc utiliser la confiance que leur procure leur relation avec l'éducatrice comme base de sécurité pour l'exploration des interactions avec leurs pairs. Ceci étant dit, la confiance engendrée par l'adulte explique en partie les différences relatives au niveau de développement cognitif et socio-affectif des enfants.

Enfin, l'effet du temps n'aurait pas comme incidence le retrait de l'action attribuable à l'attachement des premières années de vie (Oppenheim, Sagi & Lamb, 1988). Cette action se mesure également sur son développement ultérieur. Par conséquent, l'incidence de l'attachement au donneur de soins du bébé s'étend à la période préscolaire. Ce constat a été obtenu par une recherche menée en contexte Kibbutz avec l'utilisation de la Situation Étrangère (Ainsworth & al., 1978) comme mesure d'attachement, le « Peer Play Scale » (Howes, 1980) pour la cotation

des aptitudes sociales, le « California Child Q-Set » (Block & Block, 1980), la résilience et le contrôle de soi, le « Preschool Behavior Q-Sort » (Baumrind, 1986), les conduites interpersonnelles, le « WPPSI IQ Test » (Lieblich, 1974), les capacités cognitives, le « Interpersonal Awareness Test » (Borke, 1971), l'empathie et finalement, le « Stanford Preschool Internal External Scale » (Mischel, Zeiss, R. & Zeiss, H., 1974) pour l'évaluation du locus de contrôle.

Il s'avère que l'empathie, la détermination, l'indépendance et la confiance contribuent à différencier favorablement les enfants d'âge préscolaire dont la relation au donneur de soins était sécurisante alors qu'ils étaient bébé; suggérant l'attachement non parental comme précurseur du développement ultérieur.

Enfin, cette recension d'études empiriques révèle que la relation adulte-enfant est fortement impliquée dans le développement du jeune enfant. Importante pour les enfants d'âge préscolaire, elle demeure essentielle à l'adaptation et la réussite des enfants de maternelle et de première année dont l'expérience est caractérisée par l'entrée en milieu scolaire.

La recension qui suit fait voir en quoi une relation de qualité est bénéfique pour les enfants d'âge scolaire. Elle permet également d'établir une similitude entre le processus en cours dans la relation à l'adulte à la petite enfance et celui impliqué dans la relation à l'adulte à l'âge scolaire.

Il est à noter que les instruments de mesure utilisés lors des recherches incluses dans cette partie du chapitre ne sont pas énumérés puisqu'ils ne concernent pas directement le sujet à l'étude de ce mémoire.

3.5.1.2 L'enfant de maternelle et première année du primaire :

Les comportements de l'enfant en première année sont considérés comme un indice de son adaptation et de son bien-être. À ce chapitre, il semblerait que le professeur, par ses choix d'activités et le support qu'il offre aux enfants de sa classe, exerce un pouvoir sur l'occurrence de

ses comportements (NICHDb, 2003). Un plus grand nombre d'activités structurées par le professeur est un prédicteur des comportements/problèmes intériorisés alors que les classes caractérisées par le soutien émotionnel prédisent de faibles niveaux de problèmes internes et de plus hauts niveaux de compétence sociale. Dit autrement, les enfants confiés à des professeurs attentifs et sensibles enclins à organiser des activités ouvertes présentent moins de signes d'anxiété, de retrait et de dépression. Ils sont également davantage sociables comparativement aux élèves dont l'implication du professeur est modeste et la propension à contraindre les enfants par une rigidité dans les tâches proposées est remarquée. En somme, le bien-être de l'enfant de première année est favorisé par l'octroi d'activités non rigides (souples) dans la réalisation et l'assurance d'un soutien émotionnel.

Considérant que la sécurité affective de l'élève atteint directement son niveau d'engagement lors de ses apprentissages, les éléments favorables à sa création peuvent être vus comme des éléments nécessaires à sa réussite scolaire. Helma et al. (2004) soutiennent cette affirmation en montrant que l'insécurité émotive durant une session d'enseignement produit une action négative sur l'implication de l'élève. Un sentiment d'insécurité l'amène à s'impliquer d'une façon restreinte à l'exécution d'une tâche.

Dans un même ordre d'idées, une étude menée avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage sévères révèle que le style interactif du professeur est responsable d'une proportion significative de la variabilité de l'engagement chez l'enfant (Mahoney & Wheeden, 1999). Selon les données de cette recherche, l'engagement affectif du professeur est un prédicteur de la capacité d'attention chez l'enfant et de ses initiatives. Un professeur attentif et vigilant incite l'enfant à porter davantage attention à ce qui lui est enseigné et à prendre des initiatives. Il rend donc l'élève plus confiant.

Le poids de la relation est tel qu'à la maternelle, il est envisageable, dans une certaine mesure, d'avoir une idée du portrait académique de l'élève quand le type de lien qu'il a établi avec son professeur est connu (Birch & Ladd, 1997). Ainsi, un enfant dont la relation est dite « dépendante » avec son professeur se reconnaît par des difficultés d'adaptation à l'école incluant de faibles performances académiques, des attitudes négatives face à l'école et est peu impliqué à la vie scolaire. Celui dont la relation est qualifiée de « conflictuelle » affiche un

pauvre goût pour l'école, est peu motivé, peu coopératif et présente une tendance à vouloir éviter le milieu scolaire. Finalement, une relation dite « ouverte » avec le professeur est quant à elle positivement associée à un goût pour l'école, de fortes performances académiques et une détermination chez l'enfant.

Le fonctionnement d'une dynamique est mis en relief par l'analyse de ces études. Il se décrit de manière suivante : le professeur, par son style interactif et ses choix d'activités, atteint directement la sécurité affective de l'enfant. Cette sécurité affective dont l'élève fait l'expérience agit à son tour sur son bien-être et la concentration dont il a besoin dans son processus d'apprentissage. Finalement, le cheminement scolaire de l'enfant est l'expression de cet ensemble.

De façon similaire, la dynamique mise en cause dans la relation entre l'éducatrice et le jeune enfant telle que décrite par l'analyse des études explorées précédemment (section 3.5.1.1. L'enfant en garderie) met en perspective une séquence logique propre à une influence certaine sur l'enfant. Elle se décrit comme suit : l'éducatrice, par ses interactions, affecte le sentiment de sécurité de l'enfant. Ce sentiment de sécurité est indispensable à la création d'une base de sécurité qui, à son tour, est tributaire de la motivation à explorer. Finalement, les progrès développementaux sont le reflet de cet ensemble.

Les deux dynamiques sont illustrées ci-dessous. Elles permettent de cibler le point central du processus à l'origine de l'incidence de la relation à l'adulte; celui-ci étant le sentiment de sécurité qui découle principalement des comportements de l'adulte. Un milieu éducatif devrait ainsi garantir l'émergence d'un sentiment de sécurité à l'enfant tant au niveau préscolaire que primaire.

La relation éducatrice-enfant et le développement :

Éducatrice : qualité de l'interaction



Sentiment de sécurité



Base de sécurité



Exploration



Développement de l'enfant

La relation professeur-enfant et le cheminement scolaire :

Professeur : style interactif



Sentiment de sécurité



Adaptation/Bien-être



Engagement à la tâche



Cheminement scolaire

Donc, suite à l'analyse de l'ensemble des études empiriques explorées dans ce mémoire et à son application au cadre conceptuel de Pianta (1999), la formulation des questions de recherche et de l'hypothèse réfère aux comportements de l'adulte envers les enfants. Elle réfère également au contexte entourant ces comportements, c'est-à-dire les facteurs associés à leur construction.

Plus précisément, les éléments retenus lors de la revue littéraire ont trait :

- 1) aux aspects qualitatifs de l'interaction et à l'organisation de ces aspects en schèmes interactifs. Les aspects qualitatifs incluent la sensibilité et la réciprocité, le degré d'engagement, le caractère émotionnel et prévisible des échanges verbaux et non-verbaux, la proximité physique, la spontanéité des réponses, le degré de contrôle, le respect du stade de développement de l'enfant, la supervision et le soutien aux activités.
et
- 2) aux facteurs liés aux systèmes présents dans la vie de l'enfant qui influencent sa relation à l'adulte en garde non parentale. Ils incluent les facteurs liés à la culture et la communauté, aux groupes sociaux et à l'éducatrice.

3.6 Questions de recherche et hypothèse

Conformément à l'objectif général de cette étude, les questions de recherche se lisent comme suit :

- 1) À partir des données de Grandir en qualité 2003, quels styles interactifs émergent des scores obtenus à l'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière (Drouin & al., 2004) ? Les styles interactifs réfèrent à la qualité de l'interaction telle qu'évaluée à l'aide de cette échelle.

- 2) Quels facteurs sont associés aux différents styles interactifs, considérant :
 - les variables ayant trait à la culture et la communauté : le niveau socio-économique, la qualité d'ensemble et le type de service (lucratif vs non-lucratif);
 - les variables relatives aux groupes sociaux : le ratio et la taille du groupe;
 - les variables liées à l'éducatrice : la scolarité/formation, la satisfaction au travail et le salaire.

L'hypothèse de recherche s'appuie sur un principe du modèle systémique de Pianta (1999) lequel stipule que l'unité d'analyse se situe au niveau macro, c'est-à-dire que l'activité d'un système plus large est utilisée afin d'expliquer celle d'un système plus petit. En accord avec ce principe, l'hypothèse propose que les facteurs qui relèvent du niveau supérieur soit de la culture et la communauté sont associés le plus fortement aux styles interactifs. Ils incluent le niveau socio-économique du milieu environnant, la qualité d'ensemble du service préscolaire et le type de service.

Dans cette optique, une nouvelle analyse des données de Grandir en qualité 2003 vise à faire ressortir les schèmes interactifs (décrits par les aspects qualitatifs de l'interaction adulte-enfant) auxquels les jeunes enfants sont exposés pour ensuite identifier quels facteurs environnementaux distinguent ces schèmes interactifs.

CHAPITRE IV: MÉTHODOLOGIE

Les données de ce projet de mémoire proviennent de l'enquête Grandir en qualité 2003 et ont été produites par l'Institut de la statistique du Québec, propriétaire légitime du fichier de microdonnées à grande diffusion : FMGD qui désigne une série de données entièrement masquées provenant des répondants ayant participé à l'enquête. L'utilisation de ces données a été possible grâce à une entente prise entre l'auteure de ce mémoire et le propriétaire du fichier de données (ISQ) et par la signature d'un contrat entre ces deux parties. Conformément à l'article 8 du contrat, la publication de tout renseignement fondé sur le Fichier requiert de l'acquéreur la présentation de la note suivante : « Cette analyse est fondée sur le fichier de microdonnées de l'Institut de la statistique du Québec qui contient des données anonymes de Grandir en qualité 2003. Les compilations effectuées à l'aide de ces microdonnées sont la responsabilité de l'acquéreur et l'utilisation ainsi que l'interprétation de ces données sont uniquement la responsabilité de l'auteure » (Contrat de licence d'utilisation d'un fichier de microdonnées, p.2, article 8.1).

Il existe deux versions des banques regroupant les données de Grandir en qualité 2003 : une banque publique accessible au grand public et une banque originale non accessible au grand public. Ces banques se distinguent par la quantité et la précision de l'information qu'elles contiennent. La banque originale étant beaucoup plus riche en information que la banque publique. Faute d'accès à la banque originale, la banque publique est utilisée pour la réalisation de la présente étude.

4.1 Sujets

4.1.1 La population visée :

La population visée par l'enquête est constituée des enfants qui fréquentaient les services de garde éducatifs à la petite enfance régis par l'État québécois, à l'exclusion de ceux qui étaient en opération depuis moins de seize mois environ, à la date du début de l'enquête, soit au début mars 2003. Ces services sont composés de ceux coordonnés par les centres de la petite enfance (CPE) et de ceux offerts par les garderies. La population visée représente en fait environ 89,3% de la population totale, soit un peu plus de 145 000 enfants. On considère ici « l'enfant » comme unité d'analyse car on infère sur la qualité de l'expérience vécue à tous les enfants québécois qui fréquentent un service de garde éducatif régi. Pour constituer un échantillon représentatif, les

sujets (services de garde) ont été sélectionnés sur la base du fichier CAFE du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF) permettant ainsi la sélection aléatoire d'un échantillon (Drouin & al., 2004).

4.1.2 L'échantillon :

L'échantillon choisi afin de réaliser ce mémoire concerne 236 services de garde éducatifs offerts aux enfants de moins de 18 mois en installations de CPE (au nombre de 124) et en garderies (au nombre de 112). Il concerne également les éducatrices attitrées aux groupes sélectionnés à l'intérieur des services de garde.

4.2 Déroulement de l'enquête

La cueillette de données, pour l'ensemble des services de garde, a été effectuée au cours d'une journée d'observation et par l'administration de questionnaires. L'enquête s'est déroulée dans un court laps de temps : du 3 mars au 5 juin 2003 inclusivement; la phase d'observation dans les groupes sélectionnés, complétée par l'administration des questionnaires aux éducatrices a été réalisée le jour même de l'observation alors que les questionnaires destinés aux gestionnaires ont été administrés par téléphone dans les jours suivant l'observation. La visite des milieux impliquait également une courte entrevue réalisée avec l'éducatrice du groupe sélectionné.

L'observation se complète à l'aide d'une échelle d'évaluation et consiste à recueillir de l'information sur la qualité de l'expérience vécue par un groupe d'enfants au cours d'une journée complète dans les services de garde sélectionnés. Elle couvre donc presque toutes les activités qui se déroulent au cours d'une journée régulière. Elle réfère aux expériences qu'un enfant est susceptible de vivre, au cours d'une journée dans un service de garde, à partir de son arrivée jusqu'à son départ.

4.2.1 Les instruments de mesure :

4.2.1.1 L'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière

L'instrument dont il sera question dans ce mémoire se nomme Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière (Drouin & al., 2004). Cette échelle adaptée à l'organisation des services de garde éducatifs québécois vise à mesurer la qualité éducative apte à représenter l'expérience quotidienne vécue par les enfants de moins de 18 mois en installation. Elle s'apparente de très près aux domaines d'application définis par le programme éducatif. L'échelle se divise en cinq dimensions de la qualité éducative soit 1) la structuration des lieux, 2) la structuration et la variation des types d'activités, 3) l'interaction de l'éducatrice avec les enfants, 4) l'interaction de l'éducatrice avec les parents et 5) les activités de base. Les données utilisées dans ce mémoire concernent deux dimensions soit *l'Interaction de l'éducatrice avec les enfants* et *les activités de base* puisque ces dimensions regroupent des items pouvant décrire la qualité de la relation adulte-enfant. La dimension de l'interaction de l'éducatrice avec les poupons tient compte de l'approche préconisée par le programme éducatif laquelle valorise l'intervention démocratique et souligne l'importance du jeu dans l'apprentissage chez l'enfant ainsi que l'importance d'une saine communication et de relations interpersonnelles positives. Dans le cadre de ce mémoire, les sous-sections de la dimension 3 sont utilisées pour fin d'analyse: *la valorisation du jeu, l'intervention démocratique et la communication et les relations interpersonnelles*. Les six sous-sections de la dimension 5 : *l'accueil, les collations et repas, les soins personnels, les périodes transitoires, les jeux extérieurs et la fin de la journée* sont également pris en compte (Drouin et al., 2004).

Chacune des sections de l'échelle est composée d'items comprenant un énoncé et des éléments observables à cocher. Par exemple, la sous-section 3.1 « La valorisation du jeu » comprend, entre autres, l'item 3.1.2 dont l'énoncé est « L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons ». Les éléments rattachés à cet item font référence aux stratégies mises en place pour soutenir l'enfant dans ses actions. Trois de ces 12 items se lisent comme suit : 1) Incite les poupons à innover et tester leurs idées, 2) Répète les mots inusités utilisés par les poupons et 3) Commente de façon précise les réussites des poupons. L'observation réalisée à l'aide de cette échelle consiste à relever la présence d'éléments appartenant à chaque item. Des scores de qualité ont été déterminés en fonction d'une échelle à quatre niveaux selon laquelle la qualité d'un item fait référence au nombre d'éléments cochés par l'observateur. L'échelle présente la cotation suivante : 1) Niveau inadéquat, 2) Niveau minimal, 3) Niveau bien et 4) Niveau très bien.

Pour valider ce nouvel instrument, le Ministère a procédé à un exercice de validation à l'aide d'experts en mesures et évaluation, de spécialistes du domaine des services de garde éducatifs et d'un comité mandaté par l'ISQ. Une version préliminaire a été validée lors d'un prétest. Ce prétest a été réalisé auprès de groupes d'enfants appartenant aux différents types de services visés par l'enquête. L'observation et l'administration de questionnaires, entre autres, ont alors été entreprises dans des conditions similaires à celles prévues par l'enquête. De cette façon, il a été possible de faire un examen de la fidélité inter-juges entre les juges expertes et les observatrices; voir à l'analyse de la consistance interne des dimensions et des items des échelles et procéder à une validation concurrente avec une autre échelle de mesure de la qualité, l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (EEEP-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998) couramment désigné par son abréviation anglaise ECERS : « Early Environment Rating Scale » (Drouin & al., 2004).

En vue de la réalisation de la présente étude, des limites inhérentes au fonctionnement de l'échelle d'observation et à l'utilisation de la banque de données publique sont à signaler.

D'abord, la banque publique masque les éléments cochés pour chacun des items. Elle fournit uniquement une cote de qualité globale pour tous les items, ce qui enlève à la validité des résultats obtenus à partir de cette banque. Cette caractéristique est considérable car certaines listes contiennent des éléments déjà identifiés comme à proscrire, à éviter ou obligatoires. Dans les deux premiers cas, la présence de ces éléments entraîne un classement de l'item au niveau inadéquat, peu importe le nombre d'éléments positifs observés (Drouin & al., 2004). De plus, les critères qualitatifs reliés aux différents niveaux de qualité de l'échelle (inadéquat, minimal, bien et très bien) ne sont pas explicités : le rationnel fondant le calcul des scores n'est pas connu.

4.2.1.2 L'entrevue et le questionnaire adressés aux éducatrices :

L'entrevue en complément à l'observation fait référence à certains éléments jugés essentiels à la mesure de la qualité étant difficilement observables lors d'une seule journée. Quatre thèmes sont couverts par cette entrevue : 1) la communication avec les parents, 2) l'observation des enfants, 3) la planification des activités et 4) les sorties à l'extérieur du service.

L'information sur les caractéristiques des éducatrices utilisée pour la réalisation de ce mémoire est tirée du questionnaire QP-1 : « Questionnaire auto-administré à l'éducatrice ». Les questions traitent notamment des conditions de travail de l'éducatrice, de son expérience professionnelle, de sa satisfaction au travail et de certaines de ses caractéristiques personnelles telles son âge et son niveau de scolarité (Drouin & al., 2004).

4.3 Méthodes statistiques

Utilisées dans le cadre de cette recherche, les données de Grandir en qualité 2003 serviront à l'atteinte d'un objectif différent de celui de l'enquête de l'Institut de la statistique qui était de situer les services en termes de leur qualité et d'identifier les facteurs associés à cette qualité.

Une nouvelle série d'analyses de ces données a comme objectif général de faire émerger des styles interactifs à partir des scores obtenus à l'échelle d'interaction et de décrire les contextes associés à ces styles.

Cette démarche se démarque de celle poursuivie par l'équipe de l'ISQ à l'effet qu'elle rende compte des profils de comportement des éducatrices. Les forces et les faiblesses relatives à l'ensemble du personnel éducateur ciblé par Grandir en qualité 2003 et les caractéristiques propres à l'intervention des individus ayant adopté un profil particulier seront ainsi mises en évidence. Une démarche nécessaire étant donné l'importance de l'interaction adulte-enfant et l'incidence spécifique des différents comportements de l'adulte sur tous les domaines de développement de l'enfant (Anderson & al., 1981; Berk & Wisler, 1995; Birch & al., 1997; Burchinal & Cryer, 2003; Clarke-Stewart & al., 2002; Gunnar & al., 1992; Helma & al., 2004; Hestenes & al., 1993; Howes & al., 1994; Klugman & Smilansky, 1990; Loeb & al., 2004; Mahoney & Wheeden, 1999; NICHD, 2003a; Pianta & al., 1997; Ritchie & Howes, 2003; Vorria & al., 2003).

Une approche différenciée constitue donc l'originalité de ce mémoire. Comparativement à celle retenue par l'ISQ, cette approche permettra de voir clairement comment le développement du jeune enfant est soutenu dans les pouponnières québécoises. Une analyse descriptive inductive est ici privilégiée par rapport à une analyse déductive plus traditionnelle (telle qu'employée dans le cadre de Grandir en qualité 2003) par laquelle l'interaction adulte-enfant est décrite en fonction d'une cote de qualité.

De même, cette étude permettra de voir comment ce soutien se répartit dans différents milieux et en fonction de certains facteurs. Cet objectif a d'ailleurs comme référent le cadre conceptuel décrit par Pianta (1999) et les résultats des études ayant vérifié les liens entre la qualité de l'interaction et les aspects des services préscolaires lesquels montrent que le contexte joue un rôle clé auprès de l'interaction adulte-enfant (Howes & al., 1992; Mill & Romano-White, 1999; NICHD, 1996).

Dans la poursuite de ces objectifs, une analyse de classification hiérarchique, des analyses de variance et de Khi-carré sont mises en application avec l'utilisation du logiciel statistique SPSS.

4.3.1 L'analyse de classification hiérarchique :

La méthode de classification hiérarchique vise à identifier à l'aide d'un modèle quantitatif des regroupements de sujets et d'en faire une description. Elle est utilisée surtout en biologie et en médecine, notamment pour classer les animaux et les plantes et pour reconnaître les maladies et leurs stades (Norusis, 1990). Elle réside en une démarche empirique inductive dont la fonction première est de cibler les entités similaires à partir des caractéristiques qu'elles possèdent (Hair, Joseph, Anderson, Tatham & Black, 1992) afin d'identifier des groupes homogènes à l'intérieur d'un ensemble de variables (Borgen & Barnett, 1987).

L'étude de tels regroupements permet de déterminer les caractéristiques partagées par les différents groupes et celles qui les discriminent. La pertinence de l'information est donc reliée à l'organisation particulière des différentes caractéristiques qui les distinguent. Ainsi, cette méthode statistique peu conventionnelle se veut une procédure de catégorisation par opposition à une tentative de généralisation. Dans cette optique, la compréhension des individus dans leur environnement naturel est rehaussée par la prise en compte des différences entre les sujets (Cairns, Bergman & Kagan, 1998).

Dans le cadre de ce mémoire, les analyses s'effectuent en deux étapes. D'abord, les analyses en regroupement hiérarchique consistent à créer une nouvelle échelle d'évaluation à partir des données relatives à la qualité de l'interaction mesurée lors de l'enquête Grandir en qualité 2003 à l'aide de l'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière (Drouin & al., 2004). Puis, elles classent les sujets (éducatrices) en fonction de leurs cotes à cette nouvelle échelle d'où la formation d'une typologie des styles interactifs. Enfin, une fois les

styles interactifs créés, ces derniers sont mis en relation avec d'autres variables, soit des variables liées au contexte.

CHAPITRE V : RÉSULTATS

Ce chapitre présente les analyses statistiques et les résultats obtenus. Il comprend deux parties. La première partie est consacrée aux analyses permettant de regrouper et caractériser la variable indépendante qualité de l'interaction. La deuxième partie expose les analyses ayant vérifié les liens entre les styles interactifs et les facteurs retenus.

5.1 Regroupements des variables internes

En premier lieu, il s'agit de classifier les items de l'échelle de mesure de la qualité de l'interaction sur la base des scores obtenus par les sujets. La finalité étant la création de dimensions empiriques. Par la suite, il s'agit de regrouper les sujets en fonction des dimensions émergées pour arriver à une description de ces regroupements que l'on nomme styles interactifs.

Une structuration de la banque de données en vue de son utilisation s'est avérée nécessaire. Les étapes relatives à cette démarche sont présentées à l'annexe A.

5.1.1 Regroupements empiriques des items selon l'indice de qualité établi pour l'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière (Drouin & al., 2004)

Afin d'identifier les dimensions empiriques de la relation éducatrice-enfant, une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) est appliquée aux scores bruts aux items retenus. La méthode d'agrégation de WARD utilisant un indice de dissimilitude (distance euclidienne) est privilégiée. Parmi toutes les méthodes de mesure de similarité, celle-ci s'est avérée la plus efficace étant donné la clarté avec laquelle les résultats issus de cette dernière peuvent être interprétés. Les items relevant de la section 3 (L'interaction de l'éducatrice avec les poupons) et ceux provenant de la section 5 (Les activités de base) sont traités séparément dans cette analyse.

Le tableau 1 présente l'indice de qualité établi pour les items de l'échelle d'observation sur lequel est basée l'analyse.

Tableau 1

Indice de qualité établi pour les items de l'échelle d'observation (Drouin & al, 2004)

Scores	Niveau de l'indice	Qualité éducative
1,00 à 1,49	Très bas	Médiocre (Insatisfaisante)
1,50 à 1,99	Bas	Très faible (Insatisfaisante)
2,00 à 2,49	Moyen-Bas	Faible (Insatisfaisante)
2,50		
2,50 à 2,99	Moyen-Élevé	Passable
3,00 à 3,49	Élevé	Bonne
3,50 à 4,00	Très élevé	Très bonne

Les résultats sont présentés sous la forme d'un dendrogramme (figures 1 et 2). Le dendrogramme illustre l'association entre les variables par un « U » dont la distance horizontale décrit leur proximité.

Dendrogram using Ward Method

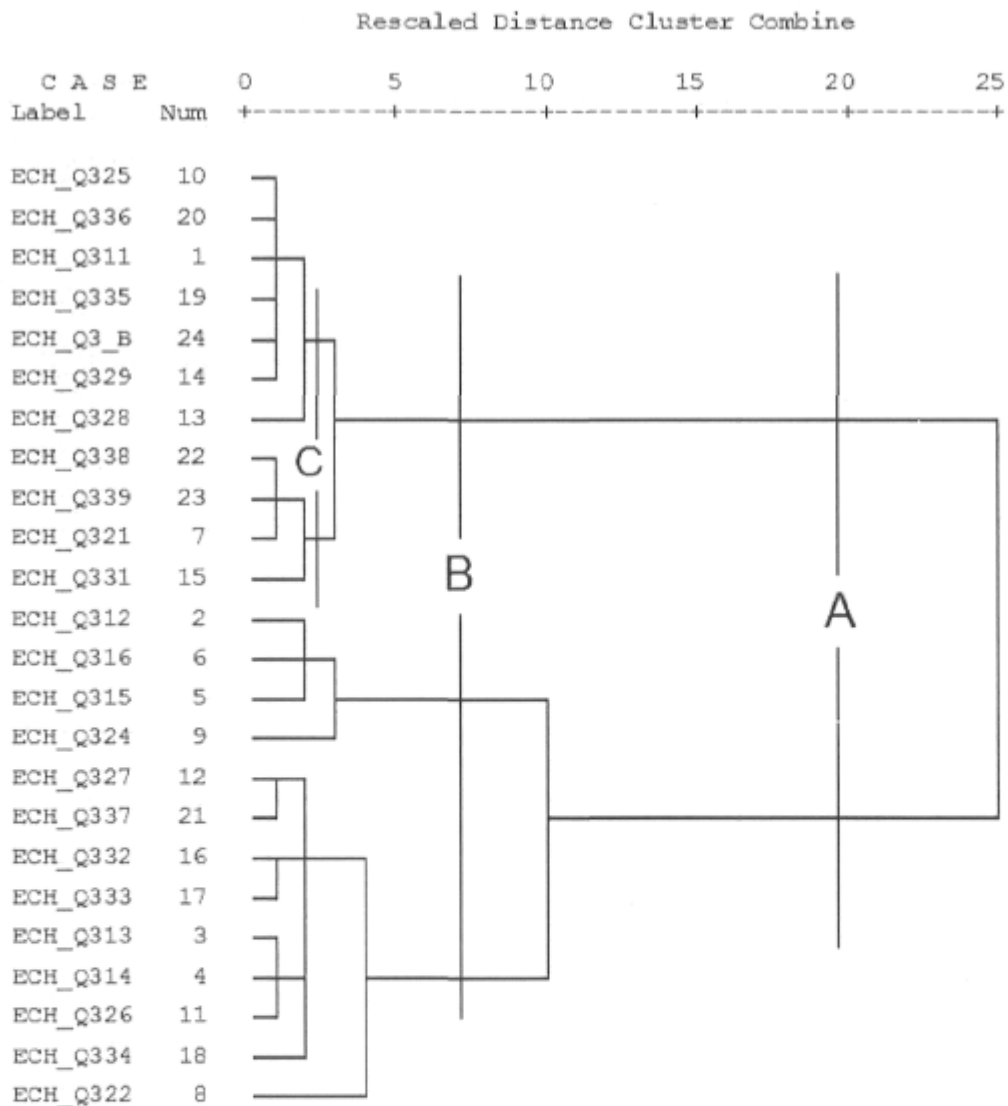


Figure 1. Regroupement hiérarchique des mesures de qualité (Drouin & al., 2004)

Items section 3 : L'interaction de l'éducatrice avec les poupons

Le dendrogramme 1 indique, de prime abord, l'existence d'une similarité entre deux regroupements de variables au point de coupure A, divisant l'ensemble des items en deux groupes (Q325 à Q331 et Q312 à Q322). À un autre niveau de similarité, le point de coupure B divise le deuxième groupe en deux sous-groupes (Q312 à Q324 et Q327 à Q322) auxquels il trouve une plus petite distance d'agrégation. On peut ainsi voir la formation de trois regroupements. Et enfin, au niveau de similarité le plus élevé (point de coupure C), quatre sous-groupes dérivent de

ces trois regroupements indiquant la présence de quatre dimensions empiriques identifiées par les items :

1. Q325 à Q328; 2. Q338 à Q331; 3. Q312 à Q324; 4. Q327 à Q322.

Dendrogram using Ward Method

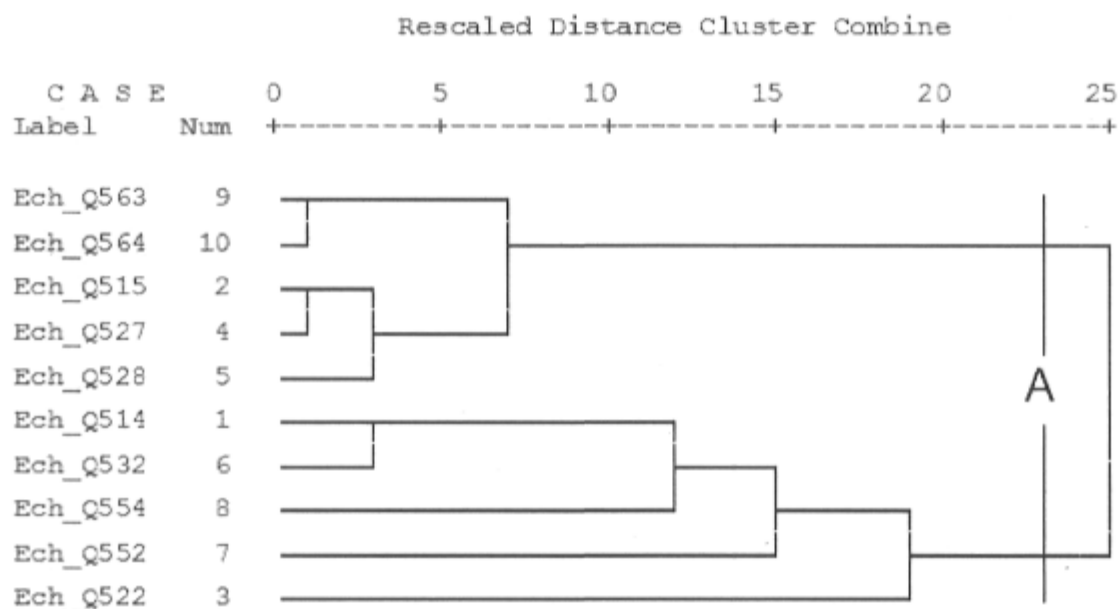


Figure 2. Regroupement hiérarchique des mesures de qualité (Drouin & al., 2004)

Items section 5 : Les activités de base

L'examen du dendrogramme 2 permet de connaître les relations entre les items appartenant à la section 5. Ainsi, lorsqu'on considère le point de coupure le moins distal (point de coupure A), on constate que les variables se divisent en deux sous-groupes démontrant une plus grande similarité entre les items Q563 à Q528 et Q514 et Q522. Toutefois, les variables de la section 5 sont utilisées pour la création d'une seule dimension, sans égard au degré de similarité établi entre certains items. Et ce, afin de faciliter la description de cette dimension et en préserver le sens.

De par ces observations, il est possible de dégager cinq dimensions empiriques dont la consistance interne est démontrée par des alphas de Cronbach supérieur à .66.

5.1.1.1 Analyse descriptive des regroupements empiriques :

Une analyse descriptive est réalisée en référence à l'énoncé des items rattachés aux dimensions. Les items appartenant à chacune des dimensions sont présentés à l'annexe B.

5.1.1.2. Description des dimensions émergentes :

DIM 1 : *La connaissance du développement de l'enfant* (alpha .84)

La première dimension rassemble des items qui renvoient principalement aux comportements de l'éducatrice en regard de l'écoute et l'interaction : elle concerne la capacité de l'éducatrice à être à l'écoute des poupons, à leur offrir une attention constante et à interagir de façon appropriée avec les bébés. On observe dans quelle mesure l'adulte considère le stade de développement du poupon.

DIM 2 : *La relation réciproque* (alpha .74)

La deuxième dimension réfère aux conduites de l'éducatrice à l'égard de la communication avec les bébés : elle s'intéresse à la façon d'entrer en contact avec eux, à la volonté de considérer les enfants comme des partenaires dans leur relation et à l'expression des besoins et sentiments des bébés et ceux de l'adulte.

DIM 3 : *L'apprentissage actif à travers le jeu* (alpha .73)

Cette dimension représente une attitude proactive de l'éducatrice envers les enfants : l'intervention auprès du poupon est orientée par la valorisation du développement cognitif dans une perspective d'apprentissage actif à travers le jeu.

DIM 4 : *La socialisation et la communication* (alpha .85)

Celle-ci a trait aux interventions de l'éducatrice favorables au développement du langage et à l'expression des poupons, à sa volonté de soutenir l'apprentissage des consignes, de stimuler l'émergence de l'autonomie et d'encourager les interactions entre les poupons. On observe dans quelle mesure l'éducatrice considère l'enfant comme un interlocuteur compétent.

DIM 5 : Les routines et transitions (alpha .67)

La dernière dimension relève essentiellement de la compétence de l'éducatrice à aider l'enfant à bien vivre les moments de routine et transition et à faire de ces moments une condition d'apprentissage. Elle relève également de l'habileté à créer un environnement stable, prévisible et confortant pour le nourrisson.

Le tableau 2 est un aperçu des scores moyens obtenus par l'ensemble des éducatrices à chacune des dimensions empiriques. Il informe sur les scores aux dimensions pour l'ensemble de la population.

Tableau 2

Scores moyens aux dimensions empiriques pour l'ensemble de la population

Dimensions	Scores moyens	Écart-types
DIM 1 : CONNAISSANCE	3,61	.50
DIM 2 : RÉCIPROCITÉ	3,25	.56
DIM 3 : JEU	2,07	.66
DIM 4 : SOCIALISATION	2,81	.55
DIM 5 : ROUTINES	3,03	.38

On remarque que les dimensions 3 et 4 présentent les scores les moins élevés, ce qui révèle de moindres aptitudes pour l'accompagnement au jeu en vue de l'apprentissage actif, la socialisation et la communication.

5.1.2 Regroupement hiérarchique des sujets en fonction des dimensions empiriques :

À la deuxième étape de classification de la variable indépendante, une analyse de Classification Hiérarchique par intervalle, de type WARD utilisant un indice de dissimilitude (distance euclidienne) est appliquée aux scores obtenus aux dimensions empiriques, pour chacun des sujets. La méthode WARD avec distance euclidienne est employée en raison de la facilité avec laquelle les résultats qu'elle engendre peuvent être interprétés.

Cette analyse identifie les éducatrices ayant obtenu des scores similaires aux dimensions créées par l'analyse précédente. Elle est effectuée à l'aide de scores standardisés en vue de situer

chaque score sur un axe avec une moyenne de 0 et un écart-type +1 et -1 d'une part et à l'aide de données brutes permettant ainsi la classification des scores en termes de qualité éducative.

Ainsi, l'identification des regroupements de sujets parmi l'ensemble de la population (catégoriser les éducatrices en fonction de leurs scores aux dimensions) relève des résultats de l'analyse de classification organisés sous la forme d'un dendrogramme. Ce dendrogramme est présenté à l'annexe C. Il justifie le choix de considérer six regroupements afin de préserver le caractère distinctif des styles interactifs.

L'examen de ce dernier montre que l'ensemble des sujets se divise en deux grands regroupements (G008 à G095 et C102 à G075). Suivant un niveau de similarité ascendant, ces deux regroupements sont séparés en deux autres sous-groupes (G008 à C010 et C057 à G095) (C102 à C068 et C103 à G075) formant ainsi quatre groupes dont la distance d'agrégation est plus petite. Ensuite, on peut constater que le groupe C103 à G075 est divisé en deux autres sous-groupes composés de sujets dont la similarité est plus grande. Il s'agit des sujets C103 à C060 et C038 à G075. Enfin, au niveau de similarité le plus élevé, un de ces sous-groupes (C038 à G075) est séparé en deux autres plus petits groupes (C038 à C059 et C074 à G075). Ainsi, on reconnaît, à la lecture de ce dendrogramme, six regroupements de sujets identifiés comme suit :

1. C102 à C068;
2. C103 à C060;
3. C038 à C059;
4. C074 à G075;
5. G008 à C010
6. C057 à G095.

La différenciation des regroupements est réalisée par la comparaison des moyennes de chacune des cinq dimensions (figure 3 et 4). La figure 3 expose les regroupements selon les dimensions sur la base des données brutes et la figure 4 situe les sujets selon le score moyen aux dimensions à l'aide de données standardisés (Z). Un tableau des moyennes et écart-types est présenté à l'annexe D pour les données brutes (tableau 3) et les données standardisées (tableau 4).

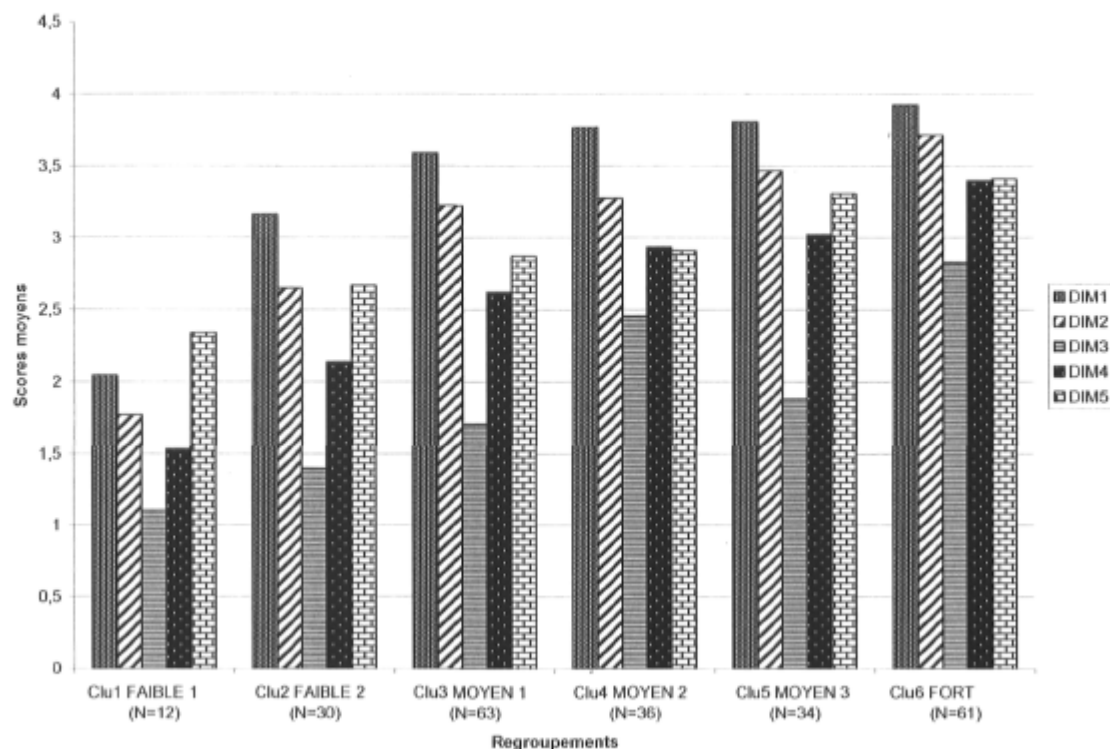


Figure 3. Répartition des éducatrices en pouponnière selon les dimensions empiriques (scores moyens)

À partir de la figure 3, il est possible de constater que l'ensemble des regroupements, à l'exception du Clu1 FAIBLE1, rejoignent un niveau passable de la qualité éducative (considérant un seuil de 2,5) pour les cotes de quatre dimensions. La dimension 3 (JEU) affiche quant à elle des cotes en dessous du seuil minimal pour la majorité des regroupements.

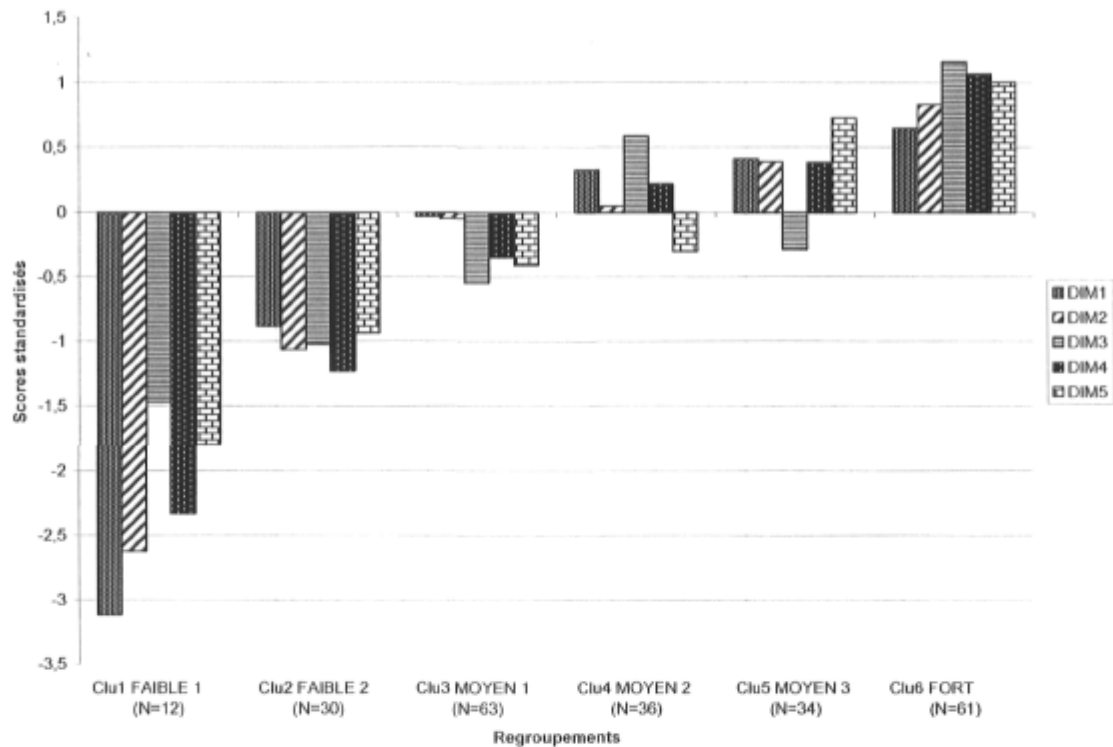


Figure 4. Répartition des éducatrices en pouponnière selon les dimensions empiriques (scores standardisés)

La figure suivante (figure 5) n'est pas un résultat. Elle vise essentiellement à montrer que les étiquettes données aux regroupements (FAIBLE, MOYEN et FORT) ont comme référence la mesure de la qualité de l'interaction de l'enquête Grandir en qualité 2003. Cette mesure est utilisée comme tel étant donné que la qualité de l'interaction évaluée dans l'enquête comprend sensiblement les mêmes items que ceux inclus dans la construction des dimensions empiriques.

Il demeure pertinent de rappeler que, dans le cadre de cette étude, ces items sont regroupés sur la base des scores obtenus par les éducatrices (dimensions empiriques) à partir desquels ces éducatrices ont été catégorisées. Un traitement différent de celui proposé par Grandir en qualité 2003 est donc réservé à ces items. Toutefois, les regroupements de sujets issus de la présente étude ont une mesure de qualité similaire (FAIBLE, MOYEN et FORT).

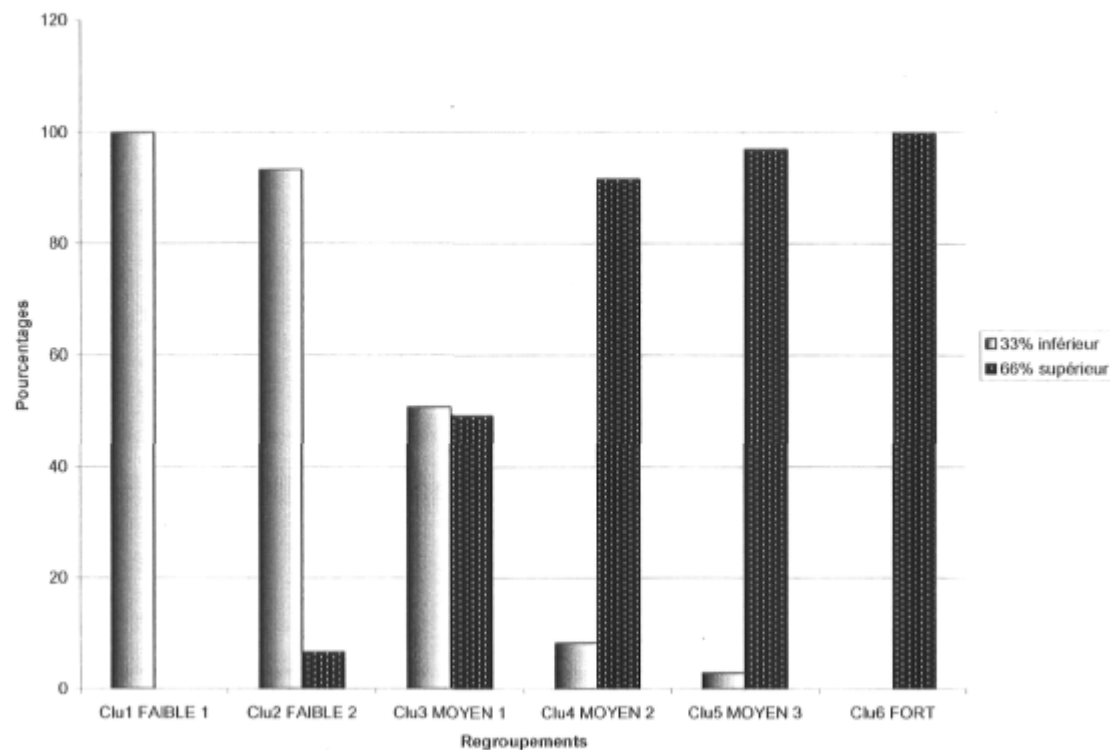


Figure 5. Pourcentages des éducatrices appartenant à chaque regroupement selon les mesures de qualité de l'interaction (Sous-dim. 3) (Drouin & al., 2004)

La lecture de la figure 5 révèle en effet que la gradation des étiquettes, allant de FAIBLE1 à FORT, correspond relativement au niveau de qualité obtenu par les sujets appartenant à chacun des regroupements.

Le tableau suivant (tableau 5) est une classification des sujets selon le niveau de qualité éducative (Drouin & al., 2004) effectuée par un calcul de la moyenne des scores aux cinq dimensions.

Tableau 5

Classification des sujets selon le niveau de qualité éducative

Regroupements	N	Scores globaux	Qualité éducative
Clu1 FAIBLE1	12	1,76	Insatisfaisante
Clu2 FAIBLE2	30	2,41	Insatisfaisante
Clu3 MOYEN1	63	2,8	Passable
Clu4 MOYEN2	36	3,07	Bonne
Clu5 MOYEN3	34	3,1	Bonne
Clu6 FORT	61	3,46	Bonne

Ce qui se remarque en premier lieu, est que les trois premiers regroupements (Clu1 FAIBLE1, Clu2 FAIBLE2 et Clu3 MOYEN3) auxquels 105 éducatrices appartiennent sont classés selon un niveau de qualité insatisfaisante ou passable. Et, un nombre de 131 éducatrices se retrouvent dans les regroupements (Clu4 MOYEN2, Clu5 MOYEN3 et Clu6 FORT) dont le niveau de qualité est classé bonne. Ainsi, pour près de la moitié d'entre elles (45%), la qualité de l'interaction avec les enfants est jugée insatisfaisante (18%) ou passable (27%) selon l'indice de qualité établi pour les items de l'échelle d'observation.

La figure 6 est un aperçu de la proportion d'éducatrices incluses dans chacun des regroupements. Une couleur foncée est un indicateur de la proportion de sujets à l'intérieur des regroupements les plus faibles.

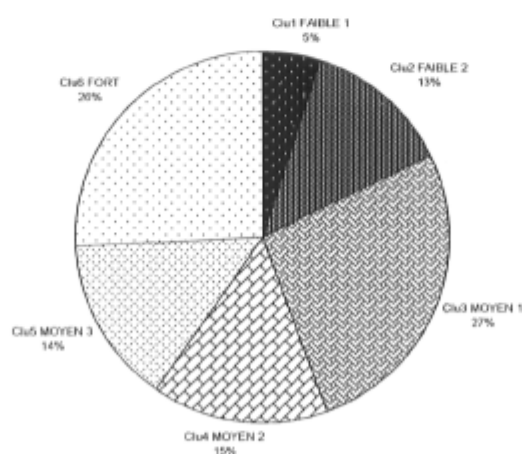


Figure 6. Proportion des éducatrices à l'intérieur des regroupements

5.1.2.1 Analyse descriptive des regroupements de sujets :

Une série d'analyses de variance (ANOVA) à un facteur, c'est-à-dire le type de regroupements (6) suivi d'une comparaison post hoc est effectuée.

Cette analyse permet de :

- connaître les scores des sujets pour chacun de ces items
- comparer les sujets sur la base des scores obtenus

Un effet du facteur est observé pour chacune des variables dépendantes. L'ensemble des items permettent donc de discriminer les regroupements de sujets. Les tableaux 6 à 10 à l'annexe E présentent les résultats obtenus par cette analyse.

Les figures 7 à 11 illustrent les regroupements de sujets selon les scores standardisés aux items des cinq dimensions. Un tableau des moyennes et écart-types est présenté à l'annexe F pour chaque dimension (tableaux 11 à 15).

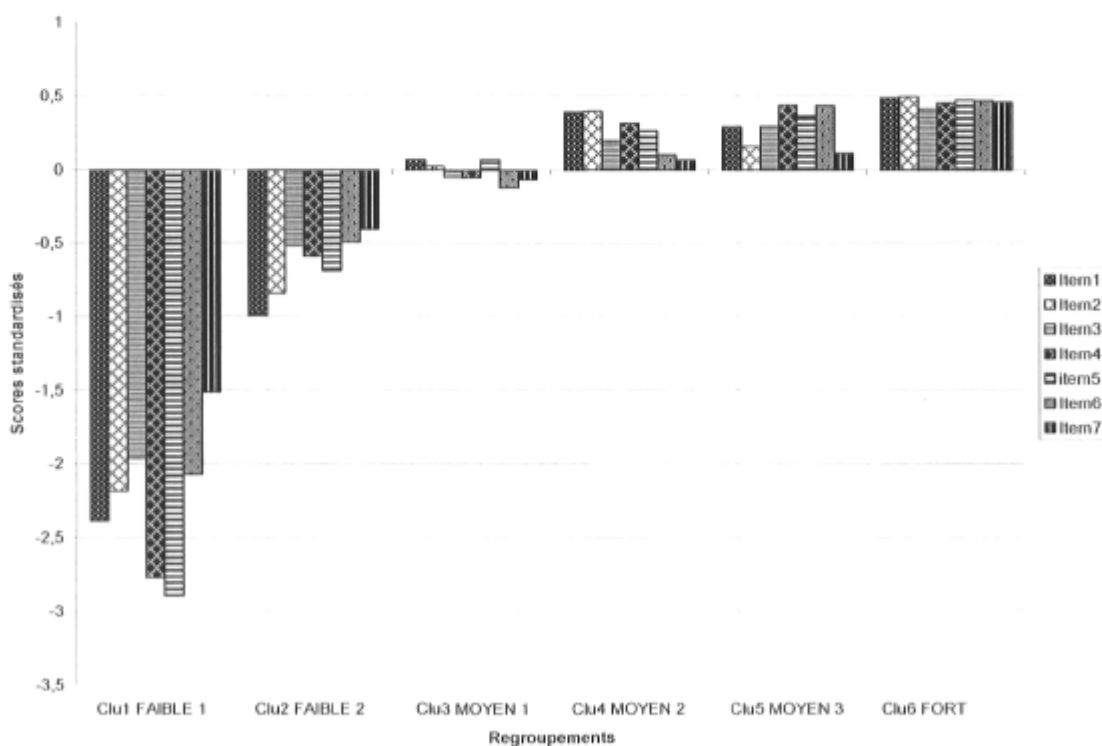


Figure 7. Répartition des éducatrices selon les items DIM 1 : CONNAISSANCE

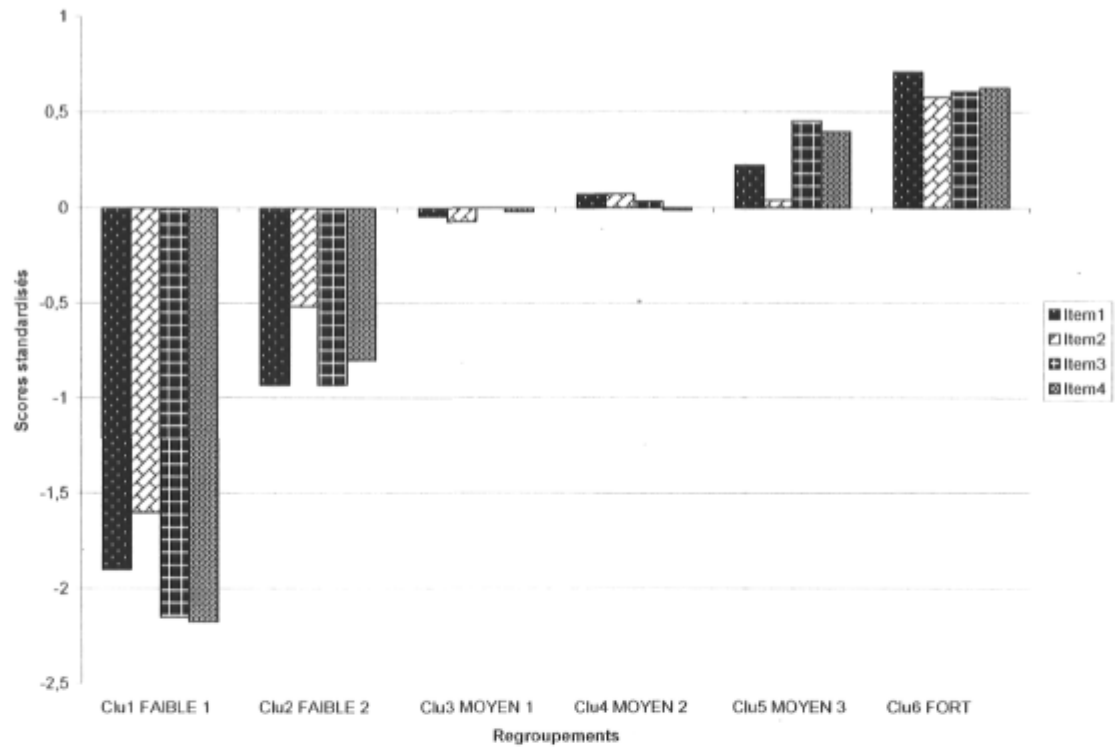


Figure 8. Répartition des éducatrices selon les items DIM 2 : RÉCIPROCITÉ

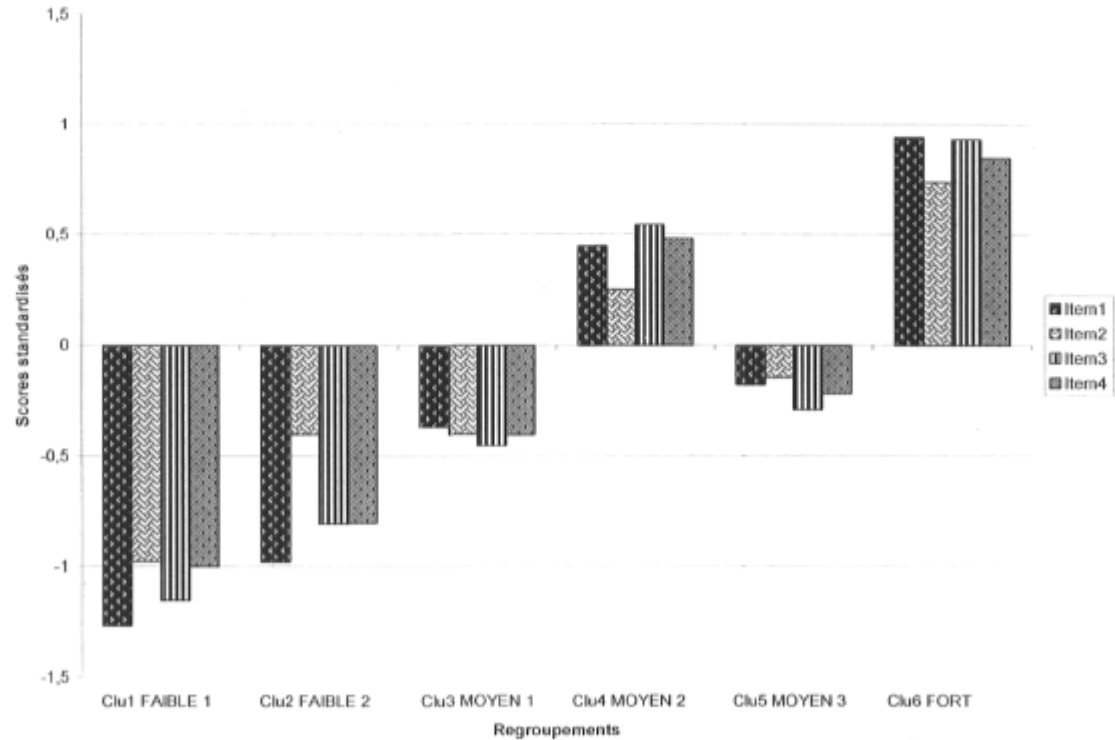


Figure 9. Répartition des éducatrices selon les items DIM 3 : JEU

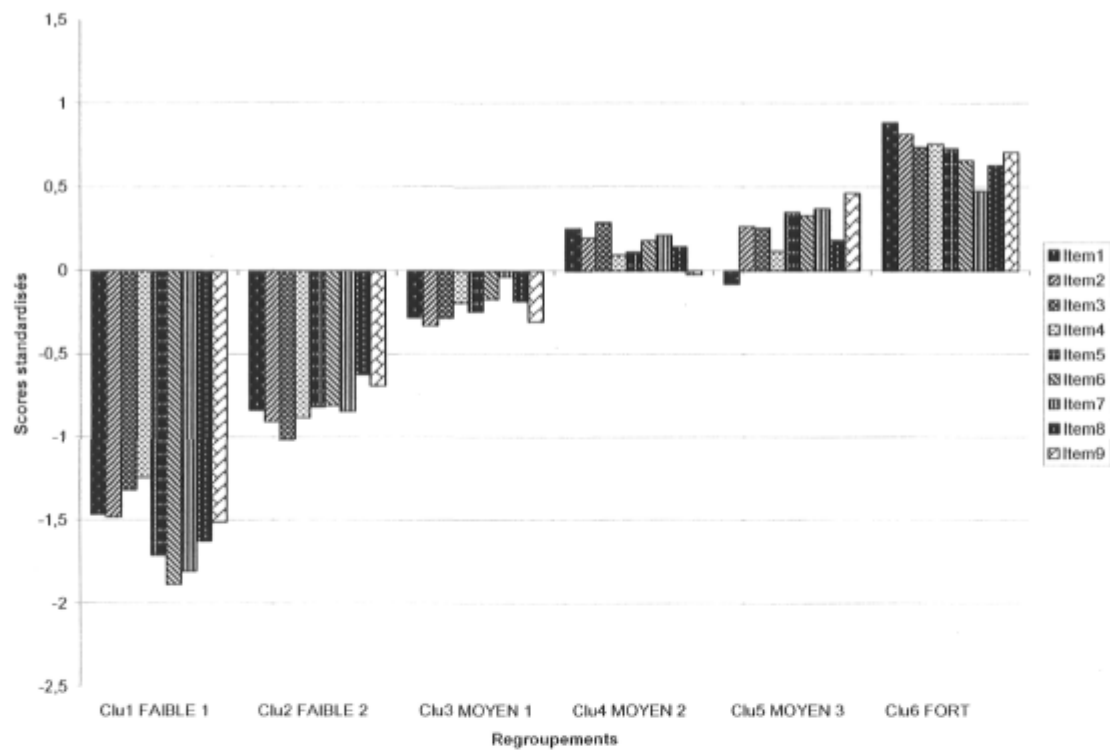


Figure 10. Répartition des éducatrices selon les items DIM 4 : SOCIALISATION

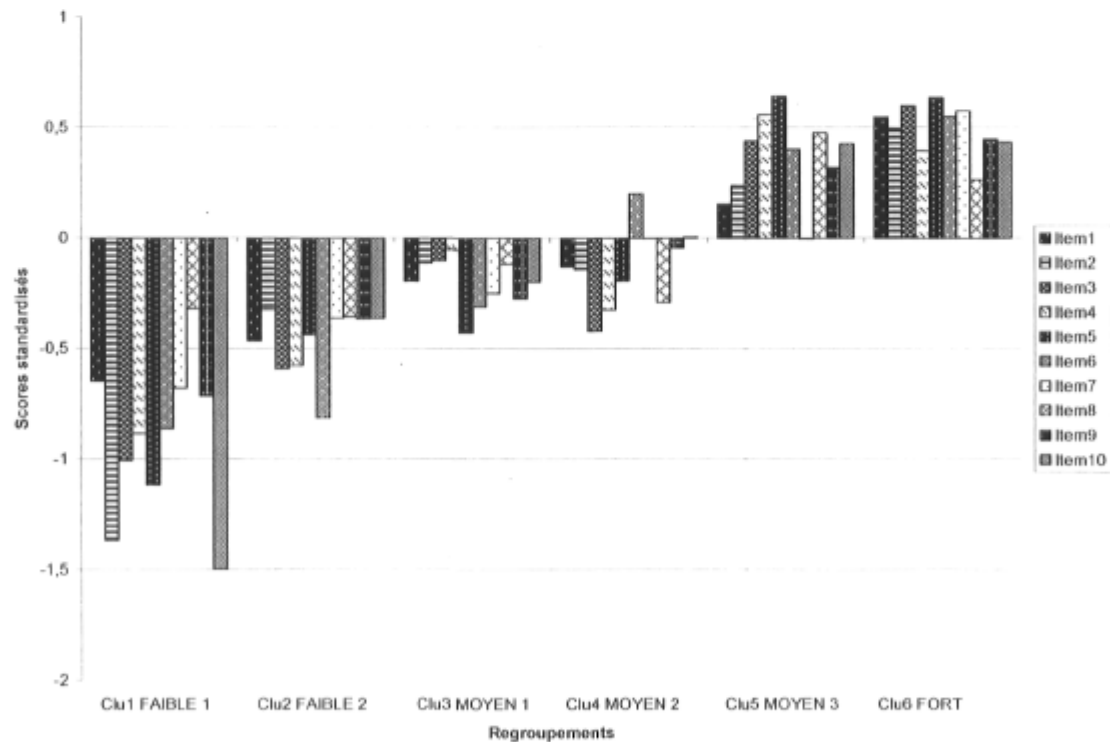


Figure 11. Répartition des éducatrices selon les items DIM 5 : ROUTINES

La typologie des styles interactifs repose donc sur :

1. Une comparaison entre les regroupements selon les dimensions (figures 3 et 4, tableau 5).
2. Une analyse des comportements observés aux cinq dimensions (figures 4).
3. Une analyse des comportements à partir des items composant les dimensions (figures 7 à 11).

Pour ce troisième point, une emphase est mise sur les scores extrêmes. Ainsi, les items associés aux scores les plus bas et ceux reliés aux scores les plus élevés donnent accès à l'occurrence des comportements émis le plus fréquemment et ceux émis le moins fréquemment. Il est à noter que, pour les dimensions comportant peu d'items (DIM 2 et DIM 3), seulement deux items extrêmes sont pris en compte. Dans le cas de celles qui comportent plusieurs items (DIM 1, DIM 4 et DIM 5), au minimum quatre items sont considérés.

La démarche permettant une description des styles priorise l'utilisation des scores standardisés afin d'optimiser la distinction entre les regroupements et favoriser leur comparaison (figure 4). Elle tient compte également des scores moyens (figure 3) afin de situer les sujets selon l'indice de qualité établi pour l'enquête Grandir en qualité 2003 (Drouin & al., 2004).

5.1.1.2 Typologie des styles interactifs :

Clu1 FAIBLE 1 (12 sujets)

1. Comparaison entre les regroupements :

Regroupement d'éducatrices dont les scores Z varient entre -3,11 et -1,47 et de qualité classée insatisfaisante/très faible sur l'échelle de qualité éducative (Drouin & al, 2004) selon un score global de 1,76.

2. Analyse des comportements observés aux cinq dimensions :

Les éducatrices appartenant à ce regroupement se démarquent par de très faibles cotes relatives au respect pour le développement de l'enfant (DIM1, M=-3,11) et à l'établissement d'une réciprocité

(DIM2, $M=-2,62$). Sur les autres points, elles se rapprochent davantage de la tendance générale à l'égard de l'apprentissage actif (DIM3, $M=-1,47$) qu'à l'égard de la communication/socialisation (DIM4, $M=-2,33$) et le soutien lors des moments de transition (DIM5, $M=-1,8$). Toutefois, les scores à ces dernières dimensions demeurent encore bien inférieurs aux scores obtenus par l'ensemble des sujets.

3. Analyse des comportements à partir des items composant les dimensions :

DIM1 La connaissance du développement de l'enfant (*Faible*)

Items faibles

4. L'éducatrice décode efficacement les messages des poupons.

$M=-2,77$

5. L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les poupons.

$M=-2,89$

Items forts

3. L'éducatrice respecte le jeu des poupons.

$M=-1,96$

7. L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes.

$M=-1,51$

Une habileté restreinte à interagir en situation dyadique avec les enfants et à être à leur écoute est ciblée. Elle est jumelée à une capacité relative à observer le groupe et à en favoriser la gestion.

Note. Le niveau de qualité éducative indiqué à la suite de l'énoncé de la dimension fait référence aux scores brutes obtenus à chacune des dimensions.

DIM2 La relation réciproque (*Très faible*)

Item faible

4. L'éducatrice est à l'écoute des poupons.

$M=-2,8$

Item fort

2. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.

M=-1,6

Une difficulté à écouter et considérer l'enfant dans la relation ainsi qu'une propension à faire valoir sa propre valeur est constatée.

DIM3 L'apprentissage actif à travers le jeu (Médiocre)

Item faible

1. L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux.

M=-1,27

Item fort

2. L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local.

M=-0,98

Une indication selon laquelle elle intervient de façon peu appropriée dans l'aménagement des lieux mais davantage qu'à l'égard d'un soutien et d'un accompagnement au jeu.

DIM4 La socialisation et la communication (Très faible)

Items faibles

6. Au cours des périodes de jeu, l'éducatrice fait preuve de flexibilité.

M=-1,89

7. L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe.

M=-1,81

Items forts

3. L'éducatrice soutient le développement du langage des poupons.

M=-1,32

4. L'éducatrice favorise l'expression verbale des poupons.

M=-1,24

Une plus grande difficulté au niveau de l'encadrement des enfants ainsi qu'un manque de flexibilité est observée avec une certaine tendance à favoriser l'apprentissage du langage.

DIM5 Les routines et transitions (Faible)

Items faibles

2. Lors de l'accueil, l'éducatrice aide les poupons à bien vivre la transition famille-service de garde.

M=-1,37

10. À la fin de la journée, l'éducatrice accorde une attention à tous les poupons.

M=-1,5

Items forts

1. À l'accueil, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat.

M=-0,65

8. L'éducatrice organise les transitions entre les diverses périodes de la journée pour qu'elles s'effectuent en douceur.

M=-0,32

Malgré un certain souci de faciliter le passage entre les différentes périodes de la journée, peu d'attention personnalisée est offerte à chacun des poupons, et ce, de façon plus marquée lors de leur arrivée et leur départ.

4. Résumé du Clu1 FAIBLE 1 :

LE STYLE « CONTRÔLANT »

Style interactif dont le principal signe distinctif est une pédagogie non-centrée sur l'enfant.

Les éducatrices qui ont adopté un style « contrôlant » démontrent, de façon générale, très peu de sensibilité et de chaleur à l'égard des enfants. C'est par un important manque de disponibilité à être en relation avec l'enfant que les éducatrices de ce regroupement se différencient des autres éducatrices. Ce manque est observable à travers des interventions avec les bébés caractérisées par une priorité accordée à l'adulte et une approche indifférenciée. Elles sont davantage centrées sur l'action que sur l'échange social et l'écoute de l'enfant.

Somme toute, l'accomplissement du rôle est principalement orienté vers l'intervention indirecte et une gestion rigide du groupe.

Clu2 FAIBLE 2 (30 sujets)

1. Comparaison entre les regroupements :

Regroupement de sujets dont les scores Z varient entre -1,23 et -0,88 et de qualité classée insatisfaisante/faible (Drouin & al., 2004) selon un score global de 2,41.

2. Analyse des comportements observés aux cinq dimensions :

De façon générale, les sujets rassemblés dans ce regroupement se distinguent en raison de moindres cotes à toutes les dimensions. Il est toutefois possible de constater un plus grand écart au niveau du soutien à la socialisation et la communication auprès des enfants (DIM4, $M=-1,23$). Il est suivi de la relation réciproque (DIM2, $M=-1,06$), l'apprentissage actif à travers le jeu (DIM3, $M=-1,02$), les routines et transitions (DIM5, $M=-0,94$) et la connaissance du développement (DIM1, $M=-0,88$).

3. Analyse des comportements à partir des items composant les dimensions :

DIM1 La connaissance du développement de l'enfant (Bonne)

Items faibles

1. L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons.
 $M=-0,99$
2. L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons.
 $M=-0,84$

Items forts

6. L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe.
 $M=-0,49$
7. L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes.
 $M=-0,41$

Un souci de gestion et de surveillance du groupe est montré ainsi qu'une habileté un peu moins prononcée à s'adresser aux poupons de manière adaptée.

DIM2 La relation réciproque (Passable)

Items faibles

1. L'éducatrice suscite l'expression des besoins et des sentiments par les poupons.
 $M=-0,93$
3. L'éducatrice partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités.
 $M=-0,93$

Item fort

2. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.

M=-0,52

Peu de considération de l'enfant dans la relation ainsi que de son rythme et de ses besoins est associée à une plus grande importance accordée à l'adulte.

Note. Deux items faibles sont présentés en raison d'une similarité dans les scores.

DIM3 L'apprentissage actif à travers le jeu (Médiocre)

Item faible

1. L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux.

M=-0,98

Item fort

2. L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local.

M=-0,4

Une organisation de l'aménagement de base est jumelée à un très pauvre soutien face aux initiatives de l'enfant.

DIM4 La socialisation et la communication (Faible)

Items faibles

2. L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les poupons.

M=-0,91

3. L'éducatrice soutient le développement du langage des poupons.

M=-1,02

Items forts

8. L'éducatrice favorise l'expression non-verbale des poupons.

M=-0,62

9. L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons.

M=-0,69

Bien qu'une certaine préoccupation pour l'émergence de l'autonomie et l'expression des poupons soit manifestée, une faible volonté de stimuler leur développement social demeure présente.

DIM5 Les routines et transitions (Passable)

Items faibles

3. La collation se déroule dans un climat détendu.

M=-0,59

4. Lors du dîner, les besoins des poupons sont respectés.

M=-0,58

6. L'éducatrice accorde une attention personnalisée à chaque poupon au moment du changement de couche.

M=-0,82

Item fort

2. Lors de l'accueil, l'éducatrice aide les poupons à bien vivre la transition famille-service de garde.

M=-0,32

Une habileté restreinte à porter une assistance lors du changement de couche, du dîner et de la collation ressort de façon plus marquée et caractérise le soutien aux routines et transitions.

Note. Trois cotes faibles sont retenues en raison du sens qu'elles donnent à l'intervention de l'éducatrice relativement à un aspect précis de la garde.

Une seule cote forte est présentée puisqu'un grand nombre d'items ont obtenu le même score.

4. Résumé du Clu2 FAIBLE 2 :

LE STYLE « SURVEILLANT »

Style interactif qui, à l'image du style « contrôlant », se distingue par une approche peu centrée sur l'enfant. Les éducatrices de ce regroupement se montrent également peu sensibles à l'égard des enfants mais leur implication auprès d'eux est tout de même plus grande.

Cela dit, les deux types d'éducatrice se ressemblent sur certains points. Elles partagent notamment le même profil en ce qui a trait à leur propension à favoriser la gestion du groupe, leur faible considération pour l'enfant en tant que partenaire dans la relation et une façon de s'adresser aux poupons peu adaptée. Cependant, les éducatrices « surveillantes » sont plus soucieuses du stade de développement du bébé malgré le fait qu'elles privilégient une intervention indirecte.

Peu investies, elles se reconnaissent principalement par une habileté restreinte à initier les bébés à la fonction du langage et à les engager dans des contacts sociaux. On identifie, de plus, chez elles

une attitude plutôt désengagée détectée par une faible propension à initier les interventions auprès des enfants. De même, une difficulté est ciblée lors de l'observation des comportements propres à la réalisation des tâches nécessitant une assistance physique à l'enfant.

Enfin, bien que quelque peu axée sur la gestion du groupe, l'éducatrice « surveillante » offre néanmoins une attention positive. Mais, de façon générale, son manque de considération pour le développement de l'enfant lui confère un rôle qu'on pourrait qualifier de surveillance auprès des poupons qui lui sont confiés.

Clu3 MOYEN 1 (63 sujets)

1. Comparaison entre les regroupements :

Regroupement dont les scores Z varient entre -0,55 et -0,03 et de qualité classée passable (Drouin & al., 2004) selon un score global de 2,8.

2. Analyse des comportements observés aux cinq dimensions :

Une moindre cote pour le soutien de l'apprentissage actif (DIM3, $M=-0,55$) contribue le plus fortement à différencier les éducatrices de ce regroupement. Elle est suivie par des cotes associées à la socialisation et la communication (DIM4, $M=-0,35$) et aux routines et transitions (DIM5, $M=-0,41$) toutes deux en dessous du score moyen. Les sujets sont très près d'atteindre un niveau comparable à celui du reste du groupe en ce qui concerne la connaissance du développement de l'enfant (DIM1, $M=-0,03$) et la relation réciproque (DIM2, $M=-0,04$).

3. Analyse des comportements à partir des items composant les dimensions :

DIM1 La connaissance du développement de l'enfant (Très bonne)

Items faibles

6. L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe.

$M=-0,12$

7. L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des

Consignes.

$M=-0,06$

Items forts

1. L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons.

M=0,07

5. L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les poupons.

M=0,07

Une forte sensibilité à l'enfant jumelée à une moins grande préoccupation pour la gestion du groupe est observée.

DIM2 La relation réciproque (Bonne)

Item faible

2. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.

M=-0,72

Item fort

3. L'éducatrice partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités.

M=0,001

Une priorité accordée à l'enfant dans la relation est détectée ainsi qu'une approche démocratique.

DIM3 L'apprentissage actif à travers le jeu (Médiocre)

Item faible

3. L'éducatrice soutient les poupons dans la prise de conscience de leurs réalisations.

M=-0,45

Item fort

1. L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux.

M=-0,36

Une tendance relative pour l'accompagnement au jeu avec un accompagnement éducatif à mettre en place.

DIM4 La socialisation et la communication (Passable)

Items faibles

2. L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les poupons.

M=-0,33

9. L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons.

M=-0,3

Items forts

6. Au cours des périodes de jeu, l'éducatrice fait preuve de flexibilité.

M=-0,17

7. L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe.

M=-0,03

La présence d'une préoccupation de mettre en place un cadre avec une certaine flexibilité sans trop de soutien au développement social.

DIM5 Les routines et transitions (Passable)

Items faibles

5. L'éducatrice fait du dîner un moment privilégié.

M=-0,43

6. L'éducatrice accorde une attention personnalisée à chaque poupon au moment du changement de couche.

M=-0,31

Items forts

3. La collation se déroule dans un climat détendu.

M=-0,1

4. Lors du dîner, les besoins des poupons sont respectés.

M=-0,05

Malgré une volonté du respect des besoins des enfants au dîner, les routines « dîner », « collation », « couches » sont peu considérées comme un contexte d'apprentissage.

4. Résumé du Clu3 MOYEN 1 :

LE STYLE « GARDIEN »

Style interactif reconnaissable par un grand écart entre les habiletés relatives à la stimulation et celles reliées à l'offre d'un soutien affectif. Les éducatrices « gardiennes » se distinguent principalement de leurs collègues grâce à un déséquilibre entre une attitude chaleureuse versus une faible tendance à accompagner l'enfant lors de ses apprentissages.

Elles mettent leurs efforts à établir une étroite relation avec l'enfant et le prioriser à travers ses interactions et interventions. Toutefois, bien que soucieuses du bien-être des poupons, elles réussissent modestement à les soutenir lors des routines et transitions et à considérer ces moments comme des contextes d'apprentissage. De même, une aptitude inférieure pour l'accompagnement éducatif au jeu et pour le soutien au développement social est remarquable chez ce groupe d'éducatrices.

Une telle pédagogie peut sous-entendre une faible évaluation des compétences du jeune enfant et de son potentiel développemental.

En somme, un style « gardien » désigne une attitude sensible aux besoins de sécurité affective associée à une pauvre reconnaissance des autres aspects du développement.

Clu4 MOYEN 2 (36 sujets)

1. Comparaison entre les regroupements :

Regroupement de sujets dont les scores Z varient entre -0,3 et 0,59 et de qualité classée bonne/élevé (Drouin & al., 2004) selon un score global de 3,07.

2. Analyse des comportements observés aux cinq dimensions :

Regroupement dont une meilleure cote pour le soutien de l'apprentissage actif à travers le jeu contribue le plus à distinguer les sujets (DIM3, M=0,59). Il se démarque également, mais de façon moins importante, par des scores au dessus de la moyenne en ce qui a trait à la connaissance du développement de l'enfant (DIM1, M=0,33), la relation réciproque (DIM2, M=0,49) et la socialisation et la communication (DIM4, M=0,23). Par ailleurs, le score lié aux routines et transitions (DIM5; M=0,3) est le seul à situer les éducatrices en dessous du score obtenu par le reste du groupe.

3. Analyse des comportements à partir des items composant les dimensions :

DIM1 La connaissance du développement de l'enfant (Très bonne)

Items faibles

6. L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe.

M=0,1

7. L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes.

M=0,07

Items forts

1. L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons.

M=0,4

2. L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons.

M=0,4

Une grande aptitude à s'adresser aux poupons d'une façon adaptée est juxtaposée à légèrement moins d'attention portée à la gestion du groupe et l'offre d'une attention constante.

DIM2 La relation réciproque (Bonne)

Item faible

4. L'éducatrice est à l'écoute des poupons

M=-0,01

Item fort

1. L'éducatrice suscite l'expression des besoins et des sentiments par les poupons.

M=0,07

2. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.

M=0,07

Une réciprocité adulte-enfant est montrée.

Note. Deux items faibles sont présentés en raison d'une similarité dans les scores.

DIM3 L'apprentissage actif à travers le jeu (Faible)

Item faible

2. L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local.

M=0,25

Item fort

3. L'éducatrice soutient les poupons dans la prise de conscience de leurs réalisations.

M=0,54

Une habileté restreinte à offrir un accompagnement éducatif à l'enfant et peu de facilité à organiser l'environnement.

DIM4 La socialisation et la communication (Passable)

Items faibles

4. L'éducatrice favorise l'expression verbale des poupons.

M=0,09

9. L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons.

M=-0,02

Items forts

1. L'éducatrice s'assure que les poupons ont bien compris les consignes.

M=0,25

3. L'éducatrice soutient le développement du langage des poupons.

M=0,29

Tend davantage à jouer le rôle de modèle-expert qu'à laisser la place à l'enfant comme premier agent de son développement.

DIM5 Les routines et transitions (Passable)

Items faibles

3. La collation se déroule dans un climat détendu.

M=-0,42

4. Lors du dîner, les besoins des poupons sont respectés.

M=-0,33

Items forts

6. L'éducatrice accorde une attention personnalisée à chaque poupon au moment du changement de couche.

M=0,2

10. À la fin de la journée, l'éducatrice accorde une attention à tous les poupons.

M=0,005

Une pratique de soins personnalisée est observable dans certains contextes de routines et transitions ainsi qu'une moindre propension à rendre les repas agréables et sécuritaires.

4. Résumé du Clu4 MOYEN 2 :

LE STYLE « MOYEN »

Style interactif somme toute centré sur l'enfant dont une approche sensible contribue à définir les éducatrices appartenant à ce regroupement.

De façon générale, elles sont attentives mais s'investissent à des degrés variés selon l'aspect du développement concerné ou le moment de la journée. Elles se montrent plus ou moins constantes lorsque comparées à l'ensemble des éducatrices.

Pour les éducatrices dont le style est « moyen », la gestion et la surveillance du groupe revêt moins d'importance que la considération de l'enfant et le respect de son évolution. Toutefois, elles leur offrent un modeste soutien lors des moments caractérisés par les routines et transitions. Cette tendance est d'ailleurs particulièrement perceptible par l'observation des tâches reliées à la prise de nourriture chez le bébé.

De plus, ces éducatrices se démarquent par ailleurs par une habileté à accompagner individuellement le jeu en vue de l'apprentissage actif. Elles paraissent donc plus compétentes que la majorité de leurs collègues sur ce point. Cette compétence relative ressort également sur le plan de l'éveil à la socialisation et de la communication mais d'une moindre manière.

Enfin, un style « moyen » se reconnaît par une sensibilité dont le niveau est variable selon les interventions pratiquées.

Clu5 MOYEN 3 (34 sujets)

1. Comparaison entre les regroupements :

Regroupement de sujets dont les scores Z varient entre -0,28 et 0,73 et de qualité classée bonne/élevée (Drouin & al., 2004) selon un score global de 3,1.

2. Analyse des comportements observés aux cinq dimensions :

Deux dimensions différencient les éducatrices appartenant à ce regroupement de façon marquée : l'apprentissage actif (DIM3, $M=-0,28$) les situe en dessous de la moyenne et les routines et transitions (DIM5, $M=0,73$) leur confère une capacité supérieure. En ce qui a trait aux autres dimensions, les sujets surpassent leurs collègues avec des scores équivalents : (DIM1, $M=0,41$), (DIM2, $M=0,39$) et (DIM4, $M=0,39$).

3. Analyse des comportements à partir des items composant les dimensions :

DIM1 La connaissance du développement de l'enfant (Très bonne)

Items faibles

2. L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons.

$M=0,16$

7. L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes.

$M=0,11$

Items forts

4. L'éducatrice décode efficacement les messages des poupons.

$M=0,44$

6. L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe.

$M=0,44$

Une grande aptitude pour l'observation des poupons et l'offre un peu plus faible d'une attention constante est signalée.

DIM2 La relation réciproque (Bonne)

Item faible

2. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.

$M=0,04$

Item fort

3. L'éducatrice partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités.

$M=0,45$

Une priorité accordée à l'enfant dans la relation et un partage des pouvoirs est montrée.

DIM3 L'apprentissage actif à travers le jeu (Très faible)

Item faible

3. L'éducatrice soutient les poupons dans la prise de conscience de leurs réalisations.

M=-0,29

Item fort

2. L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local.

M=-0,14

Peu portée à soutenir de façon éducative l'action des enfants avec une intervention indirecte un peu plus appropriée.

DIM4 La socialisation et la communication (Bonne)

Items faibles

1. L'éducatrice s'assure que les poupons ont bien compris les consignes.

M=-0,08

4. L'éducatrice favorise l'expression verbale des poupons.

M=0,11

8. L'éducatrice favorise l'expression non-verbale des poupons.

M=0,18

Items forts

7. L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe.

M=0,37

9. L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons.

M=0,46

Est manifestée une grande volonté de favoriser le développement social en accordant un peu moins de place à l'enfant comme interlocuteur.

Note. Trois cotes faibles sont retenues en raison du sens qu'elles donnent à l'intervention de l'éducatrice relativement à un aspect précis de la garde.

DIM5 Les routines et transitions (Bonne)

Items faibles

1. À l'accueil, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat.

M=0,16

2. Lors de l'accueil, l'éducatrice aide les poupons à bien vivre la transition famille-service de garde.

M=0,24

7. Lors des périodes de rangement, les poupons ont l'occasion d'apprendre, de s'amuser et de coopérer.

M=-0,004

Items forts

4. Lors du dîner, les besoins des poupons sont respectés.

M=0,56

5. L'éducatrice fait du dîner un moment privilégié.

M=0,64

Les routines et transitions sont bien réussies quoique les dîners le soient davantage.

Note. Trois cotes faibles sont retenues en raison du sens qu'elles donnent à l'intervention de l'éducatrice relativement à un aspect précis de la garde.

4. Résumé du Clu5 MOYEN 3 :

LE STYLE « CHALEUREUX »

Style interactif centré sur l'enfant qui caractérise des éducatrices sensibles et attentives dont les interventions priorisent l'enfant.

Les éducatrices « chaleureuses » sont principalement reconnaissables à la fois par une grande facilité pour la réalisation des interventions adressées à l'ensemble du groupe et par la personnalisation des soins. Par ailleurs, un moins bon rendement aux tâches individualisées axées sur les apprentissages à travers le jeu contribue grandement à les différencier.

D'une part, la capacité à assurer le bon fonctionnement du groupe et à porter une attention personnalisée aux enfants au cours de la journée se perçoit de façon plus marquée lors des moments de routines et transitions. Moments grâce auxquels les éducatrices de ce regroupement se distinguent par une grande habileté. À cet effet, on constate que les tâches reliées à la période du repas sont particulièrement bien réussies par ces éducatrices. De plus, on note une tendance à observer le groupe de poupons et lui offrir une attention constante jumelée à un partage des pouvoirs.

D'autre part, cette capacité à maintenir un contexte propice au développement de l'enfant est observable dans une moindre mesure à travers des interventions stimulantes individualisées. Les éducatrices « chaleureuses » se distinguent en fait également de leurs collègues en raison d'une très pauvre habileté à initier les contacts lors des périodes en vue de l'apprentissage actif. De même, une moindre propension à favoriser l'expression des poupons est observable.

En somme, un style « chaleureux » désigne un type d'éducatrice investie dont la compétence permet à l'enfant d'évoluer dans un milieu soucieux de ses besoins et dont les efforts à des interventions précises et ciblées méritent une amélioration.

Clu6 FORT (61 sujets)

1. Comparaison entre les regroupements :

Regroupement de sujets dont les scores Z variant entre 0,65 et 1,62 et de qualité classée bonne/très élevée (Drouin & al., 2004) selon un score global de 3,46.

2. Analyse des comportements observés aux cinq dimensions :

Les sujets appartenant à ce regroupement se distinguent par de meilleures cotes à toutes les dimensions. Tous se situent bien au dessus de la moyenne du groupe. De façon plus spécifique, l'apprentissage actif (DIM3, M=1,62) contribue le plus fortement à différencier ces sujets, suivi du soutien à la socialisation et la communication (DIM4, M=1,07), les routines et transitions (DIM5, M=1,0), la relation réciproque (DIM2, M=0,84) et la connaissance du développement de l'enfant (DIM1, M=0,65).

3. Analyse des comportements à partir des items composant les dimensions

DIM1 La connaissance du développement de l'enfant (*Très bonne*)

Items faibles

3. L'éducatrice respecte le jeu des poupons.

M=0,41

4. L'éducatrice décode efficacement les messages des poupons.

M=0,45

Items forts

1. L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons.

M=0,49

2. L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons.

M=0,5

Une approche adaptée très prononcée est observable ainsi qu'une habileté un peu moins grande pour l'observation.

DIM2 La relation réciproque (Très bonne)

Item faible

2. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.

M=0,58

Item fort

1. L'éducatrice suscite l'expression des besoins et des sentiments par les poupons.

M=0,71

Une priorité accordée à l'enfant est manifestée dans une relation qui demeure réciproque.

DIM3 L'apprentissage actif à travers le jeu (Passable)

Item faible

2. L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local.

M=0,74

Item fort

1. L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux.

M=0,94

Une emphase mise sur l'intervention directe auprès de l'enfant est privilégiée par rapport à l'intervention indirecte.

DIM4 La socialisation et la communication (Bonne)

Items faibles

7. L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe.

M=0,47

8. L'éducatrice favorise l'expression non-verbale des poupons.

M=0,63

Items forts

1. L'éducatrice s'assure que les poupons ont bien compris les consignes.

M=0,89

2. L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les poupons.

M=0,81

Une grande préoccupation pour le développement social de l'enfant dans une gestion un peu moins directive et réciproque.

DIM5 Les routines et transitions (Bonne)

Items faibles

4. Lors du dîner, les besoins des poupons sont respectés.

M=0,39

8. L'éducatrice organise les transitions entre les diverses périodes de la journée pour qu'elles s'effectuent en douceur.

M=0,26

Items forts

3. La collation se déroule dans un climat détendu.

M=0,6

5. L'éducatrice fait du dîner un moment privilégié.

M=0,63

Une habileté à établir un bon climat lors des repas est encore plus marquée que celle entourant les comportements liés au respect des besoins des enfants en matière d'hygiène, de sécurité et de détente.

4. Résumé du Clu6 FORT :

LE STYLE « PROACTIF »

Style interactif reconnaissable par une pédagogie axée sur le développement global.

Les enfants confiés à des éducatrices « proactives » évoluent à l'intérieur d'un cadre qui favorise à la fois une sécurité affective et la promotion des apprentissages. L'approche de ces éducatrices est adaptée et personnalisée. Elle traduit une attitude sensible par laquelle une intervention directe est pratiquée.

Elles se distinguent principalement de leurs collègues en raison d'une attitude proactive à l'égard de l'accompagnement au jeu et au développement social.

Une telle pédagogie peut sous-entendre une bonne connaissance de l'enfant ainsi qu'une confiance en son potentiel développemental.

Un style « proactif » témoigne donc d'une haute implication de l'éducatrice à relativement tous les niveaux.

5.2 Identification des facteurs associés aux styles interactifs et vérification de l'hypothèse :

Le second objectif de cette recherche est d'identifier les facteurs associés aux styles interactifs et de répondre à l'hypothèse proposée laquelle suggère que les facteurs reliés au niveau supérieur (la culture et la communauté) sont associés le plus fortement aux styles. À cette fin, les variables externes mises en lien avec chacun des styles interactifs sont 1) le niveau socio-économique du milieu étudié, 2) la qualité d'ensemble, 3) le type de service (CPE et garderie), 4) le ratio, 5) la taille du groupe, 6) la scolarité/formation de l'éducatrice, 7) sa satisfaction au travail et 8) son salaire. Les analyses effectuées afin de comparer les groupes sont des analyses de Khi-carré pour les variables catégorielles et des analyses de variance (ANOVA) dans le cas des variables continues.

Cette étape de l'analyse a nécessité la structuration de variables en vue de leur utilisation. La démarche reliée à cette étape est détaillée à l'annexe G.

Les analyses ont révélé l'existence d'un lien entre les styles interactifs et la qualité d'ensemble, le type de service, la participation à des activités de perfectionnement et le sentiment face au travail. Et, des résultats non significatifs ont émergé des analyses ayant vérifié le lien entre les styles interactifs et le niveau socio-économique du milieu, le ratio, la taille du groupe, la formation/scolarité de l'éducatrice, sa satisfaction au travail et son salaire. Seuls les liens significatifs sont illustrés sous forme de figure dans ce mémoire.

5.2.1 Les styles interactifs, en fonction de la qualité d'ensemble

Un Khi-carré a révélé une différence significative, $X^2(5, N=234) = 116,09, p=.000$, entre les regroupements en ce qui a trait à la qualité du milieu préscolaire. Les résultats indiquent l'existence d'une relation linéaire entre la qualité du milieu et la qualité de l'interaction. Tel qu'illustré par la figure 15, la proportion de sujets, pour chaque type de regroupement, varie selon le niveau de qualité d'ensemble de sorte que les performances aux mesures du comportement interactif augmentent avec l'appartenance à un milieu dont la catégorie de l'indice désigne les 2/3 supérieurs.

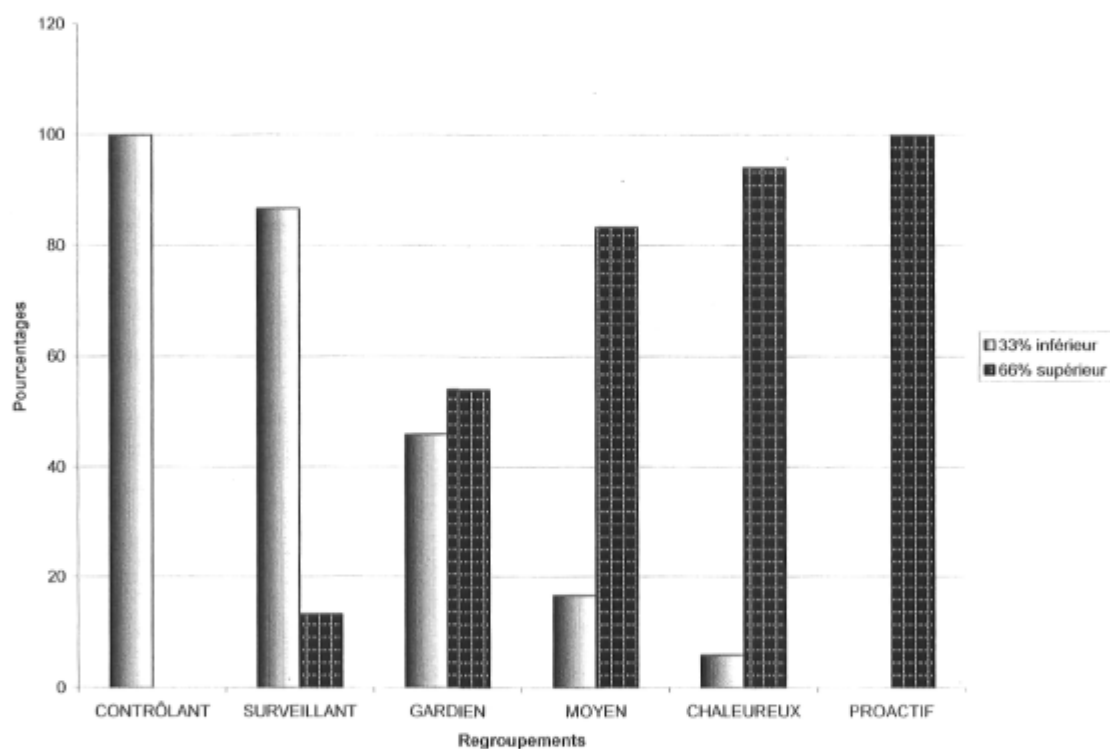


Figure 12. Répartition des éducatrices, en fonction de la qualité d'ensemble

5.2.2 Les styles interactifs, en fonction du type de service

Enfin, une relation entre le type de service et la qualité de l'interaction est mise en évidence par une analyse du Khi-carré (5, N=236) = 33,56, p=.000. Elle signale une association entre l'habileté à interagir avec l'enfant et la garde en centre de la petite enfance et montre que le milieu privé est moins favorable à cette habileté. Les styles interactifs les plus positifs se retrouvent le plus fréquemment en centre de la petite enfance.

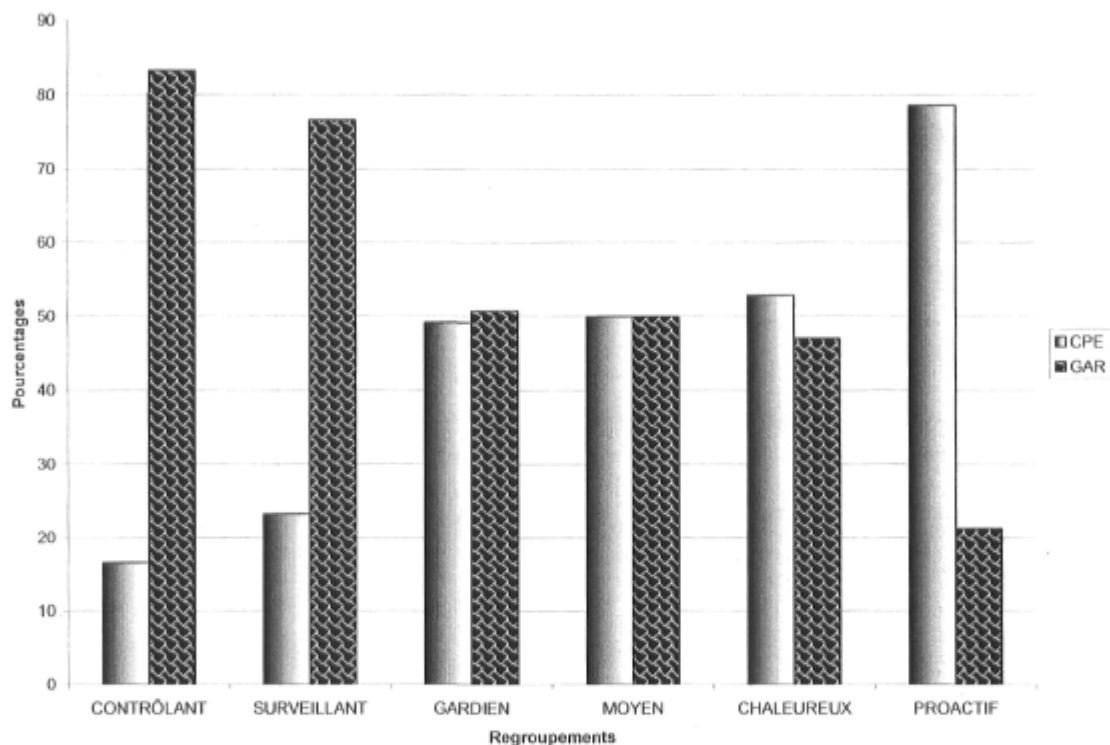


Figure 13. Répartition des éducatrices, en fonction du type de service

5.2.3 Les styles interactifs, en fonction de la scolarité/formation de l'éducatrice

Selon les analyses de Khi-carré, la formation générale de l'éducatrice ne permet pas de différencier les styles. Elles signalent toutefois un effet significatif $\chi^2(5, N=235) = 19,21, p=.002$ de la participation à des activités de perfectionnement. La figure 12 illustre un lien direct entre la qualité de l'interaction et le fait d'avoir suivi ou non des activités de perfectionnement de sorte que les performances aux mesures du comportement interactif augmentent avec l'adhérence à ce type de formation.

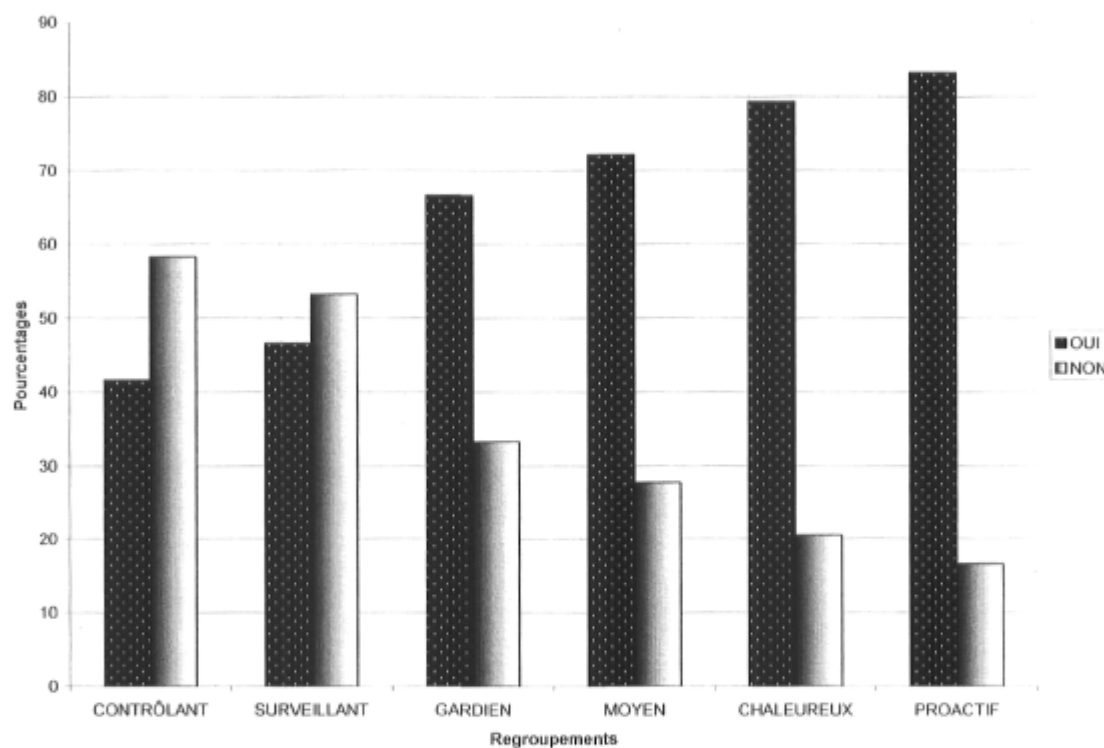


Figure 14. Répartition des éducatrices, en fonction de la participation à des activités de perfectionnement

5.2.4 Les styles interactifs, en fonction de la participation à des activités sur le développement de l'enfant

Parmi les types d'activités, celui qui porte sur le développement de l'enfant s'est avéré significativement relié aux styles interactifs $X^2(5, N=215) = 12,14, p = .033$. La figure 13 est un aperçu de cette association.

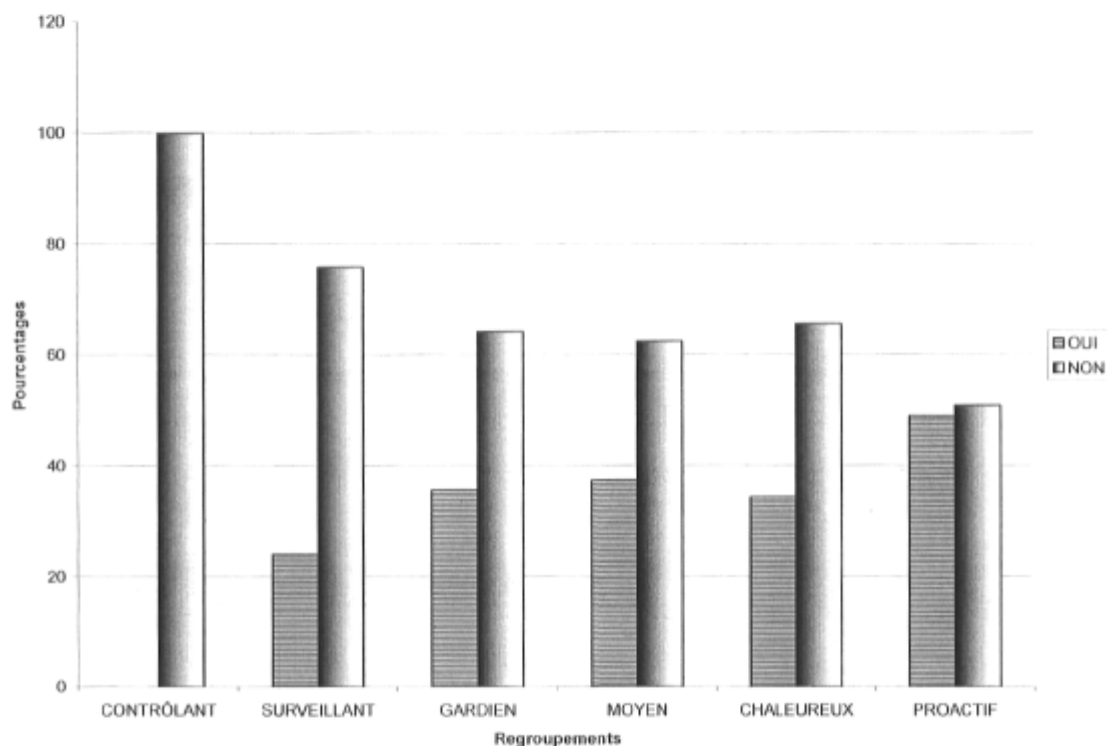
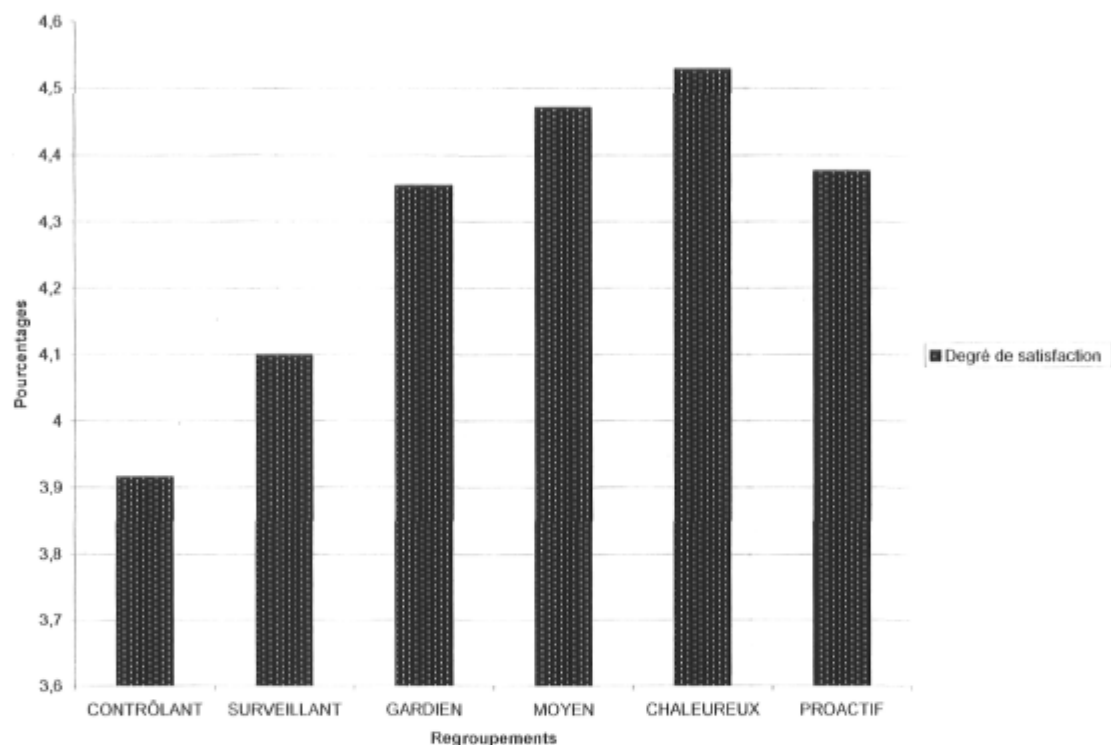


Figure 15. Répartition des éducatrices, en fonction de la participation à des activités sur le développement de l'enfant

5.2.5 Les styles interactifs, en fonction du sentiment d'accomplissement

Une analyse de variance a permis de déterminer l'existence d'une différence significative entre les regroupements concernant le score moyen obtenu à l'échelle mesurant le sentiment d'accomplir un travail stimulant et rempli de défis $F(5,234) = 2,47, p = .033$. Elle signale une relation entre le sentiment envers le travail et la qualité de l'interaction.



Échelle de cotation : 1. Jamais

2. Rarement

3. À l'occasion

4. Souvent

5. Presque toujours/toujours

Figure 16. Répartition des éducatrices, en fonction du sentiment d'accomplir un travail stimulant et rempli de défis

5.2.6 Le type de service, en fonction de la scolarité/formation de l'éducatrice

D'autres analyses du Khi-carré ont permis de connaître en quoi se différencient les éducatrices à l'emploi des centres de la petite enfance et celles appartenant aux garderies, sur le plan de leur scolarité. Il s'avère que la participation aux activités de perfectionnement ($\chi^2(1, N=235) = 33,91, p=.000$) et la formation de l'éducatrice (en 3 catégories) $\chi^2(2, N=230) = 31,71, p=.000$ contribuent à distinguer ces deux groupes d'éducatrices.

La figure 17 montre une différence significative dans la proportion de sujets ayant participé à des activités de perfectionnement pour les éducatrices en CPE et en garderie, favorisant les travailleuses des CPE sur ce point. La figure 18 met en évidence le fait qu'une plus grande proportion d'éducatrices en CPE détient un diplôme d'études collégiales.

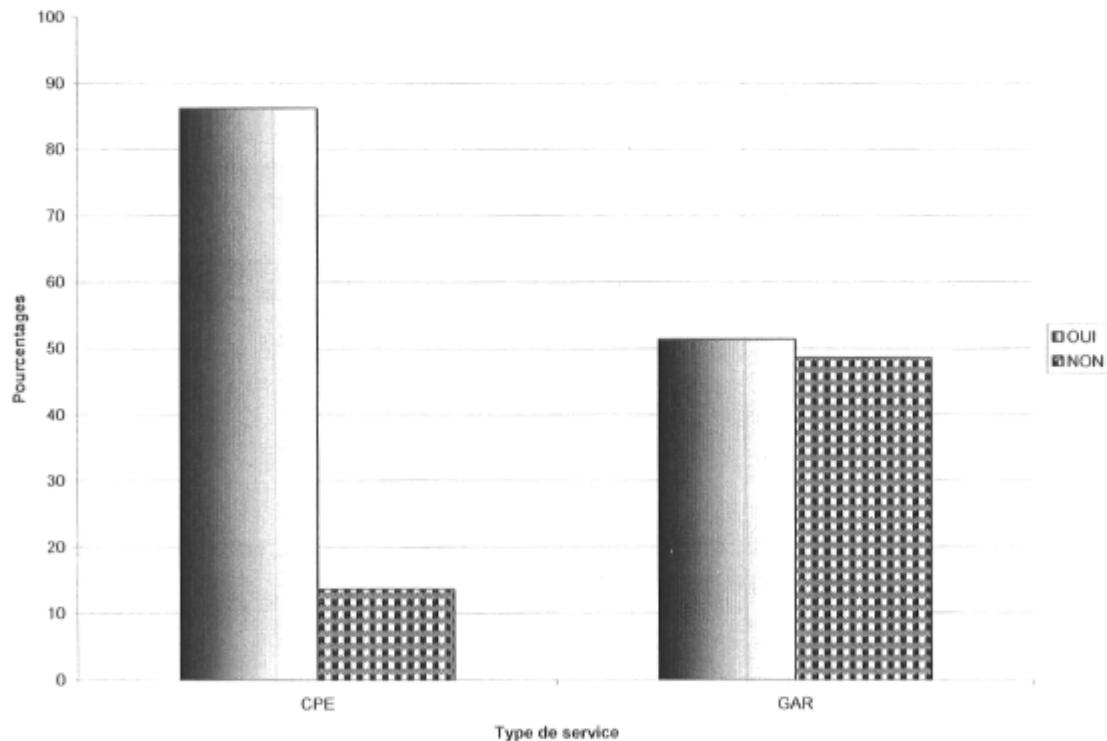


Figure 17. Le type de service, en fonction des activités de perfectionnement

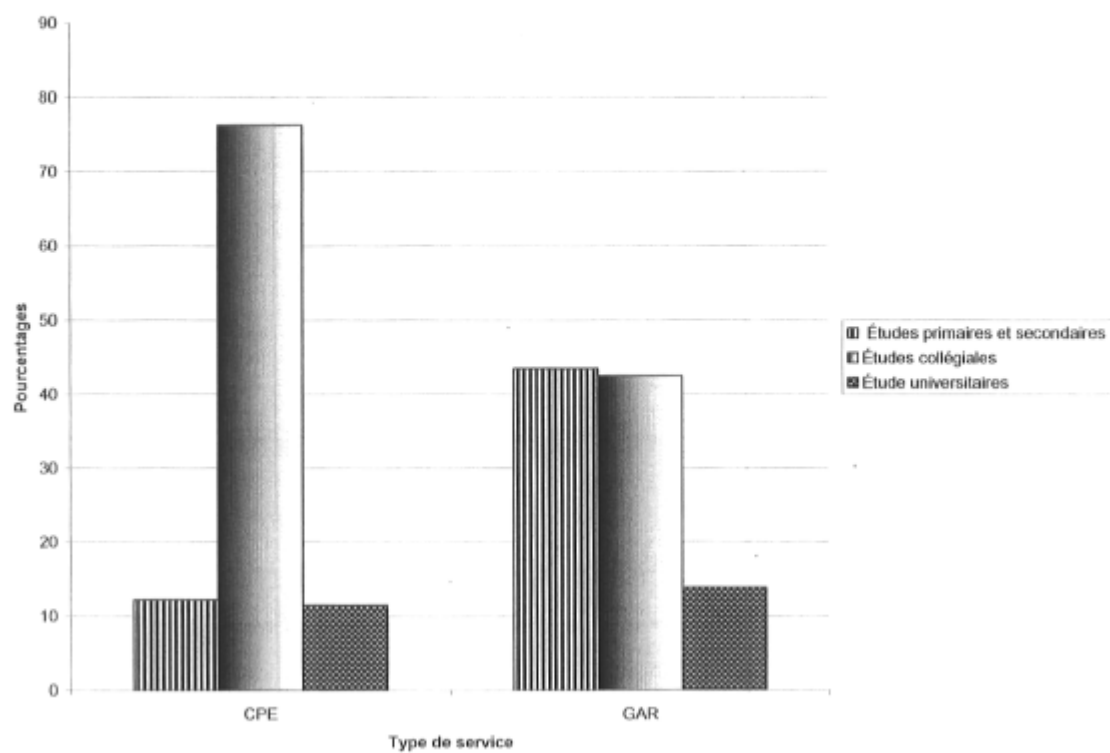


Figure 18. Le type de service, en fonction de la formation de l'éducatrice

CHAPITRE VI : DISCUSSION

Ce dernier chapitre est une discussion sur les résultats obtenus. L'objectif général de l'étude étant de connaître et inventorier les styles interactifs et d'identifier les facteurs associés à ces styles, la discussion se réalise en deux étapes.

La première étape porte sur les résultats issus des analyses descriptives reliées à la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et les enfants telle qu'évaluée à l'aide de l'Échelle d'observation de la qualité éducative : le service de garde en pouponnière (Drouin & al., 2004). À la deuxième étape, il est question des résultats concernant les facteurs associés aux styles interactifs.

6.1 Analyse critique des résultats descriptifs

Il ressort des analyses descriptives un portrait des éducatrices en pouponnière ainsi que des aspects constitutifs d'une intervention développementale. Une compréhension donc plus précise et nuancée de l'interaction adulte-enfant en contexte de garde a conduit à différents constats.

Cette recherche a avant tout permis de mettre en évidence une grande diversité entre les stratégies et attitudes mises à l'œuvre auprès des poupons. Diversité exprimée à travers six styles interactifs distincts. Une réalité qui n'est pas apparente dans les conclusions de l'enquête Grandir en qualité 2003 selon laquelle l'interaction de l'adulte avec les enfants est décrite en fonction d'une cote de qualité. Ainsi, malgré la démonstration du pourcentage d'enfants répartis en fonction du degré de qualité de l'interaction éducatrice-enfant présenté dans le rapport de l'enquête, les enfants ne bénéficient pas tous, dans les faits, de soins octroyés de manière uniforme.

De même, une disparité dans la réussite des interventions liées aux différents domaines de développement est rapportée par la création de l'Échelle évaluative empirique : les cinq dimensions : 1) La connaissance du développement de l'enfant, 2) La relation réciproque, 3) L'apprentissage actif à travers le jeu, 4) La socialisation et la communication et 5) Les routines et transitions. Et, une démonstration des caractéristiques des éducatrices qui éprouvent des difficultés dans leurs interventions avec les enfants de même que celles des adultes ayant une grande aptitude à intervenir ont pu être mises en valeur. En ce qui a trait à l'évaluation des habiletés éducatives, les résultats de Grandir en qualité 2003 informent, quant à eux, sur les performances des éducatrices à l'aide des scores aux items des trois sous-sections de la dimension 3 de l'échelle d'observation. Elles concernent 1) La valorisation du jeu, 2) L'intervention démocratique et 3) La communication et les relations interpersonnelles.

Ceci étant dit, selon le cadre conceptuel de Pianta (1999), et la Théorie du Système Général, l'enfant est un système dynamique dont il importe de reconnaître la diversité des domaines de croissance. Selon cette même théorie, la contribution de l'adulte consiste à accompagner l'enfant vers l'acquisition des compétences liées à ces domaines. Par conséquent, le succès développemental chez l'enfant est vulnérable à la qualité de ses interactions avec l'adulte. Considérant ces faits, les résultats à l'Échelle évaluative empirique, dont les styles interactifs sont issus, devraient fournir un éclairage sur l'incidence de la garde non parentale au sein des pouponnières observées lors de l'enquête Grandir en qualité 2003.

L'argumentation sur les résultats descriptifs tirés de la présente étude est articulée en deux temps. Dans un premier temps, un regard général est porté sur les dimensions pour l'ensemble des éducatrices. Dans un deuxième temps, une différenciation des styles au plan des dimensions est réalisée.

À partir de ces résultats, on observe que la qualité du soutien octroyé aux jeunes enfants varie selon les regroupements d'éducatrices. De façon générale, il est possible de voir qu'un peu plus de la moitié (55%) des éducatrices ciblées ont un style interactif ayant obtenu un niveau de qualité jugée bonne. Il s'agit des styles « chaleureux » et « proactif ». Une proportion de 27% regroupe des sujets ayant opté pour un style jugé passable, en l'occurrence le style « moyen » et une proportion de 18% pour des styles insatisfaisants : les styles « contrôlant » et « surveillant ». Cette interprétation des faits est basée sur la cote de qualité globale de chacun de ces regroupements. Elle donne un aperçu de l'accompagnement à l'enfant dont le style de l'éducatrice se classe dans l'un ou l'autre des niveaux de qualité. Plus spécifiquement, l'analyse des habiletés aux cinq dimensions montre en quoi et à quel degré les poupons sont stimulés dans leurs différents domaines de croissance en fonction des styles interactifs.

Ainsi, chez l'ensemble des éducatrices, les scores à l'Échelle évaluative empirique, montrent, de façon générale, une bonne maîtrise des interventions démontrant une connaissance du développement et une préoccupation envers l'établissement d'une réciprocité adulte-enfant. Il est donc permis de croire que la majorité des adultes observés optent pour des conduites qui encouragent l'émergence d'un sentiment de sécurité chez le jeune enfant. Sentiment qui, tel que discuté auparavant, découle principalement des comportements de l'adulte lequel est nécessaire à la création d'un attachement sécurisant. À ce sujet, certains auteurs affirment que les aspects qualitatifs de l'interaction tels la sensibilité, la réciprocité, le degré d'engagement, ect. sont un

indice de la qualité de l'attachement (Pianta, 1999; Ritchie & Howes, 2003) puisque l'attachement se développe comme une conséquence des échanges entre l'adulte et l'enfant (Pianta, 1999).

De même, le modèle de Baumrind (1967) qui a défini trois styles parentaux, permet de situer la relation avec l'enfant à travers le type d'intervention de l'adulte (Cloutier, 1996). Selon ce modèle, un style éducatif bénéfique au développement global et harmonieux de l'enfant exige une forte présence des deux concepts suivants : 1. la *disponibilité* et 2. la *demande*. La disponibilité est représentée par 1. l'implication chaleureuse et 2. la clarté de la communication. La demande fait appel au 1. le contrôle et à 2. l'exigence de maturité. Un style qui rencontre ces critères est nommé « démocratique » (Baumrind, 1967).

En référence à l'Échelle évaluative empirique, il est considéré dans la présente recherche que cet aspect de l'intervention, c'est-à-dire la demande et la disponibilité, peut être traduit par les scores obtenus aux dimensions 1 et 2. Dimensions dont les items s'avèrent les mieux réussis pour l'ensemble de la population et qui se situent, en moyenne, à un niveau respectif de l'indice de qualité très bonne et bonne.

Un portrait positif se dégage en effet de l'examen de chacun des styles relativement à ces deux dimensions. Quatre d'entre eux obtiennent des scores dont la qualité est jugée très bonne à la première dimension (Connaissance du développement). Il s'agit des styles « gardien », « moyen », « chaleureux » et « proactif ». Quant à la seconde dimension (Relation réciproque), son niveau de qualité est généralement légèrement moins élevé que celui de la première. Ainsi, pour les styles « gardien », « moyen » et « chaleureux », un niveau de qualité bonne est donné à cette dimension. Un style « proactif » affiche pour sa part, une qualité jugée très bonne aux deux dimensions liées à l'attachement. Ces quatre styles regroupent 82% des éducatrices observées.

Cependant, bien que ce soit le cas de la majorité des éducatrices, certaines d'entre elles demeurent très peu enclines à promouvoir l'apparition d'une sécurité affective chez le bébé. Il est question des éducatrices ayant adopté un style « contrôlant » qu'un manque de disponibilité contribue particulièrement à distinguer de leurs collègues. Ces dernières obtiennent des scores aux dimensions 1 et 2 qualifiés respectivement de faible et très faible. Il est question également des éducatrices dont le style est « surveillant » malgré leur score qui se situe à un niveau de l'indice de qualité bonne à la dimension 1 (Connaissance du développement). La réciprocité de la relation étant fondamentale en attachement, un score passable pour la dimension 2 classe ces

éducatrices parmi celles étant peu disposées à établir une relation de qualité avec les enfants de leur groupe. Ces deux types de style rassemblent d'ailleurs des éducatrices dites « en difficulté », et ce, autant sur le plan de l'attachement que par rapport aux autres aspects du développement. Leurs scores aux dimensions 3, 4 et 5 varient entre un niveau de qualité médiocre et un niveau passable. Ensemble, ces éducatrices comptent pour 18% de la population étudiée.

Pour commenter ce résultat, il convient d'ajouter que ce 18% d'éducatrices non sensibles, s'il semble à première vue, peu significatif comparativement au 82% d'éducatrices sensibles, il en va autrement s'il est représenté de façon concrète. En fait, cette proportion de sujets compte 42 éducatrices ayant en moyenne cinq bébés sous leur responsabilité, ce qui signifie qu'en tout (ou au plus) 210 très jeunes enfants sont susceptibles d'être en contact avec des adultes peu sensibles pendant de longues périodes. On se souviendra particulièrement, à cet égard, de l'étude de Gunnar et al. (1992) ayant fait correspondre des réactions physiologiques négatives mesurées par le taux de cortisol chez des nourrissons aux comportements rigides de l'adulte.

Malgré ces dernières données à propos des styles non sensibles, l'ensemble des résultats de cette étude concernant les comportements d'attachement (le 82% d'éducatrices sensibles) se veulent rassurants étant donné l'implication développementale d'un lien adulte-enfant de qualité. Nombres de recherches ont montré ses effets sur les différentes sphères du développement : la formation de la personnalité, la croissance du cerveau, l'estime de soi et le développement social (Chicoine & Collard, 2006; Howes & al., 1994; Howes & Smith, 1995; Janov, 2001; Oppenheim & al., 1988; Vorria & al., 2003). Et, cette qualité du lien est d'autant plus fondamentale lors des 24 premiers mois de vie (approximativement) au cours desquels l'enfant construit ses fondations sur la base de ses expériences au contact de l'environnement (Chicoine & Collard, 2006; Janov, 2001). Par ailleurs, étant donné l'incidence potentielle d'une telle qualité de relation, le 18% d'éducatrices non sensibles est nécessairement inacceptable en termes de développement du jeune enfant et mérite que des actions soient posées.

Une population importante (82%) d'éducatrices sécurisantes ? Oui, mais dont le caractère éducatif de la pratique se trouve prononcé dans une moindre mesure.

L'examen des scores aux dimensions 3 et 4 traduit cette tendance générale et précise le degré de réussite en matière d'accompagnement au jeu et d'éveil à la socialisation et la communication. Ces aspects de l'intervention ayant obtenu les moindres scores. Parmi eux, celui de la dimension

3 traduit une difficulté marquée et généralisée à promouvoir l'apprentissage actif à travers le jeu. Le niveau moyen de qualité à cette dimension étant qualifié d'insatisfaisant pour l'ensemble des éducatrices.

En comparant les styles interactifs entre eux relativement à la dimension 3, on retient que la situation est telle que même le style regroupant les éducatrices ayant obtenu les meilleurs scores à l'Échelle évaluative empirique obtiennent un niveau de qualité minimal (passable) pour cet aspect de la garde. Cette cote représente en fait le niveau de qualité le plus élevé en ce qui a trait à l'apprentissage actif à travers le jeu et est obtenu par le style « proactif ». Cela dit, les styles « contrôlant », « surveillant » et « gardien » se situent au niveau médiocre de l'échelle et comptent pour 45% de la population étudiée alors que les styles « moyen » et « chaleureux » ont des scores qualifiés respectivement de faible et très faible et regroupent 29% de la population.

En tout, 74% des éducatrices ne rencontrent pas les critères d'obtention pour la note de passage. Seul 26% obtient tout au plus un score qualifié de passable à la dimension 3. L'accompagnement au jeu en vue de l'apprentissage actif est, dans les faits, que très modestement offert aux bébés.

L'apport de l'adulte au jeu de l'enfant n'a pourtant rien de banal. (Berk & Winsler, 1995; Bruner, Jolly & Sylva, 1976; Hendrick, 1993; Michelet, 1999). Les activités ludiques remplissent diverses fonctions et constituent sa principale occupation. De l'avis de certains auteurs, l'adulte agit à titre de précurseur du développement de l'enfant en lui servant de guide afin qu'il puisse évoluer dans son jeu et structurer ses activités cognitives (Berk & Winsler, 1995; Michelet, 1999). D'autres affirment qu'un mode d'intervention méthodique et précis devrait encadrer une participation active de l'adulte lors du jeu (Hendrick, 1993; Michelet, 1999). Considérant ces positions, la contribution actuelle de l'adulte en pouponnière, telle que démontrée par cette étude, est insuffisante et néglige un aspect fondamental du développement chez le jeune enfant.

Ceci étant dit, on associe souvent le jeu à la socialisation (Hendrick, 1993). Celui-ci stimule, entre autres, le développement social et la fonction langagière. Maintenant peut-il y avoir un lien entre la capacité des éducatrices à soutenir l'enfant dans ses activités et celle de favoriser son éveil à la socialisation et la communication ? Quoi qu'il en soit, à l'instar des performances aux items spécifiques au jeu (dimension 3), les compétences des éducatrices à la dimension sociale interactive (dimension 4) atteignent un niveau de qualité modeste. Une qualité jugée passable étant observée à cette dernière, pour l'ensemble des éducatrices.

De façon plus précise, l'examen des styles interactifs attribue aux éducatrices appartenant à deux styles, le « chaleureux » et le « proactif » des scores à la dimension 4 dont la qualité est jugée bonne. Ces styles interactifs s'avèrent avoir obtenu les meilleurs scores, si on les compare à ceux obtenus par l'ensemble des styles. Ils incluent 40% des sujets. Quant aux autres styles, seuls le « gardien » et le « moyen », qui représentent 42% de la population, atteignent un niveau minimal de qualité à la dimension sociale interactive. Les autres styles, le « contrôlant » et le « surveillant » dont 18% des sujets sont issus s'étant classés, respectivement selon un niveau de qualité très faible et faible de l'indice.

La majorité des jeunes enfants (82% d'éducatrices) reçoivent donc, dans le pire des cas, une stimulation dite minimale à la dimension 4 mais parmi eux, moins de 1 enfant sur 2 (40% d'éducatrices) bénéficie d'interventions jugées bonnes. Quant aux autres enfants (ceux dont les éducatrices ont des styles « en difficulté »), ils se voient contraints, une fois de plus, à des interventions insatisfaisantes en regard de cet autre domaine de leur développement.

La socialisation et la communication se voient ainsi légèrement avantagées par rapport à l'apprentissage actif à travers le jeu. C'est-à-dire que, dans l'ensemble, les capacités à percevoir le bébé comme un interlocuteur compétent, bien que plus grandes comparativement à celles liées à son besoin de stimulation cognitive, demeurent peu adéquates en termes de développement du jeune enfant.

En ce qui a trait à la socialisation, la *Théorie Socioculturelle* de Vygotsky lui confère un rôle prédominant dans l'acquisition des apprentissages chez l'enfant. Selon cette conception, les expériences sociales sculptent les façons de penser et d'interpréter le monde environnant. Et, le langage agit à titre de premier moyen de communication et de contacts avec autrui. Il constitue en fait le principal moyen par lequel l'expérience est représentée psychologiquement. Ainsi, Vygotsky voyait l'acquisition du langage comme le progrès le plus significatif du développement cognitif de l'enfant (Berk & Winsler, 1995).

Somme toute, l'aspect éducatif de la pratique se voit mieux réussi par l'ensemble des éducatrices lors des moments de routines et transitions. Moments qu'elles semblent, en général, relativement aptes à transformer en contextes d'apprentissage et par lesquels elles créent un environnement stable pour l'enfant. Le niveau de qualité obtenu à la dimension 5 étant considéré comme bon. Toutefois, on remarque que les items appartenant à cette dimension font également référence aux

comportements d'attachement des éducatrices, ce qui peut laisser supposer qu'une bonne performance à ces items serait davantage attribuable à l'aspect chaleureux que requiert les tâches relatives à ces moments plutôt qu'à l'aspect éducatif. Des interventions appropriées en matière de contacts adulte-enfant positifs, pour plusieurs, peuvent orienter la réflexion en ce sens.

Suivant les styles interactifs, on constate que les bébés confiés à des éducatrices dont le style est « contrôlant » reçoivent un soutien dont le score n'atteint pas le seuil minimal à la dimension 5. Un style qui représente 5% des sujets. Ensuite, les styles « surveillant », « gardien » et « moyen » qui caractérisent 55% de la population offrent un accompagnement jugé passable. Enfin, les enfants qui bénéficient d'une bonne habileté en matière de routines et transitions ont des éducatrices ayant opté pour les styles « chaleureux » et « proactif ». Celles-ci comptent pour 40% de tous les sujets.

Alors après analyse des scores selon les styles, il est possible de voir que les habiletés pour les routines et transitions se situent, en termes de qualité, près de ceux obtenus à la dimension sociale interactive. À partir de là, serait-il juste de relier cette similarité des scores à la façon d'interagir avec le groupe d'enfants plutôt qu'avec un enfant à la fois (en dyade), autant lors de l'éveil à la socialisation et la communication que lors du passage aux routines et transitions? Le niveau de qualité démontré pour aborder les enfants en groupe serait-il généralisé à ces deux aspects de l'intervention? Puisque les dimensions 4 et 5 demandent davantage de la part de l'éducatrice une habileté à s'adresser à l'ensemble des enfants comparativement aux autres dimensions. Une revue des éléments rattachés aux items appartenant à chacune des cinq dimensions a conduit à cette hypothèse. Enfin, ce résultat fournit sans doute un éclairage sur une composante de la pratique pour lequel l'éducatrice doit s'adapter : l'intervention de groupe. Cette composante aurait-elle un effet sur la qualité de l'interaction, puisque les dimensions auxquelles l'intervention en groupe est moins présente obtiennent (à l'exception de la dimension 3), un score plus élevé? On s'attend en fait de l'éducatrice qu'elle offre un soutien personnalisé à tous les poupons en prenant soin d'intervenir adéquatement auprès du groupe. Enfin, indépendamment de ces concordances, les routines et transitions devraient être favorisées davantage.

Selon Malenfant (2002), l'accomplissement des tâches reliées aux routines et transitions comportent une part éducative incontournable malgré une faible reconnaissance de ce type d'activité. Est estimé à 50% le temps alloué à ces activités. Temps lors duquel l'enfant fait l'apprentissage de comportements liés aux occupations simples de la vie courante et dont le

déroulement est assuré par la qualité des gestes pédagogiques posés par l'éducatrice. À ce propos, le ministère de la Famille et de l'Enfance, a souligné, dans la brochure promotionnelle *Besoin de toi* (1999), que « les soins de base ne peuvent plus être perçus comme une fonction mécanique nécessitant peu de connaissances et d'habiletés » (Malenfant, 2002, p.20).

Finalement, la pratique actuelle en pouponnière se découvre difficilement descriptible. Une approche différenciée met en perspective son caractère multi-structurel dont la compréhension ne peut être soumise à une généralisation. Il en va de soi puisqu'elle s'intègre à un sujet en perpétuel mouvement au processus de croissance organisé autour de plusieurs domaines : l'enfant. Enfin, en dépit des distinctions frappantes rapportées par la typologie des styles interactifs, une image globale de l'intervention émerge des analyses descriptives. Les éducatrices en pouponnières se distinguent en fait par un grand écart dans la qualité de leur interaction avec les enfants et par leurs stratégies éducatives distinctes. Les habiletés à soutenir les différents domaines de développement se manifestent donc à des degrés divers selon les regroupements d'éducatrices. Ainsi, suivant le principe de la théorie systémique selon lequel l'adulte agit en tant que précurseur du développement de l'enfant, l'incidence de la fréquentation d'une pouponnière sur le nourrisson diffère selon qu'il soit confié à des adultes dont le style est, par ordre ascendant de qualité : « contrôlant », « surveillant », « gardien », « moyen », « chaleureux » ou « proactif ».

Au delà de ces affirmations, il est juste de souligner qu'en général (à l'exception des styles « contrôlant » et « surveillant ») :

- les éducatrices mettent majoritairement leurs efforts à prodiguer des attitudes chaleureuses qu'à intervenir afin de stimuler les bébés face à différentes formes d'apprentissage;
- leurs habiletés à intervenir, bien que « suffisantes », demeurent, dans bien des cas, trop pauvre en qualité étant donné leur portée sur le développement du très jeune enfant;
- leur qualité d'interaction en situation de groupe est, de façon générale, moins grande que celle observée en situation dyadique.

Pour conclure la discussion sur les résultats descriptifs, la complexité de la tâche de l'éducatrice mérite d'être soulignée. Elle mène vers un questionnement sur les moyens à prendre afin d'évaluer et d'améliorer la qualité de la relation adulte-enfant ainsi que sur la mise en place de

cette relation en contexte de garde préscolaire. Le paragraphe suivant traite des résultats concernant le lien entre la qualité de l'interaction et le contexte.

6.2 Analyse critique des résultats relatifs aux facteurs associés aux styles interactifs et à la vérification de l'hypothèse

L'idée de s'attarder aux facteurs associés aux styles reconnaît le rôle du contexte en tant que régulateur du développement. Selon Pianta (1999), l'environnement permet l'adaptation en lien avec chacun des enjeux développementaux auxquels l'enfant est confronté. Or, dans la présente étude, les facteurs étudiés renvoient à des éléments du contexte en garde préscolaire.

Afin de comprendre comment l'influence de ces éléments se met en branle, la Théorie du Système Général décrit les contextes comme des systèmes en interaction caractérisés par un mécanisme particulier. Tel qu'illustré et expliqué au chapitre II, ces systèmes gravitent autour de l'enfant et sont organisés selon un ordre hiérarchique laquelle détermine la nature et la portée de leur influence sur lui. Par ailleurs, la relation à l'adulte représente pour l'enfant le système dont l'influence est cruciale. Comme elle est elle-même influencée par l'activité d'autres systèmes, à des degrés divers, une grande part de sa qualité repose sur l'action combiné de ces autres systèmes.

Ceci revient à affirmer que les résultats qui vont suivre peuvent orienter les réflexions à l'égard de la capacité du « système » à supporter l'enfant dans sa construction en regard de la garde préscolaire.

Pour situer le lecteur, la question de recherche relative aux facteurs étudiés et l'hypothèse de recherche sont énoncées de nouveau :

Quels facteurs, appartenant aux différents systèmes, sont associés aux styles interactifs, considérant :

- les variables ayant trait à la culture et la communauté : le niveau socio-économique, la qualité d'ensemble et le type de service (lucratif vs non-lucratif);
- les variables relatives aux groupes sociaux : le ratio et la taille du groupe;
- les variables liées à l'éducatrice : la scolarité/formation, la satisfaction au travail et le salaire.

L'hypothèse s'appuie sur un principe de la théorie systémique. Ce principe stipule que l'unité d'analyse se situe au niveau macro, c'est-à-dire que l'activité d'un système plus large est utilisée afin d'expliquer celle d'un système plus petit. En accord avec ce principe, l'hypothèse propose que les facteurs qui relèvent du niveau supérieur soit de la culture et la communauté sont le plus fortement associés aux styles interactifs.

Ainsi, les résultats identifient comme associés aux styles des facteurs reliés à la culture et la communauté : la qualité d'ensemble et le type de service, et des facteurs reliés aux caractéristiques de l'éducatrice : la participation à des activités de perfectionnement et le sentiment face au travail. Ces associations ont d'ailleurs été présentées sous forme de tableau au chapitre V. De plus, ces résultats appuient en partie l'hypothèse de recherche en révélant l'existence d'un lien entre deux facteurs liés au niveau systémique supérieur. Ces facteurs sont la qualité d'ensemble et le type de service. Aussi, ils indiquent que l'association la plus forte avec la qualité de l'interaction concerne un facteur lié au système de niveau supérieur, c'est-à-dire la qualité d'ensemble.

Cette partie de la discussion traite de tous les résultats obtenus incluant les résultats non significatifs reliés au niveau socio-économique du milieu étudié, au ratio, à la taille du groupe, à la formation générale de l'éducatrice, à sa satisfaction au travail et à son salaire.

6.2.1 La culture et la communauté :

Selon une compréhension systémique, les facteurs rattachés à ce système exercent une influence considérable sur les autres systèmes vu leur position hiérarchique et leur fonction de régler les comportements des individus et ceux des groupes sociaux (Bouldin, 1985). Afin de préciser le rôle des systèmes de ce niveau, mentionnons qu'ils sont à l'origine, entre autres, des croyances et attentes tenues à propos de l'éducation des enfants à partir desquelles émergent une série d'enjeux définis culturellement auxquels l'enfant doit faire face au cours de sa croissance. On réfère ici au concept d'«agenda développemental» (Sameroff, 1989). En conséquence, l'action de ces systèmes crée ce qui est nommé des «macro-régulations», c'est-à-dire des actions à grande échelle déterminées par la culture qui régissent le développement individuel (Sameroff, 1989).

Les facteurs suivants devraient donc être l'objet d'une attention ciblée.

6.2.1.1 Le niveau socio-économique :

Contrairement aux recherches québécoises menées en vue de distinguer les caractéristiques des milieux fréquentés par une clientèle favorisée sur le plan des ressources financières et celles des services offerts à une clientèle défavorisée (Cloutier, Champoux, Jacques & Marcotte, 1994; Cloutier, Pronovost & Couture, 1995; Drouin & al., 2004), cette étude ne trouve aucun lien entre la qualité de l'interaction et le niveau socio-économique du milieu environnant. Notons que l'enquête Grandir en qualité 2003 révèle l'existence d'un lien uniquement pour les pouponnières en garderie à l'effet qu'un milieu économiquement défavorisé est associé à une moindre qualité de l'interaction (Drouin & al., 2004).

Cela dit, les constats tirés de ce mémoire contredisent non seulement ces études mais ils vont à l'encontre du principe de la théorie systémique, ce qui infirme, en partie, l'hypothèse suggérée. Par ailleurs, les résultats non significatifs provenant de Grandir en qualité 2003 quant aux centres de la petite enfance et le niveau socio-économique demeurent tout aussi questionnables. Alors, serait-ce que les types de service sont distribués de façon inéquitable parmi les milieux dont l'environnement est favorisé ou défavorisé? Serait-il possible que le type de service soit associé davantage à la qualité de l'interaction que le niveau socio-économique du milieu? Ou, ce dernier est-t-il associé indirectement à cette qualité par le biais d'autres facteurs directement impliqués dans la genèse comportementale des éducatrices?

Quoi qu'il en soit, les éducatrices demeurent réparties à l'intérieur des six regroupements sans égard à la situation économique du milieu environnant. Effectivement, même en milieux avantagés, on retrouve des éducatrices ayant des styles interactifs inadéquats. Tous les enfants sont alors susceptibles d'être exposés aux différents styles interactifs.

Il serait tentant de croire que ces constats sont en accord avec le principe d'universalité selon lequel tous ont accès aux mêmes services, peu importe leur classe sociale ou économique (Association Canadienne pour la Promotion des Services de Garde à l'Enfance, 2004) et sur lequel se sont appuyées les mesures de la politique familiale à l'origine du développement fulgurant des services à l'enfance au Québec en 1997 (Tougas, 2002). Par contre, est-ce vraiment de respecter l'universalité que d'offrir des services inadéquats sans discrimination?

Ces constats indiquent néanmoins que la spécificité des familles n'est pas prise en compte. Les services offerts étant peu adaptés à une clientèle fragilisée puisque davantage d'efforts et de stimulations sont nécessaires à l'éducation des enfants de familles en difficulté (Chisholm, Carter, Ames & Morison, 1995; Howes, 1999; Marcus, 1991). Leur développement cognitif et leur capacité d'attachement étant particulièrement sensibles à la qualité de l'intervention de l'adulte (Burchinal & Cryer, 2003; Loeb & al., 2004; NICHDa, 2003; Vorria & al., 2003). Les enfants issus de milieux économiquement défavorisés auraient dû être confiés à des éducatrices dont l'habileté pour l'interaction est élevée.

6.2.1.2 La qualité d'ensemble du milieu :

Une forte relation a été établie entre les styles interactifs et la qualité d'ensemble, ce qui confirme, en partie, l'hypothèse de recherche. On retrouve 100% des éducatrices appartenant au regroupement le plus faible (le style « contrôlant ») à l'intérieur de services de modeste qualité alors qu'une même proportion d'éducatrices du regroupement le plus fort (le style « proactif ») est à l'emploi de milieux de haute qualité. En fait, plus les styles interactifs augmentent en qualité, plus ils se retrouvent au sein de milieux dont la catégorie de l'indice désigne les 2/3 supérieurs, et vice-versa, moins ils sont de qualité, plus on les trouve dans des milieux dont la catégorie de l'indice désigne le 1/3 inférieur. Il convient toutefois d'apporter une nuance à ce résultat étant donné que les items utilisés pour la construction des styles sont des composantes de la qualité d'ensemble. Un effet de « redondance » expliquerait alors une grande part du score global de qualité et, par le fait-même, justifierait une telle association entre les styles interactifs et la qualité d'ensemble.

Les résultats de cette étude rejoignent, de toute façon, les propos de plusieurs chercheurs concernant ce lien entre la qualité du milieu préscolaire et celle du profil de l'éducatrice sur le plan de ses attitudes éducatives (Mill & Romano-White, 1999; NICHD, 1996; van IJzendoorn, 1998). Selon Mill et Romano-White (1999) et leur modèle faisant état de l'interaction complexe des aspects de la garde préscolaire (Modèle hypothétique des influences sur les comportements d'affection et de colère), cette relation s'explique par l'incidence de la structuration des services sur la qualité d'ensemble. En outre, cette hypothèse est en accord avec le processus suggéré par l'approche systémique à l'idée qu'un système de niveau supérieur influence les autres systèmes hiérarchiquement inférieurs. À ce sujet, l'enquête Grandir en qualité 2003 relie effectivement la

qualité d'ensemble à des éléments qui renvoient à des aspects du fonctionnement des services préscolaires qui, à leur tour, sont associés à la qualité de l'interaction (Drouin & al., 2004).

6.2.1.3 Le type de service :

Selon Doherty et al. (2000), le type de service serait, comme la qualité d'ensemble, un autre facteur susceptible d'être associé à plusieurs aspects de la structuration des milieux préscolaires. Ces mêmes auteurs suggèrent que les milieux à but lucratif (garderies) et ceux à but non lucratif (CPE) se différencient par leur fonctionnement. Ils relient, entre autres, dans une plus grande mesure, de meilleures conditions de travail et une satisfaction du personnel éducateur aux services à but non lucratif.

Les résultats de Grandir en qualité 2003, bien qu'ils ne distinguent pas les garderies et les CPE sur la base de leur fonctionnement, indiquent néanmoins que le score global de qualité pour les CPE est plus haut que celui des garderies. Et, ils attribuent une meilleure performance sur le plan de l'interaction adulte-enfants aux éducatrices à l'emploi de CPE (Drouin & al., 2004).

Si on en croit l'approche systémique, on pourrait proposer, suite à ces résultats, que le type de service détermine une grande part du fonctionnement des milieux, ce qui affecte, par le fait même, la qualité d'ensemble, qui en retour, aurait une influence significative sur la qualité de l'interaction. Le Modèle hypothétique des influences sur les comportements d'affection et de colère (Mill & Romano-White, 1999) a d'ailleurs fait état de cette dynamique.

La présente étude confirme à nouveau cette idée. D'une part, elle relie les styles interactifs aux types de service en faveur des milieux à but sans lucratif (CPE). D'autre part, elle suggère que des aspects du fonctionnement propres à ces deux types de service exercent une action sur la création des attitudes et stratégies utilisées en présence des enfants. À ce sujet, on constate que la formation générale et la participation à des activités de perfectionnement contribuent à différencier les éducatrices appartenant aux CPE et celles à l'emploi de garderies. Ces derniers constats permettent de voir que les exigences en matière de formation du personnel peuvent sans doute compter parmi les aspects de l'organisation qui distinguent les types de service et dont l'influence est mesurable sur les attitudes des éducatrices.

Ces résultats confirment donc, en partie, l'hypothèse de recherche.

6.2.2 Les groupes sociaux :

Suivant la perspective systémique, les facteurs inhérents au système que représentent les groupes sociaux, en l'occurrence le ratio et la taille du groupe, se trouvent hiérarchiquement inférieurs aux facteurs du système de niveau macro et supérieurs aux facteurs liés au processus dyadique. Donc, ils se trouvent entre la culture et la communauté (le niveau socio-économique du milieu, la qualité d'ensemble et le type de service) et la relation elle-même. Ils sont donc généralement régis par les facteurs liés à la culture et communauté et agissent à leur tour sur la relation adulte-enfant. Cela dit, le rôle des groupes sociaux est de réguler les comportements individuels avec le respect de l'objectif d'une structure plus large (culture) (Pianta, 1999). Ainsi, spécifiquement au contexte des services de garde au Québec, le ratio et la taille du groupe sont déterminés, en théorie, par la *Réglementation des centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (L.R.Q., chapitre C-8.2) et ils sont intimement liés au travail de l'éducatrice.

6.2.2.1 Le ratio et la taille du groupe :

Nombre d'auteurs ont confirmé le processus décrit par la théorie systémique à l'effet que le nombre d'enfants puisse avoir une influence sur la qualité de la relation (de Schipper & al., 2006; Goelman & al., 2006; Howes, 1997; NICHD, 1996; Petrogiannis, 2002). Leurs études ayant relié une quantité moindre d'enfants et une meilleure qualité des soins. Puis, une autre étude a relié un type d'attachement sécurisant et cette qualité de soins (Howes & al., 1992).

Or, le résultat non significatif de la présente recherche est difficilement discutable. Par ailleurs, ils concordent avec ceux de Grandir en qualité 2003 lesquels n'ont trouvé aucun lien entre les caractéristiques du groupe et la qualité de l'interaction (Drouin & al., 2004). Pour tenter d'expliquer de tels résultats, une mesure imprécise peut néanmoins être invoquée. La taille du groupe étant qualifiée selon la cotation suivante : 1. moins de 8 enfants, 2. 8 ou 9 enfants et 3. 10 enfants et plus. Le ratio : 1. infraratio, 2. egalratio et 3. supraratio. De plus, tel que souligné par l'équipe de l'ISQ dans son rapport de recherche, le fait qu'une grande majorité de services se soient conformés au règlement en regard de la taille du groupe et du ratio au moment de l'enquête peut sans doute avoir nui à une comparaison entre ces caractéristiques du point de vue de la qualité de l'interaction. Si, dans presque la totalité des pouponnières observées, on a compté cinq nourrissons (tel qu'exigé par la réglementation en vigueur au Québec), il est peu probable que les styles éducatifs émergeant de la présente étude se répartissent de façon significative en fonction

des variations dans le nombre d'enfants dans un groupe ou sous la responsabilité d'une éducatrice.

6.2.3 Les caractéristiques de l'éducatrice :

D'un point de vue systémique, l'éducatrice (et ses caractéristiques) est partie intégrante du processus relationnel lui-même, et donc, en toute logique, directement impliquée dans la qualité de la relation. Et, selon l'ordre hiérarchique du système que représente l'éducatrice, ce dernier reçoit l'action du système dont la position lui est supérieure (les groupes sociaux) lequel est régi par le système de niveau supérieur (la culture et la communauté). Ainsi, l'action combiné de ces deux systèmes se reflète sur l'éducatrice elle-même et sur ses comportements, lesquels s'avèrent, tel que maintes fois mentionné dans ce mémoire, les meilleurs prédicteurs de la sécurité d'attachement chez le jeune enfant (Pianta, 1999; Ritchie & Howes, 2003).

L'intérêt repose ici sur les éléments susceptibles d'influencer les comportements envers les enfants, d'où la vérification des caractéristiques de l'éducatrice (la scolarité/formation, la satisfaction au travail et le salaire) dans le cadre de cette recherche.

6.2.3.1 La scolarité/formation :

Selon Arnett (1989), plus l'éducatrice est scolarisée, plus elle a des interactions positives avec les enfants et moins elle démontre des signes de détachement. Van IJzendoorn et al. (1998), pour leur part, mentionnent que moins elle est formée, plus elle prodigue des soins de qualité. Les résultats de la présente étude ne permettent de confirmer ou d'infirmer l'une ou l'autre de ces affirmations contradictoires. Ils corroborent toutefois les propos de Clark-Stewart (1993) à l'effet que la formation de l'éducatrice l'aide à être positive avec les enfants de son groupe dans la mesure où les cours offerts par cette formation sont adaptés en conséquence. En effet, la qualité des styles interactifs est augmentée avec la participation à des activités de perfectionnement. Activités réalisées de façon ponctuelle et dont le contenu porte sur des thèmes précis et adaptés à des situations concrètes.

Au sujet de la présente étude, il est opportun de spécifier toutefois que des résultats non significatifs reliés à la formation générale peuvent être attribuables à l'utilisation de la banque de données publique. Cette banque ne donne pas accès à des données précises sur la nature de la

formation, c'est-à-dire le nom du programme suivi ou du diplôme obtenu. Elle renseigne uniquement sur le niveau de scolarité atteint par l'éducatrice, ce qui est susceptible d'avoir masqué certaines données importantes, notamment sur le contenu spécifique de la formation.

Pour poursuivre la discussion sur la formation, il est pertinent de souligner que les résultats de *Grandir en qualité 2003* relient la qualité de l'interaction à la participation à des activités de perfectionnement mais uniquement dans le cadre des pouponnières localisées dans les garderies (et non en CPE). Et, ils ne trouvent également aucun lien entre la formation initiale et la qualité de l'interaction. Ils associent toutefois la qualité d'ensemble à une formation collégiale pour les pouponnières en CPE (Drouin & al., 2004).

À partir de là, une argumentation relative aux résultats de la présente étude à la lumière de ceux provenant de l'enquête *Grandir en qualité 2003* s'impose.

D'abord, l'absence de lien obtenue par Drouin et al. (2004) entre la qualité de l'interaction et la participation à des activités de perfectionnement en CPE semble, de prime à bord, inexplicable. Mais, à la lumière des différences trouvées dans la présente étude pour les CPE et les garderies en matière de styles interactifs (une meilleure qualité en CPE) et de distribution des éducatrices en regard de la formation (davantage d'éducatrices en CPE détiennent une formation collégiale), serait-il juste d'affirmer que l'éducatrice en CPE trouve moins son compte dans les activités de perfectionnement étant donné le contenu de sa formation initiale ? Pour sa part, l'éducatrice en garderie, qui, souvent, n'a pas de formation collégiale, peut bénéficier d'un perfectionnement axé sur des situations concrètes, précises et ponctuelles et avoir une relation de meilleure qualité avec le nourrisson. En bref, un perfectionnement en milieu de travail serait important surtout pour les éducatrices en garderie sans autre formation de base.

Pour ajouter à l'argumentation et comprendre en quoi ces résultats s'insèrent à l'intérieur d'une perspective systémique, la référence au modèle de Mill et Romano-White (1999) s'avère utile. Ce dernier suggère que la formation de l'éducatrice l'aide à être positive avec les enfants de son groupe puisqu'elle l'oriente dans le choix de son lieu de travail. Une éducatrice mieux formée choisirait des milieux de meilleure qualité, ce qui encouragerait l'adoption de comportements d'affection.

Maintenant, si on applique cette logique aux résultats de la présente étude jumelés à ceux de Grandir en qualité 2003, il serait envisageable d'émettre l'hypothèse selon laquelle les éducatrices en pouponnières détenant une formation de base dites « adaptée » seraient à la fois mieux préparées à intervenir auprès du nourrisson et davantage à l'emploi de milieux de qualité favorisant ainsi l'adoption de styles interactifs adéquats.

Finalement, on reconnaît ici la portée des facteurs du système de niveau supérieur (en l'occurrence le type de service et la qualité d'ensemble) et son action sur les autres facteurs appartenant aux autres systèmes, c'est-à-dire sur les caractéristiques de l'éducatrice et ensuite, sur ses comportements, puis, sur sa relation avec l'enfant.

6.2.3.2 La satisfaction au travail :

Mill et Romano-White (1999), à l'aide de son Modèle hypothétique des influences sur les comportements d'affection et de colère, ont attribué un rôle centrale à la satisfaction au travail afin d'expliquer la genèse des profils comportementaux des éducatrices. Elles considèrent que cette satisfaction exerce une action directe sur les conduites de l'adulte en garde préscolaire. Pourtant, la présente étude ne trouve pas de lien entre la satisfaction au travail et les styles interactifs. Seule une variable parmi les indicateurs de la satisfaction a permis de différencier les éducatrices des différents regroupements et celle-ci réfère davantage au sentiment face à l'emploi.

Cette différence dans les résultats peut sans doute être expliquée par l'utilisation d'instruments distincts pour évaluer cette satisfaction. Dans l'étude de Mill et Romano-White (1999), les instruments employés permettaient une mesure plus complète. Ils considéraient le stress au travail qualifié par la manifestation de symptômes psychologiques, les sentiments de bien-être et la perception générale de l'emploi. L'enquête Grandir en qualité 2003 avait pour sa part, des mesures de satisfaction très rudimentaires et aucune mesure de stress. Les résultats de cette même enquête n'avaient d'ailleurs trouvé aucun lien entre la satisfaction au travail et la qualité de l'interaction (Drouin & al., 2004).

Enfin, il aurait été intéressant de pouvoir vérifier le lien entre la qualité d'ensemble, la satisfaction (mesurée de façon exhaustive) et la qualité de l'interaction lesquelles sont inter-reliées selon Mill et Romano-White (1999) et en accord avec l'approche systémique.

6.2.3.3 Le salaire :

Aucune association avec le salaire n'a été montrée par cette étude.

Eu égard aux recherches explorées dans ce mémoire, le salaire aurait une influence sur la qualité de l'interaction (Mill & Romano-White, 1999; Doherty & al., 2000; Drouin & al., 2004; Whitebook & Sakai, 2003).

Des résultats contradictoires font état de cette influence. Selon Doherty et al. (2000), Mill et Romano-White (1999) et Whitebook et Sakai (2003), cette dernière se présente de manière indirecte puisque son action s'opère par l'intermédiaire de qualité la d'ensemble et de la satisfaction au travail. Ainsi, l'éducatrice à l'emploi d'un milieu de qualité recevrait un meilleur salaire et entretiendrait davantage de sentiments positifs à l'égard de son emploi et finalement, aurait davantage de gestes affectueux envers les enfants de son groupe. Cela dit, pour Drouin et al. (2004), ce lien n'est pas clair. Un salaire élevé en CPE est négativement relié à la qualité de l'interaction de sorte que les enfants fréquentant une installation où la masse salariale du personnel éducateur compte pour une plus grande part de la masse salariale totale (75% et plus) sont relativement désavantagés. Par contre, un salaire élevé est positivement relié (sous forme de tendance seulement) à la qualité de l'interaction en garderie.

Or, l'absence de résultats significatifs reliés au salaire obtenue dans la présente étude ne peut être expliquée par ce lien satisfaction/salaire tel que perçu par Mill et Romano-White (1999) et elle ne corrobore pas les propos de Drouin et al. (2004). Toutefois, si on applique les résultats à une démarche systémique, il serait plausible d'attribuer cette absence de résultats significatifs à la présence de liens indirects entre le salaire et d'autres aspects relatifs à la structure des services.

Finalement, cette partie de discussion sur les facteurs associés aux styles interactifs et à la vérification de l'hypothèse terminée, on aura retrouvé, à travers les résultats, le processus décrit par la théorie systémique concernant la mise en place de la relation adulte-enfants en contexte de garde. Ces résultats mettent en lumière l'interaction des éléments du contexte et identifient des facteurs fortement impliqués dans la création des styles interactifs dont l'activité est manifeste sur d'autres facteurs qui, eux, sont intimement liés à la qualité de la relation.

6.3 Limites de l'étude :

Les limites de l'étude soulevées dans ce mémoire se situent au niveau méthodologique. Elles réfèrent à l'utilisation de la banque de données publique et aux paramètres vérifiés par cette recherche.

Tel que mentionné dans la méthodologie, l'utilisation de la banque de données publique a limité l'accès à certaines données importantes. L'analyse descriptive de même que celles relatives aux facteurs associés aux styles interactifs ont ainsi perdu de leur précision.

Premièrement, en ce qui a trait à l'analyse descriptive, une typologie des styles plus juste, spécifique et définie aurait probablement émergé de cette étude avec l'emploi de la banque de données originale. Les éléments à cocher rattachés à chacun des items étant accessibles dans cette dernière. Cette limite a certes eu un effet important sur l'analyse car le fonctionnement de l'échelle comporte des particularités. D'abord, elle fait en sorte que certains éléments appartenant à certains items sont déjà identifiés comme à proscrire, à éviter ou obligatoires entraînant dans les deux premiers cas, un classement de l'item au niveau inadéquat, peu importe le nombre d'éléments positifs observés. Ensuite, les critères qualitatifs reliés aux différents niveaux de qualité de l'échelle (inadéquat, minimal, bien et très bien) ne sont pas explicités : le rationnel fondant le calcul des scores n'est pas connu.

Pour ce qui est des facteurs vérifiés, une démonstration de l'association du contexte avec les styles interactifs davantage nuancée aurait probablement été réalisée avec l'aide de plus d'indicateurs reliés à ces facteurs.

Quant à la deuxième limite, elle renvoie au fait qu'aucune mesure de développement n'a été effectuée chez les enfants exposés aux différents styles interactifs. Les données empiriques relatives à l'effet réel des styles interactifs sur le développement demeurent ainsi indisponibles. De plus, l'effet du stress au travail de l'éducatrice n'a pas pu être vérifié faute de mesures adéquates. Il en est de même à propos de la stabilité du lien adulte-enfant.

6.4 Conclusion

Avec le virage social amorcé au Québec depuis plusieurs années à l'origine de la création d'un réseau de services à l'enfance et à la lumière des connaissances scientifiques sur les conséquences de la garde non parentale, les conclusions tirées de la présente étude s'inscrivent à l'intérieur d'une préoccupation sociale grandissante.

Appliquées à la situation actuelle de l'éducation préscolaire à la toute petite enfance, ces conclusions constituent une image représentative de l'encadrement offert aux nourrissons québécois et des contextes pouvant contribuer à prédire la qualité de cet encadrement.

En ayant appliqué l'approche typologique aux banques de données issues de l'enquête Grandir en qualité 2003, il en est ressorti les caractéristiques précises et variées de l'intervention éducative aux jeunes enfants traduites par six styles interactifs distincts. Un aperçu donc de l'état de la réussite des interventions liée aux différents domaines de développement selon l'appartenance de l'éducatrice à l'un ou l'autre de ces styles.

Or, en sachant maintenant qu'il existe différents types de style interactif et ayant compris en quoi ces styles se distinguent, la réflexion est dirigée sur l'adaptation des stratégies de soutien spécifique aux éducatrices afin de les rendre aptes à satisfaire aux exigences d'un emploi dont l'importance est indéniable.

À partir de là, que doit-on prévoir pour que le style interactif d'une éducatrice s'apparente davantage aux styles « proactif » et « chaleureux » plutôt qu'aux styles « gardien », « moyen » et pour éliminer définitivement l'apparition des styles « contrôlant » et « surveillant » ? De même et surtout, quels sont les moyens à prendre en vue d'optimiser la pratique de l'ensemble des éducatrices en pouponnières ?

Le retour sur les résultats et leur discussion a proposé des solutions à cet égard et suscité une prise de conscience. Il a suggéré l'approche systémique comme guide de l'action future et comme cadre d'analyse de la genèse des styles interactifs chez les éducatrices.

De prime à bord, il a été montré que le point central considéré dans la compréhension des styles se situe au plan de la structuration des services dans leur ensemble. La qualité des milieux et le

type de service se sont avérés très fortement associés aux styles interactifs étant donné leur implication auprès de tous les autres aspects de la garde préscolaire intimement liés à la qualité de la relation. La formation de base et le perfectionnement continu apparaissent, entre autres, comme étant inhérents à la structuration des milieux et fortement associés à la qualité de l'interaction.

À ce titre, la structuration des services à l'enfance ne reflète-elle pas la grandeur de notre volonté, en tant que société, à assurer le bien-être des enfants ? Et, ne pourrait-elle pas être mise à profit dans l'objectif d'agir à titre préventif ? Cette structuration se trouve, en fait, à l'origine de ce que Pianta (1999) et la Théorie du Système Général qualifieraient « d'échec » ou de « réussite » du système.

Finalement, ce mémoire contribue, une fois de plus, à reconnaître, au sein de la croyance politique et populaire, la valeur de la qualité des services à la petite enfance et celle du rôle de l'éducatrice. Dans l'éventualité qu'il soit succédé d'une diffusion des connaissances, sa contribution consistera à favoriser une conscientisation assurément profitable aux relations adulte-enfant. Il en résulterait sans doute un apport social inestimable.

RÉFÉRENCES

Les références précédées d'un astérisque correspondent aux références utilisées afin de décrire le cadre conceptuel et de présenter les instruments de mesure énumérés dans la recension d'études empiriques.

- * Abbott-Shim, M., & Sibley, A. (1987). *Assessment profile for early childhood programs*. Atlanta, G.A.: Quality Assist.
 - * Achenbach, T.N., Edelbrock, C., & Howell, C.T. (1987). Empirically based assessment of the behavioural/emotional problems of 2-and 3-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 629-650.
 - * Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
 - * Ainsworth, M.D.S., & Witting, B. (1969). Attachment and exploratory behaviors of one-year-olds in a strange situation. In B.M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour IV*. London: Methuen; New York: Wiley.
- Anderson, W.C., Nagle, R. J., Roberts, W.A., & Smith, J.W. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. *Child Development*, 52, 53-61.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers : Does training matter ? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Association Canadienne pour la Promotion des Services à l'enfance (2004). *Qu'entend-on par universalité et accessibilité ?* Feuillet d'information. Ottawa.
- Barnas, M.V., & Cummings, M.E. (1994). Caregiver stability and toddler's related behavior towards caregivers in day care attachment-related. *Infant Behavior and Development*, 17, 141-147.
- Baumrind, P. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- * Baumrind, D. (1986). *Manual for the Preschool Behavior Q-sort*. Department of Psychology, University of California, Berkeley
 - * Bayley, N. (1969). *Bayley Scales of Infant Development*. New York: Psychological Corporation.
 - * Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development*. (2nd ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Berk, L.E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, DC : Nationale Association for the Education of Young Children.

- * Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (199-225). New York: Cambridge University Press.

- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

- * Blatt, S.J. (1995). Representational structures in psychopathology. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds), *Rochester symposium on developmental psychopathology: Emotion, cognition, and representation*, 6, 1-34. Rochester Press.

- * Block, J.H., & Block, J. (1980). The role of ego control and ego resiliency in the organisation of behavior. In W.A. Collins (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 13, 39-101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Borgen, F.H., & Barnett, D.C. (1987). Applying cluster analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 456-468.

- * Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Development Psychology*, 5, 263-269.

- * Boulding, K.E. (1985). *The world as a total system*. Beverly Hills, CA: Sage.

- * Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books.

- * Breger, L. (1974). *From instinct to identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- * Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruner, J.S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play-its role in development and evolution*. New York: Basic Books, Inc.

- Bühler, C. (1974). *The first year of life*. Westport, Connecticut: Greenwood Press Publishers.

- Burnichal, M.R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and development outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.

- Cairns, R.B., Bergman, L.R., & Kagan, J. (1998). *Methods and models for studying the individual. essay in honor of marian radke-yarrow*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.

- * Caldwell, B.M., & Bradley, R.H. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock : University of Arkansas at Little Rock.
- Carnoy, M. (1999). Famille et travail flexible: quels sont les risques pour la cohésion sociale? *Revue Internationale du Travail*, 138, 456-476.
- * Caruso, D.A., Dunn, L., Hsu., Hestenes, L. (1991). *Preschool observation of classroom experience: Measuring the quality of children's experiences in early childhood programs*. Paper presented at the National Association for the Education of Young Children. Denver.
- Chicoine, J.-F., & Collard, N. (2006). *Le bébé et l'eau du bain*. Montréal : Québec Amérique.
- Chisholm, K., Carter, M., Ames, E.W., & Morison, S.J. (1995). Attachment security and indiscriminately friendly behavior in children adopted from romanian orphanages. *Development and Psychopathology*, 7, 283-294.
- Clarke-Stewart, A.K. (1993). *Daycare*. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press.
- Clarke-Stewart, A.K., Lowe-Vandell, D., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 52-86.
- Cloutier, R., Champoux, L., Jacques, C., & Marcotte, R. (1994). *La spécificité de l'organisation des services de garde en milieu défavorisé*. Sainte-Foy : Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires.
- Cloutier, R., Pronovost, M., & Couture, B. (1995). *Les services de garde en milieu défavorisé. Promotion de la qualité des services aux enfants*. Sainte-Foy : Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires.
- Cloutier, S. (1996). *Élaboration d'une grille d'observation de l'intervention de l'éducatrice en garderie*. Thèse de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada.
- Confédération des Syndicats Nationaux (CSN) (2004). *Commentaires de la CSN sur le document : « Vers une politique gouvernementale sur la conciliation travail-famille »* présenté au ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille Monsieur Claude Béchar, 1-18.
- Coplan, R.J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143-158.
- * Cummings, E.M., Vittemberga, G. (1991). *Contexts of children's exposure to adult's anger : Day care and the way conflicts end*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.

- De Shipper, E.J., Riken-Walraven, J.M., & Geurts, S.A.E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77, 361-874.
- Doherty, G., Lero, S.D., Goelman, H., LaGrange, & A., Tougas, J. (2000). *Oui, ça me touche! Une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderies*. Guelph : Université de Guelph, Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- * Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-relationships. In R. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peers relationships: Modes of linkage*, 77-106. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- * Farran, D., Kasari, C., Comfort, M., & Jay, S. (1986). *Parent/Caregiver Interaction Scale*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Fein, G.G. (1995). Infants in groups care: Patterns of despair and detachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 261-275.
- * Feldbaum, C., Christenson, T.E., & O'Neil, E.C. (1980). An observational study of the assimilation of the newcomer to the preschool. *Child Development*, 51, 497-507.
- * Ford, D.H., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- * Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine.
- * Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting, and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nj.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D., & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 280-295.
- Goossens, F.A., & van IJzendoorn, M.H. (1990). Quality of infant's attachment to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- * Gottlieb, G. (1991). Experimental canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27, 4-13.
- Gouvernement du Québec. Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance. L.R.Q., chapitre C-8.2.
- Gratitot, A.H., & Zazzo, R. (1972). *Traité de psychologie de l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France.

- * Greenough, W.T., & Black, J.E. (1991). Introduction of brain structure by experiences: Substrates for cognitive development. In M. Gunnar & C.A. Nelson (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: 24. Behavioral developmental neuroscience*, 155-200. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- * Greenspan, S. I. (1989). *Development of the ego*. Madison, CT. International Universities Press.
- * Greenspan, S. I., & Greenspan, N. (1991). *Clinical interview of the child* (2nd ed.). Madison, CT. International Universities Press.
- Gunnar, M.R., Larson, M.C., Hertsgaard, L., Harris, M.L., & Brodersen, L. (1992). The stressfulness of separation among nine-month-old infants: Affects of social context variables and infant temperament. *Child Development*, 63, 290-303.
- Hair, Jr., Joseph, F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1992). *Multivariate data analysis*, 3^e Édition : New York : Mcmillan Publishing et Toronto : Maxwell macmillan Canada.
- * Harms, T., & Clifford, R.M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*, New York: Teachers College Press.
- * Harms, T., & Clifford, R.M. (1986). *Infant-toddler environmental rating scale*. Unpublished document, University of North Carolina, Chapel Hill.
- * Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1988). *Infant-toddler environment rating scale*. New York : Teachers College Press.
- * Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York :Teachers College Press.
- * Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York: Teachers College Press.
- Helma, M.Y., Koomen, van Leeuwen, M.G.P., & van der Leij, A. (2004). Does well-being contribute to performance? Emotional security, teacher support and learning behavior in kindergarten. *Infant and Child Development*, 13, 253-275.
- Hendrick, J. (1993). *L'Enfant : Une approche globale pour son développement*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Hestenes, L.L., Kontos, S., & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 295-307.
- * Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships, and culture*. New York: Cambridge University Press.
- * Hofer, M.A. (1994). Hidden regulators in attachment, separation, and loss. In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No.240), 192-207.

- * Hogan, A.E., Scott, K.G., & Bauer, C.R. (1992). The Adaptative Social Behavior Inventory (ASBI): A new assessment of social competence in high risk 3-year-olds. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10, 230-239.
- * Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Development Psychology*, 16, 371-372.
- Howes, C. (1997). Children's experience in center-based child care on a fonction of teacher background and adult: child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, J., & Shaver, P.R. (Eds.). *Handbook of Attachment : Theory, Research, and Clinical Application*. New York : Guilford.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- * Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992b). Children's relationships with child-care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history Correlates of Children's Relationships with Peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howes, C., & Olenick, M. (1986). Family and child care influences on toddler's compliance. *Child Development*, 57, 202-216.
- Howes, C., Phillips, D.A., & Whitebook, M. (1992). Treshold of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D.C., & Mayers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Howes, C., & Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- * Howes, C., & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23, 423-430.
- Jacques, M., & Deslandes, R. (2004). L'entrée progressive: la recherche sur l'entrée à la maternelle, des résultats qui parlent. *Revue Préscolaire*, 42, 10-18.
- Janov, A. (2001). *La biologie de l'amour*. Paris: Éditions du Rocher, c2001.
- * Katz, G. S., Cohn, J. F., & Moore, C. (1996). A combination of vocal, dynamic and summary features discriminates between three pragmatic categories of infant-directed speech. *Child Development*, 67, 205-217.

- Klugman, E., & Smilansky, S. (1990). *Children's play and learning-perspective and policy implications*. New York and London :Teachers College Press, Columbia University.
- * Ladd, G.W., & Profilet, S.M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1024.
- Le Quotidien (2005). *Gardiennage d'enfants : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes entre 1994-1995 et 2000-2001*. Ottawa : Statistique Canada.
- * Lieblich, A. (1974). *WPPSI manual*. The Psychological Corporation, The Hebrew University of Jerusalem, Israel.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S., L., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 47-65.
- Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 51-68.
- Malenfant, N. (2002). *Routines et transitions en services éducatifs : (CPE, garderies, SGMS, prématernelle et maternelle)*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Marcus, R.F. (1991). The attachments of children in foster care. *Genetic, Social, and General Psychology Monograph*, 117, 355-397.
- * McCartney, K. (1996). NICHD Early Child Care Research Network. Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- * McDevitt, S.C. & Carey, W.B. (1978). The measurement of temperament in 3-7 year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 19, 245-253.
- * McGrew, W.C. (1972). Aspects of social development in nursery school children with emphasis on introduction to the group. In N. Blurton Jones (Ed.), *Ethological studies of child behavior*, 129-156. Cambridge University Press.
- McCloskey, D. (2000). Le temps familial, *Le magazine Transition*, 30 (4). Ottawa : Institut Vanier de la famille.
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant : Progrès et problèmes*. Québec: Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (O.M.E.P.).
- Mill, D., & Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 155-178.

- Ministère de la Justice (2004). *Quand les parents se séparent : nouveaux résultats de l'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes*. Rapport de recherche 2004-FCY-6F. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- * Mischel, W., Zeiss, R., & Zeiss, H. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford Preschool Internal-External Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 265-278.
- National Institute of Child Health and Human Development (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269-306.
- National Institute of Child Health and Human Development (2003a). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 ½. *Developmental Psychology*, 39, 451-469.
- National Institute of Child Health and Human Development (2003b). Social functioning in first grade: Associations with earlier and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74, 1639-1662.
- National Institute of Child Health and Human Development, & Duncan G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74, 1454-1475.
- Norman, D.A. (1999). Affordances, conventions and design. *Interactions*, 13, 38-42.
- Norusis, M. J. (1990). *SPSS advanced statistics student guide*, Chicago : SPSS Inc.
- Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M.E. (1988). Infant-adult attachment on the Kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology*, 24, 427-433.
- Peisner-Feinberg, E.S., & Burchinal, M.R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development : The cost, quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagen, S.L., & Yazejian, S.L. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- * Peterson, C. (1974). Day Care Questionnaire. Unpublished instrument, University of South Carolina.
- Petrella, R. (2004). *Désir d'humanité : Le droit de rêver*. Montréal : écosociété.

- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education*, 10, 137-148.
- * Pianta, R. C. (1992). *New Directions in Child Development*, 57. *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*, Washington DC : American Psychological Association.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- * Pianta, R. C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.
- * Plomin, R., & DeFries, J.C. (1985). *Origins of individual differences in infancy*. New York: Academic Press.
- Raikes, H. (1993). Relationships duration in infant care: Time with a high-ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 309-325.
- * Reynell, J. (1991). *Reynell Developmental Language Scales* (U.S. ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Ritchie, S., & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Applied Development Psychology*, 24, 497-516.
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton, Mifflin.
- * Rothbart, M.K. (1981). Measurement of temperament. *Child Development*, 52, 569-578.
- * Rubenstein, J.L., & Howes, C. (1979). Caregiver and infant behavior in day care and in homes. *Developmental Psychology*, 15, 1-24.
- * Rubin, K.H. (1989). *The Play Observation scale*. Waterloo: University of Waterloo
- * Schaefer, E., & Edgerton, M. (1981). *Parental modernity in childrearing and educational attitudes and beliefs*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.
- * Sameroff, A. J. (1989). Principles of development and psychopathology. In A. Sameroff & R. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood*, 17-32. New York: Basic Books.
- * Sander, L. (1975). Infant and caretaking environment: Investigation and conceptualization of adaptive behavior in a system of increasing complexity. In E. J. Anthony (Ed.), *Explorations in child psychiatry*, 129-166. New York: Plenum.

- * Sroufe, L. A. (1989a). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Ed.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: 1. Emergence of a discipline*, 13-40. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - * Sroufe, L. A. (1989b). Relationships disturbances. In A. Sameroff & R. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood*, 97-124. New York: Basic Books.
 - * Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1988). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*, 27-47. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - * Stern, D. (1989). The representation of relationship patterns: Developmental considerations. In A. J. Sameroff & R. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood*, 52-69. New York: Basic Books.
- Tougas, J. (2002). *La restructuration des services de garde à l'enfance au Québec : Les cinq premières années*. Toronto : Childcare Resource and Research Unit, Center for Urban and Community Studies, University of Toronto.
- * Twardosz, S., Schwartz, S., Fox, J., & Cunningham, J.L. (1979). Development and evaluation of a system to measure affectionate behavior. *Behavioral Assessment*, 1, 177-190.
- van IJzendoorn, M.H., Tavecchio, C.W.L, Stams, G.-J.J.J.M., Verhoeven, M.J.E., & Reiling, E.J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents and caregivers: Center day care in cross-national perspective. *The Journal of Genetic Psychology*, 159, 437-454.
- Vérificateur général du Québec (1999). *Nouvelles dispositions de la politique familiale*, dans : *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1998-1999 : Faits saillants*. T. II, Québec : Gouvernement du Québec.
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., van IJzendoorn, M.H., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1208-1220.
- Wallon, H. (2002). *L'évolution psychologique de l'enfant*, 11^{ème} Édition. Paris: Armand Colin/VUEF.
- * Wachs, T.D. (1991). Environmental considerations in studies with nonextreme groups. In T.D. Wachs & R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction*, 44-67. Washington, DC : American Psychological Association.
 - * Waters, E. (1990). *The attachment Q-Set*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Waters, E., & Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behaviors in infancy and childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-65 (Serial No. 209).

* Wentzel, K. (1996). *Effective teachers are like good parents: Understanding motivation and classroom behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Whitebook, M., & Sakai, L. (2003). Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care center staff. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 273-293.

* Woodcock, R.W., & Johnson, M.B. (1990). *Tests of achievement, WJ-R. Examiner's manual*. Allen, TX: DLM Teaching Resources.

ANNEXE A

Structuration de la banque de données

Structuration de la banque de données :

Une première étape consiste à fusionner les deux banques de données remises par l'Institut de la statistique du Québec : celle contenant les données provenant des centres de la petite enfance et celle qui rassemble les données recueillies dans les garderies.

Sélection des variables

Une démarche de sélection des variables a été effectuée préalablement à la première analyse. De l'ensemble des items de l'échelle d'observation, seulement ceux identifiés par Grandir en qualité 2003 comme composantes de la dimension de l'interaction avec les enfants ont été retenus. Certains d'entre eux sont retirés sur la base de données manquantes marquées par un 99 (ne s'applique pas).

Les variables retenues sont énumérés ci-dessous :

1. Ech_Q31 L'éducatrice respecte le jeu des poupons.
2. Ech_Q312 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux.
3. Ech_Q313 L'éducatrice créé un climat propice au développement du jeu des poupons.
4. Ech_Q314 Au cours des périodes de jeu, l'éducatrice fait preuve de flexibilité.
5. Ech_Q315 L'éducatrice soutient les poupons dans la prise de conscience de leurs réalisations.
6. Ech_Q316 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du Local.
7. Ech_Q321 L'éducatrice partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités.
8. Ech_Q322 L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons.
9. Ech_Q324 L'éducatrice fournit aux poupons des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome.
10. Ech_Q325 L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons.
11. Ech_Q326 L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe.
12. Ech_Q327 L'éducatrice s'assure que les poupons ont bien compris les consignes.
13. Ech_Q328 L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes.

14. Ech_Q329 L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe.
15. Ech_Q331 L'éducatrice est à l'écoute des poupons.
16. Ech_Q3310 L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les poupons.
17. Ech_Q332 L'éducatrice soutient le développement du langage des poupons.
18. Ech_Q333 L'éducatrice favorise l'expression verbale des poupons.
19. Ech_Q334 L'éducatrice favorise l'expression non-verbale des poupons.
20. Ech_Q335 L'éducatrice décode efficacement les messages des poupons.
21. Ech_Q336 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons.
22. Ech_Q337 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les poupons.
23. Ech_Q338 L'éducatrice suscite l'expression des besoins et des sentiments par les poupons.
24. Ech_Q339 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.
25. Ech_Q514 À l'accueil, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat.
26. Ech_Q515 Lors de l'accueil, l'éducatrice aide les poupons à bien vivre la transition famille-service de garde.
27. Ech_Q522 La collation se déroule dans un climat détendu.
28. Ech_Q527 Lors du dîner, les besoins des poupons sont respectés.
29. Ech_Q528 L'éducatrice fait du dîner un moment privilégié.
30. Ech_Q532 L'éducatrice accorde une attention personnalisée à chaque poupon au moment du changement de couche.
31. Ech_Q552 Lors des périodes de rangement, les poupons ont l'occasion d'apprendre, de se divertir et de coopérer.
32. Ech_Q554 L'éducatrice organise les transitions entre les diverses périodes de la journée pour qu'elles s'effectuent en douceur.
33. Ech_Q563 À la fin de la journée, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat.
34. Ech_Q564 À la fin de la journée, l'éducatrice accorde une attention à tous les poupons.

ANNEXE B

Liste des items appartenant aux dimensions empiriques

Items appartenant aux dimensions empiriques :

DIMENSION 1

Variables :

1. Ech_Q325 L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons.
2. Ech_Q336 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons.
3. Ech_Q311 L'éducatrice respecte le jeu des poupons.
4. Ech_Q335 L'éducatrice décode efficacement les messages des poupons.
5. Ech_Q3310 L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les poupons.
6. Ech_Q329 L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe.
7. Ech_Q328 L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes.

DIMENSION 2

Variables :

1. Ech_Q338 L'éducatrice suscite l'expression des besoins et des sentiments par les poupons.
2. Ech_Q339 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments.
3. Ech_Q321 L'éducatrice partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités.
4. Ech_Q331 L'éducatrice est à l'écoute des poupons.

DIMENSION 3

Variables :

1. Ech_Q312 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux.
2. Ech_Q316 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local.
3. Ech_Q315 L'éducatrice soutient les poupons dans la prise de conscience de leurs réalisations.
4. Ech_Q324 L'éducatrice fournit aux poupons des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome.

DIMENSION 4

Variables

1. Ech_Q327 L'éducatrice s'assure que les poupons ont bien compris les consignes.
2. Ech_Q337 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les poupons.
3. Ech_Q332 L'éducatrice soutient le développement du langage des poupons.
4. Ech_Q333 L'éducatrice favorise l'expression verbale des poupons.
5. Ech_Q313 L'éducatrice crée un climat propice au développement du jeu des poupons.
6. Ech_Q314 Au cours des périodes de jeu, l'éducatrice fait preuve de flexibilité.
7. Ech_Q326 L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe.
8. Ech_Q334 L'éducatrice favorise l'expression non-verbale des poupons.
9. Ech_Q322 L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons.

DIMENSION 5

Variables :

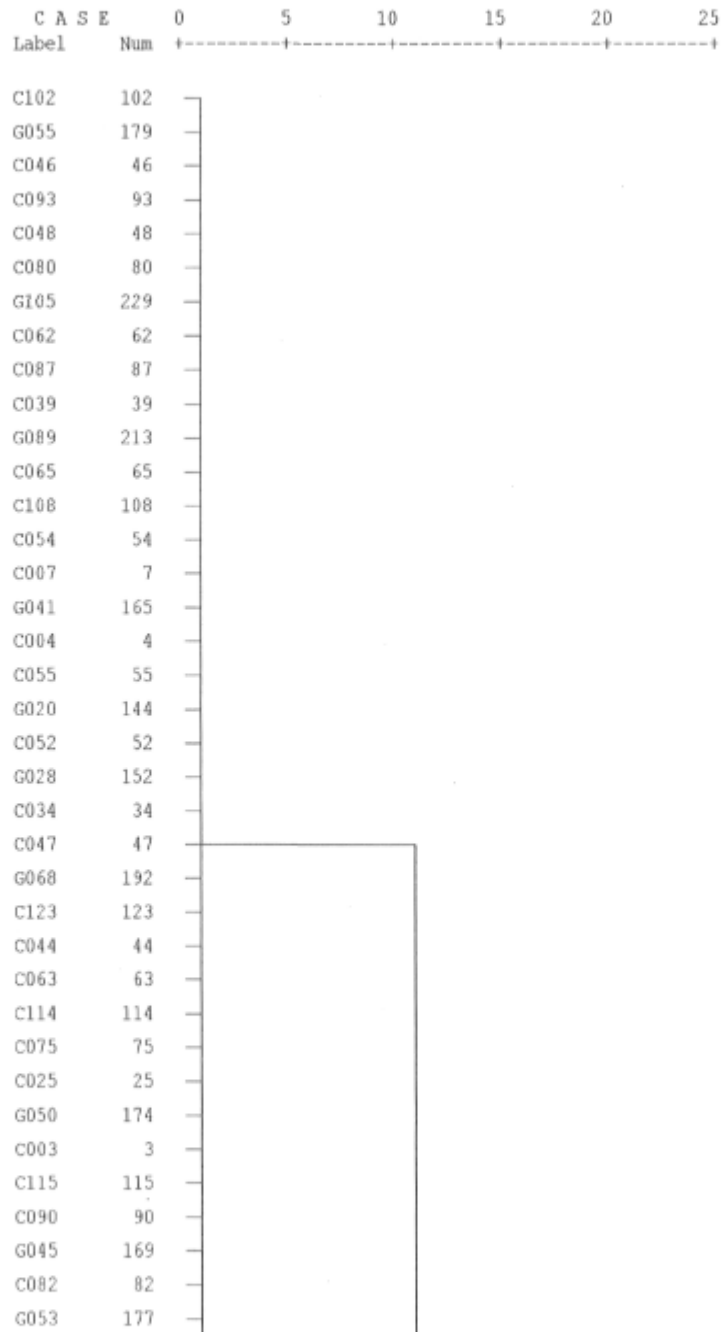
1. Ech_Q514 À l'accueil, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat.
2. Ech_Q515 Lors de l'accueil, l'éducatrice aide les poupons à bien vivre la transition famille-service de garde.
3. Ech_Q522 La collation se déroule dans un climat détendu.
4. Ech_Q527 Lors du dîner, les besoins des poupons sont respectés.
5. Ech_Q528 L'éducatrice fait du dîner un moment privilégié.
6. Ech_Q532 L'éducatrice accorde une attention personnalisée à chaque poupon au moment du changement de couche.
7. Ech_Q552 Lors des périodes de rangement, les poupons ont l'occasion d'apprendre, de s'amuser et de coopérer.
8. Ech_Q554 L'éducatrice organise les transitions entre les diverses périodes de la journée pour qu'elles s'effectuent en douceur.
9. Ech_Q563 À la fin de la journée, l'éducatrice intervient pour maintenir un bon climat.
10. Ech_Q564 À la fin de la journée, l'éducatrice accorde une attention à tous les poupons.

ANNEXE C

Dendrogramme des regroupements de sujets

Dendrogram using Ward Method

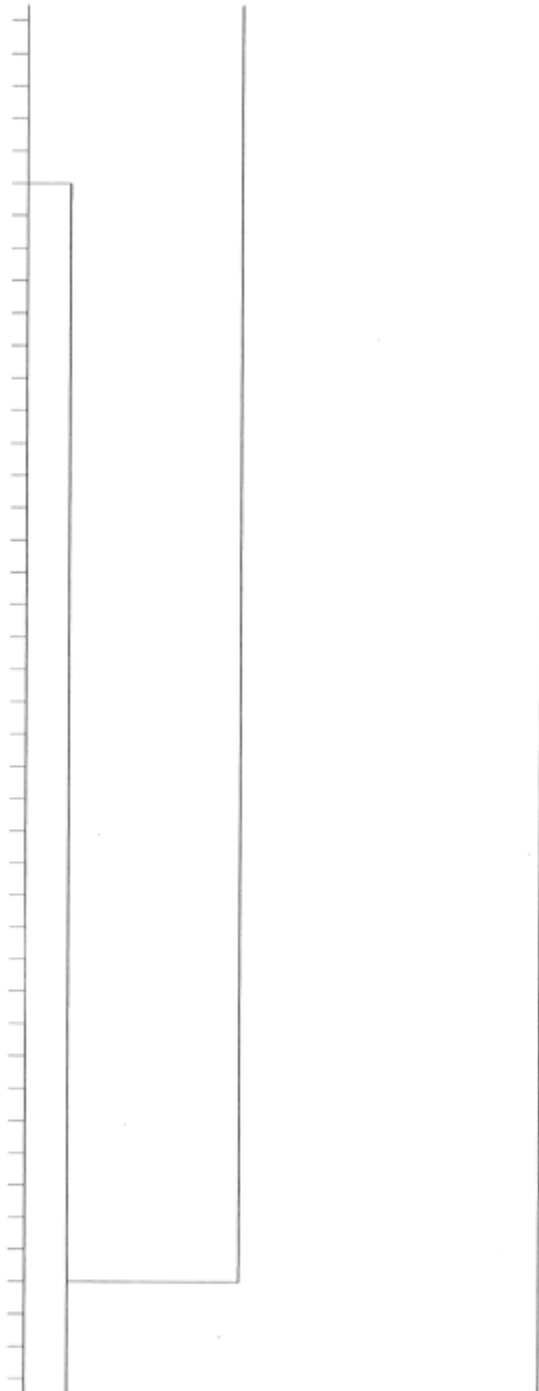
Rescaled Distance Cluster Combine



C001	1
C064	64
C041	41
C105	105
C029	29
C072	72
C067	67
G066	190
C019	19
C020	20
C037	37
C085	85
G017	141
C118	118
C023	23
C058	58
C119	119
C061	61
C069	69
C043	43
G013	137
C026	26
C112	112
C068	68
C103	103
G087	211
C107	107
C083	83
G078	202
G091	215
G112	236
C070	70
G081	205
C014	14
C100	100
G073	197
C011	11
C098	98
C027	27
G079	203
G037	161
C078	78
G101	225



G043	167
G071	195
G022	146
C018	18
C086	86
G063	187
G051	175
G086	210
C099	99
G031	155
G098	222
C071	71
G084	208
C120	120
C021	21
C121	121
C008	8
G032	156
G018	142
C022	22
C122	122
G007	131
C051	51
G056	180
C081	81
C101	101
C066	66
G006	130
G060	184
C056	56
C084	84
C096	96
G067	191
C124	124
G004	128
G096	220
G080	204
C079	79
G110	234
G070	194
G088	212
G104	228
C036	36



C060	60	┌
C038	38	┌
C045	45	┌
C035	35	┌
G035	159	┌
G054	178	┌
G076	200	┌
C053	53	┌
G099	223	┌
G097	221	┌
C111	111	┌
G059	183	┌
C092	92	┌
G108	232	┌
C116	116	┌
G029	153	┌
C033	33	┌
G005	129	┌
C095	95	┌
C113	113	┌
C002	2	┌
C032	32	┌
G062	186	┌
G094	218	┌
G046	170	┌
G069	193	┌
G049	173	┌
C031	31	┌
C091	91	┌
C017	17	┌
G082	206	┌
C016	16	┌
G061	185	┌
C028	28	┌
C059	59	┌
C074	74	┌
C077	77	┌
C094	94	┌
G002	126	┌
C117	117	┌
G003	127	┌
G026	150	┌
C006	6	┌

G052	176
C009	9
C104	104
C076	76
G015	139
G085	209
G033	157
G057	181
C049	49
C015	15
G040	164
G021	145
C042	42
C109	109
G014	138
G024	148
C088	88
G103	227
G016	140
G047	171
G065	189
C030	30
C089	89
G019	143
C013	13
C024	24
C040	40
G075	199
G008	132
G058	182
G083	207
C097	97
G106	230
G036	160
G093	217
G027	151
G048	172
G111	235
G092	216
G042	166
G107	231
G001	125
G072	196

C050	50	
G023	147	
C073	73	
G077	201	
C106	106	
G038	162	
G102	226	
C012	12	
G064	188	
C005	5	
G090	214	
G100	224	
G034	158	
G039	163	
C010	10	
C057	57	
C110	110	
G012	136	
G030	154	
G009	133	
G074	198	
G109	233	
G010	134	
G011	135	
G044	168	
G025	149	
G095	219	

ANNEXE D

Moyennes et écart-types des scores aux dimensions
pour les six regroupements de sujets
(tableaux 3 et 4)

Tableau 3

Moyennes et écart-types des scores moyens aux dimensions pour les six regroupements

	Regroupements					
	CLU 1	CLU 2	CLU 3	CLU 4	CLU 5	CLU 6
DIM 1	2,05 (0,57)	3,17 (0,28)	3,59 (0,29)	3,77 (0,22)	3,82 (0,21)	3,93 (0,12)
DIM 2	1,77 (0,51)	2,65 (0,33)	3,23 (0,27)	3,27 (0,4)	3,47 (0,27)	3,72 (0,26)
DIM 3	1,10 (0,17)	1,4 (0,28)	1,71 (0,38)	2,46 (0,3)	1,88 (0,29)	2,83 (0,38)
DIM 4	1,54 (0,3)	2,14 (0,22)	2,62 (0,21)	2,94 (0,22)	3,03 (0,2)	3,4 (0,26)
DIM 5	2,34 (0,43)	2,67 (0,29)	2,87 (0,23)	2,91 (0,17)	3,31 (0,14)	3,41 (0,17)

Tableau 4

Moyennes et écart-types des scores standardisés aux dimensions pour les six regroupements

	Regroupements					
	CLU 1	CLU 2	CLU 3	CLU 4	CLU 5	CLU 6
DIM 1	-3,11 (1,14)	-0,88 (0,55)	-0,03 (0,58)	0,33 (0,44)	0,41 (0,42)	0,65 (0,23)
DIM 2	-2,62 (0,89)	-1,06 (0,59)	-0,04 (0,48)	0,05 (0,7)	0,39 (0,48)	0,83 (0,46)
DIM 3	-1,47 (0,25)	-1,02 (0,43)	-0,55 (0,58)	0,59 (0,46)	-0,28 (0,44)	1,16 (0,46)
DIM 4	-2,33 (0,54)	-1,23 (0,41)	-0,35 (0,38)	0,23 (0,41)	0,39 (0,36)	1,07 (0,47)
DIM 5	-1,8 (1,13)	-0,94 (0,75)	-0,41 (0,61)	-0,3 (0,44)	0,73 (0,36)	1 (0,45)

ANNEXE E

Effet du facteur pour chacun des items composant les cinq dimensions

(tableaux 6 à 10)

Tableau 6

Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur (type de regroupement) pour chacun des items de la dimension 1

	F	dl	n	p
Item 1	43,584	5	235	,00
Item 2	38,752	5	235	,00
Item 3	23,661	5	235	,00
Item 4	53,885	5	235	,00
Item 5	55,941	5	235	,00
Item 6	25,654	5	235	,00
Item 7	14,996	5	235	,00

Tableau 7

Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur (type de regroupement) pour chacun des items de la dimension 2

	F	dl	n	p
Item 1	35,133	5	235	,00
Item 2	15,63	5	235	,00
Item 3	40,99	5	235	,00
Item 4	37,333	5	235	,00

Tableau 8

Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur (type de regroupement) pour chacun des items de la dimension 3

	F	dl	n	p
Item 1	47,003	5	235	,00
Item 2	16,651	5	235	,00
Item 3	43,981	5	235	,00
Item 4	31,302	5	235	,00

Tableau 9

Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur (type de regroupement) pour chacun des items de la dimension 4

	F	dl	n	p
Item 1	35,369	5	235	,00
Item 2	35,245	5	235	,00
Item 3	31,438	5	235	,00
Item 4	23,811	5	235	,00
Item 5	31,985	5	235	,00
Item 6	31,473	5	235	,00
Item 7	24,056	5	235	,00
Item 8	20,12	5	235	,00
Item 9	26,195	5	235	,00

Tableau 10

Résultats de l'analyse de variance : effet du facteur (type de regroupement) pour chacun des items de la dimension 5

	F	dl	n	p
Item 1	7,694	5	235	,00
Item 2	10,576	5	235	,00
Item 3	15,133	5	235	,00
Item 4	10,414	5	235	,00
Item 5	20,319	5	235	,00
Item 6	15,903	5	235	,00
Item 7	7,674	5	235	,00
Item 8	4,485	5	235	0,001
Item 9	6,934	5	235	,00
Item 10	12,754	5	235	,00

ANNEXE F

Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items des cinq dimensions
pour les six regroupements de sujets
(tableaux 11 à 15)

Tableau 11

Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 1 pour les six regroupements

	Regroupements					
	CLU 1	CLU 2	CLU 3	CLU 4	CLU 5	CLU 6
Item 1	-2,39 (1,42)	-0,99 (1,17)	0,07 (0,78)	0,4 (0,38)	0,29 (0,54)	0,49 (1,63)
Item 2	-2,8 (1,19)	-0,84 (0,86)	0,02 (0,86)	0,4 (0,5)	0,16 (1,05)	0,5 (0,34)
Item 3	-1,96 (1,25)	-0,52 (1,09)	-0,05 (0,88)	0,2 (0,74)	0,3 (0,8)	0,41 (0,65)
Item 4	-2,77 (1,09)	-0,59 (1,13)	-0,05 (0,79)	0,32 (0,53)	0,44 (0,36)	0,45 (0,33)
Item 5	-2,89 (1,06)	-0,69 (0,7)	0,07 (0,88)	0,26 (0,56)	0,36 (0,48)	0,47 (0,33)
Item 6	-2,07 (1,37)	-0,49 (1,23)	-0,12 (1,01)	0,1 (0,66)	0,44 (0,39)	0,47 (0,34)
Item 7	-1,51 (1,54)	-0,41 (0,98)	-0,06 (1,08)	0,07 (0,89)	0,11 (1,03)	0,46 (1,64)

Tableau 12

Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 2 pour les six regroupements

	Regroupements					
	CLU 1	CLU 2	CLU 3	CLU 4	CLU 5	CLU 6
Item 1	-1,9 (1,13)	-0,93 (0,8)	-0,05 (0,74)	0,07 (0,82)	0,22 (0,79)	0,71 (0,62)
Item 2	-1,6 (1,42)	-0,52 (0,8)	-0,07 (0,82)	0,07 (0,77)	0,04 (0,85)	0,58 (0,89)
Item 3	-2,15 (0,6)	-0,93 (1,01)	0,001 (0,73)	0,03 (0,92)	0,45 (0,62)	0,61 (0,52)
Item 4	-2,17 (0,55)	-0,8 (1)	-0,02 (0,7)	-0,01 (0,98)	0,4 (0,77)	0,63 (0,49)

Tableau 13

Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 3 pour les six regroupements

	Regroupements					
	CLU 1	CLU 2	CLU 3	CLU 4	CLU 5	CLU 6
Item 1	-1,27 (,0)	-0,98 (0,53)	-0,36 (0,64)	0,45 (0,8)	-0,18 (0,73)	0,94 (0,85)
Item 2	-0,98 (0,62)	-0,4 (0,84)	-0,4 (0,89)	0,25 (0,88)	-0,14 (0,91)	0,74 (0,86)
Item 3	-1,15 (0,4)	-0,81 (0,65)	-0,45 (0,75)	0,54 (0,73)	-0,29 (0,72)	0,93 (0,77)
Item 4	-1,0001 (,0)	-0,8 (0,48)	-0,4 (0,76)	0,48 (0,87)	-0,22 (0,76)	0,85 (0,93)

Tableau 14

Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 4 pour les six regroupements

	Regroupements					
	CLU 1	CLU 2	CLU 3	CLU 4	CLU 5	CLU 6
Item 1	-1,46 (0,97)	-0,84 (0,73)	-0,28 (0,8)	0,25 (0,78)	-0,08 (0,81)	0,89 (0,64)
Item 2	-1,48 (0,61)	-0,91 (0,69)	-0,33 (0,82)	0,2 (0,8)	0,26 (0,82)	0,81 (0,7)
Item 3	-1,32 (1,09)	-1,02 (0,79)	-0,28 (0,74)	0,29 (0,76)	0,26 (0,33)	0,74 (0,73)
Item 4	-1,24 (0,59)	-0,88 (0,98)	-0,19 (0,81)	0,09 (0,82)	0,11 (0,83)	0,76 (0,79)
Item 5	-1,71 (0,6)	-0,82 (0,71)	-0,25 (0,81)	0,11 (0,74)	0,35 (0,76)	0,73 (0,83)
Item 6	-1,89 (0,69)	-0,81 (0,77)	-0,17 (0,75)	0,18 (0,74)	0,33 (0,72)	0,66 (0,88)
Item 7	-1,81 (0,92)	-0,55 (0,98)	-0,03 (0,99)	0,21 (0,69)	0,37 (0,62)	0,47 (0,67)
Item 8	-1,62 (0,82)	-0,62 (1)	-0,18 (0,87)	0,14 (0,99)	0,18 (0,85)	0,63 (0,61)
Item 9	-1,51 (0,51)	-0,69 (0,99)	-0,3 (0,98)	-0,02 (0,99)	0,46 (0,62)	0,71 (0,44)

Tableau 15

Moyennes et écart-types des scores standardisés aux items de la dimension 5 pour les six regroupements

	Regroupements					
	CLU 1	CLU 2	CLU 3	CLU 4	CLU 5	CLU 6
Item 1	-0,65 (1,35)	-0,47 (1,12)	-0,2 (0,96)	-0,13 (0,94)	0,16 (0,77)	0,55 (0,78)
Item 2	-1,37 (1,02)	-0,32 (1,01)	-0,11 (0,9)	-0,14 (1,05)	0,24 (0,89)	0,5 (0,76)
Item 3	-1,004 (1,06)	-0,59 (1,002)	-0,102 (0,98)	-0,42 (1,03)	0,44 (0,72)	0,6 (0,59)
Item 4	-0,89 (0,87)	-0,58 (0,85)	-0,05 (0,92)	-0,33 (0,93)	0,56 (0,85)	0,39 (0,97)
Item 5	-1,12 (1,19)	-0,44 (0,99)	-0,43 (0,96)	-0,19 (0,93)	0,64 (0,58)	0,63 (0,58)
Item 6	-0,86 (1,02)	-0,82 (0,86)	-0,31 (0,84)	0,2 (0,86)	0,4 (0,85)	0,55 (0,9)
Item 7	-0,68 (0,99)	0,36 (1,1)	-0,25 (1,002)	-0,002 (0,9)	-0,004 (0,99)	0,57 (0,74)
Item 8	-0,32 (1,23)	-0,36 (1,27)	-0,12 (1,01)	-0,29 (1,25)	0,48 (0,6)	0,26 (0,59)
Item 9	-0,72 (1,08)	-0,37 (1,01)	-0,27 (1)	-0,04 (0,94)	0,32 (0,9)	0,45 (0,83)
Item 10	-1,5 (1,78)	-0,36 (1,19)	-0,2 (0,96)	0,005 (0,99)	0,43 (0,44)	0,44 (0,43)

ANNEXE G

Structuration des variables à l'étude

Groupements de variables :

Les variables tirées des deux banques de données de Grandir en qualité 2003 et utilisées comme variables externes sont classées comme suit :

Il est à noter que le nom des variables diffère parfois d'une banque à l'autre (CPE/GAR) et deux d'entre elles sont propres à une seule banque.

Le niveau socio-économique :

- ind_tauxactreh/IND_tauxactrez Taux d'activité
- geo_rev_med_fa Revenu médian des familles en 2000
- IND_remedfat/IND_remedfat Revenu médian des familles du quartier
- IND_faibl_r Fréquence d'unité à faible revenu

La qualité d'ensemble :

- ind_niv2aterg Niveau de qualité d'ensemble–dim g-2cat

Le ratio :

- IND_rationorm Ratio du nombre de poupons par éducatrice selon les normes

La taille du groupe :

- IND_taillegr Taille du groupe observé

Les indicateurs de la scolarité/formation de l'éducatrice :

- IND_q25re Plus haut diplôme de l'éducatrice en trois catégories
- IND_q25rec Plus haut diplôme de l'éducatrice en deux catégories (CPE)
- IND_q26reb Plus haut diplôme reconnu en 2 catégories
- QP1_Q27 En voie de compléter une formation reconnue du Ministère
- IND_enfor En cours de formation (GAR)
- QP1_Q10a Activités de perfectionnement au service de garde

- QP1_Q10b Nombre d'heures accordées aux activités de perfectionnement
- QP1_Q11a Développement de l'enfant
- QP1_Q11b Santé et sécurité
- QP1_Q11c Le programme éducatif du Ministère
- QP1_Q11d Relations avec les parents
- QP1_Q11e Intervention du personnel éducateur auprès des enfants
- QP1_Q11f Prévention des abus sexuels
- QP1_Q11g Dépistage précoce de problèmes de développement
- QP1_Q11h Liens avec les services communautaires
- QP1_Q11i Travail en équipe
- QP1_Q11j Diversité culturelle en service de garde

La satisfaction au travail de l'éducatrice :

- QP1_Q18a Mon travail est stimulant et rempli de défis.
- QP1_Q18b Je me sens épuisée physiquement à la fin de mes journées de travail.
- QP1_Q18c Mon travail me donne le sentiment d'accomplir quelque chose d'important.
- QP1_Q18d Je me sens épuisée sur le plan émotionnel à la fin de ma journée de travail.
- QP1_Q18e J'ai un impact positif sur la vie des enfants.
- QP1_Q18f Je me sens frustrée par ce travail.
- QP1_Q18g Je sens que j'utilise mes compétences et aptitudes dans mon travail.
- QP1_Q18h Je suis fière du service de garde où je travaille.
- QP1_Q18i Je manque de temps pour tout faire ce qu'il y a à faire.
- QP1_Q19 Degré de satisfaction envers vos relations avec collègues.
- QP1_Q20 Degré de satisfaction envers vos relations avec la direction.
- QP1_Q21 Degré de satisfaction envers vos relations avec les parents.
- QP1_Q22 Degré de satisfaction envers votre travail.
- Un score combiné de ces indicateurs

Le salaire de l'éducatrice :

- Qp1_Q16/qp1_q16 Salaire horaire brut

Recodage de variables :

Afin d'uniformiser les deux banques de données, un recodage des valeurs associées à certaines variables s'est avéré nécessaire dans les cas suivants :

Taux d'activité :

codage initial :	CPE	1=moins de 70%	GAR	1=moins de 55%
		2=70% et plus		2=55% et plus

recodage : 1=faible
2=fort

Salaire horaire brut :

codage initial :	CPE	1=moins de 14,92 \$	GAR	1=moins de 12,00 \$
		2=14,92 à 17,99		2=12,00 à 13,99
		3=18,00 et plus		3=14,00 et plus

recodage : 1=faible
2=moyen
3=fort