

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARTINE ASSELIN

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES FAVORABLES AU
DÉVELOPPEMENT DE RELATIONS SÉCURISANTES EN
CONTEXTE DE SERVICES DE GARDE

MAI 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Au cours des années, les nombreuses transformations observées dans la réalité familiale ont mené à l'utilisation accrue des services de garde. Les enfants d'aujourd'hui passent de nombreuses heures auprès de personnes autres que la mère ou un membre de la famille dans ce type de services. L'éducatrice en milieu de garde devient ainsi une personne importante dans la vie de l'enfant et de sa famille en raison du rôle qu'elle joue auprès de l'enfant. L'enfant aurait d'ailleurs tendance à développer une relation d'attachement, sécurisante ou non, envers son éducatrice. Des effets positifs pour le développement de l'enfant étant reliés à une relation d'attachement dite sécurisante, l'éducatrice se doit d'intervenir en ayant le souci de développer ce type de relation. La connaissance des pratiques concrètes favorisant la relation sécurisante est cependant nécessaire afin d'améliorer la formation des éducatrices, d'orienter leurs interventions et de guider la structuration des milieux de garde.

Des concepts tels que la théorie de l'attachement, les attachements multiples, les relations affectives en services de garde, l'écologie du développement et les représentations sociales nous ont servi de base pour élaborer cette recherche. Deux objectifs nous ont guidés : 1) À partir des représentations des éducatrices, identifier les caractéristiques structurales qui, à leurs yeux, facilitent la mise en application d'interventions favorables au développement de relations sécurisantes dans le contexte d'un service de garde en milieu familial et en installation dans un centre de la petite enfance; 2) À partir des représentations des éducatrices, identifier les interventions

favorables, à leurs yeux, au développement de relations sécurisantes, effectuées par les éducatrices œuvrant auprès d'enfants de 0-5 ans dans des services de garde en milieu familial et en installation dans un centre de la petite enfance.

Partant d'une approche méthodologique mixte, cette recherche a été réalisée auprès d'éducatrices provenant de services de garde en milieu familial et en installation dans des centres de la petite enfance. Afin de connaître les caractéristiques structurales favorables des services de garde, 71 éducatrices ont fait part de leurs représentations à ce sujet en répondant à un questionnaire. Par la suite, 5 d'entre elles ont été rencontrées pour une série de deux entrevues au cours desquelles nous avons abordé le thème des interventions favorables à la relation sécurisante. Une analyse statistique descriptive a été effectuée à partir des résultats des questionnaires et une analyse thématique des entrevues a été réalisée.

L'analyse des résultats révèle que, selon les éducatrices, un environnement stable, des éducatrices disponibles pour l'enfant ayant une formation et de l'expérience dans l'éducation à la petite enfance sont des éléments à considérer dans la structuration des services de garde afin de favoriser le développement de relations sécurisantes entre l'enfant et son éducatrice. De plus, des interventions caractérisées par de la proximité, de l'engagement et de la sensibilité de la part des éducatrices favoriseraient la création de liens significatifs et sécurisants pour l'enfant. Il est également proposé que l'influence de ces éléments entre eux ainsi que les représentations des différents intervenants dans le

milieu de la petite enfance face à ce qu'est l'attachement doivent être pris en compte dans l'analyse des pratiques éducatives favorables au développement de relations sécurisantes.

Cette recherche contribue à la mise en application du programme éducatif des services de garde par les pratiques concrètes qu'elle propose pour favoriser la relation sécurisante. Elle ouvre la porte à l'élaboration d'une formation basée sur la réflexion quant au rôle de l'éducatrice et la mise en valeur de l'intervention orientée vers la relation enfant-éducatrice. Elle invite également à poursuivre les recherches sur de nouvelles façons de structurer les services de garde autour du développement de relations sécurisantes.

Table des matières

SOMMAIRE.....	II
TABLE DES MATIÈRES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES	X
REMERCIEMENTS.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT.....	6
1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME	8
1.3 OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE.....	11
1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE	11
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	14
2.1 THÉORIE DE L'ATTACHEMENT	15
2.2 LES ATTACHEMENTS MULTIPLES	18
2.3 L'ÉCOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT.....	20
2.4 LES RELATIONS AFFECTIVES EN SERVICES DE GARDE	23
2.4.1 <i>Les services de garde.....</i>	23
2.4.2 <i>La place des relations affectives dans les programmes éducatifs.....</i>	25
2.5 LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES.....	28
2.6 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	31
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	32
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	33

3.2 LES PARTICIPANTES.....	34
3.3 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	37
3.3.1 <i>Le questionnaire</i>	38
3.3.2 <i>Les entretiens</i>	39
3.4 ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES.....	42
3.4.1 <i>Analyse des questionnaires</i>	42
3.4.2 <i>Analyse des entretiens</i>	43
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	48
4.1 PORTRAIT DES RÉPONDANTES AU QUESTIONNAIRE.....	49
4.2 RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES.....	52
4.2.1 <i>La structuration de l'horaire</i>	55
4.2.2 <i>La structuration des activités</i>	57
4.2.3 <i>L'aménagement des lieux</i>	58
4.2.4 <i>La structuration des groupes</i>	60
4.2.5 <i>Les relations avec les parents</i>	61
4.2.6 <i>Les connaissances, la formation et l'expérience</i>	63
4.3 PORTRAIT DES PARTICIPANTES À L'ENTREVUE.....	65
4.3.1 <i>Participant (I2)</i>	66
4.3.2 <i>Participant (I4)</i>	67
4.3.3 <i>Participant (I9)</i>	68
4.3.4 <i>Participant (I36)</i>	70
4.3.5 <i>Participant (I43)</i>	71
4.4 RÉSULTATS DES ENTREVUES.....	74
4.4.1 <i>Proximité</i>	74
4.4.1.1 <i>Le contact physique enfant-éducatrice</i>	74
Prendre l'enfant dans ses bras, se coller.....	75

Prendre la main de l'enfant	76
Bercer l'enfant.....	77
4.4.1.2 La posture de l'éducatrice dans ses contacts avec l'enfant.....	77
Se placer au niveau de l'enfant.....	77
Regarder l'enfant yeux dans les yeux.....	78
4.4.2 <i>Engagement</i>	79
4.4.2.1 Encadrement de l'enfant	79
Poser des limites et donner des consignes claires.....	79
4.4.2.2 Initiatives positives envers l'enfant.....	80
Commenter les jeux et les gestes de l'enfant.....	80
Proposer des jeux à l'enfant.	81
Jouer avec l'enfant.	81
Observer l'enfant.....	82
Poser des questions.....	83
4.4.2.3 Verbaliser le vécu de l'enfant	84
Prévenir l'enfant de ce qui va arriver.	84
Souligner les réussites de l'enfant	85
Offrir des paroles rassurantes à l'enfant.	85
4.4.3. <i>Sensibilité</i>	86
4.4.3.1 Accueil positif de l'enfant.....	86
Être disponible.	86
Écouter l'enfant.....	87
Accepter de manière empathique les émotions de l'enfant.....	87
4.4.3.2 Réponse positive envers l'enfant.....	88
Adapter son comportement aux besoins et à l'individualité de l'enfant	88
4.4.3.3 Respect du rythme de l'enfant.....	89
Éviter d'imposer sa présence à l'enfant.....	89
Permettre à l'enfant de s'éloigner de l'adulte à son rythme.	90
CHAPITRE 5 DISCUSSION	91

5.1 NIVEAU 1 : LES INTERVENTIONS DES ÉDUCATRICES	93
5.1.1 <i>La proximité entre l'enfant et l'éducatrice</i>	94
5.1.2 <i>L'engagement de l'éducatrice envers l'enfant</i>	95
5.1.3 <i>La sensibilité de l'éducatrice</i>	97
5.2 NIVEAU 2 : LA STRUCTURE IMMÉDIATE DES MILIEUX DE GARDE	98
5.2.1 <i>Un environnement stable pour l'enfant</i>	99
5.2.2 <i>Des éducatrices disponibles pour l'enfant</i>	102
5.2.3 <i>Des éducatrices formées et expérimentées auprès de l'enfant</i>	104
5.3 NIVEAU 3 : LE CADRE GÉNÉRAL DES MILIEUX DE GARDE	105
5.4 IMPLICATIONS ET RECOMMANDATIONS ISSUES DE LA RECHERCHE	110
5.3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE	114
CHAPITRE 6 CONCLUSION	117
RÉFÉRENCES	122
APPENDICE A	131
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	131
APPENDICE B	135
QUESTIONNAIRE	135
APPENDICE C	156
CANEVAS D'ENTREVUE	156

Liste des tableaux

TABLEAU 1	LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE.....	36
TABLEAU 2	EXTRAIT DE LA THÉMATISATION.....	45
TABLEAU 3	ARBRE THÉMATIQUE DES ENTREVUES.....	47
TABLEAU 4	ANNEES D'EXPERIENCES DES REPODANTES PROVENANT DES DIFFERENTS TYPES DE MILIEUX DE GARDE.....	50
TABLEAU 5	FORMATION DES REPODANTES PROVENANT DES DIFFERENTS TYPES DE MILIEUX DE GARDE.....	50
TABLEAU 6	GRUPE D'AGE DES ENFANTS SOUS LA RESPONSABILITE DES REPODANTES PROVENANT DES DIFFERENTS TYPES DE MILIEUX DE GARDE.....	51
TABLEAU 7	NOMBRE DE COMPORTEMENTS TEMOIGNANT DE LA SECURITE DE L'ATTACHEMENT, OBSERVES PAR L'EDUCATRICE CHEZ UN ENFANT.....	51
TABLEAU 8	NIVEAU D'ACCORD EN POURCENTAGE AUX ENONCES DU QUESTIONNAIRE.....	53
TABLEAU 9	REPODANTES EN ACCORD AVEC LES ENONCES RELIES A LA STRUCTURATION DE L'HORAIRE.....	55
TABLEAU 10	REPODANTES EN ACCORD AVEC LES ENONCES RELIES A LA STRUCTURATION DES ACTIVITES.....	57
TABLEAU 11	REPODANTES EN ACCORD AVEC LES ENONCES RELIES A L'AMENAGEMENT DES LIEUX.....	59
TABLEAU 12	REPODANTES EN ACCORD AVEC LES ENONCES RELIES A LA STRUCTURATION DES GROUPES.....	60
TABLEAU 13	REPODANTES EN ACCORD AVEC LES ENONCES RELIES AUX RELATIONS AVEC LES PARENTS.....	62
TABLEAU 14	REPODANTES EN ACCORD AVEC LES ENONCES RELIES AUX CONNAISSANCES, A LA FORMATION ET A L'EXPERIENCE.....	63
TABLEAU 15	PORTRAIT DES PARTICIPANTES A L'ENTREVUE.....	73

Liste des figures

<i>FIGURE 1. MODELE ECOLOGIQUE DU DEVELOPPEMENT (INSPIRE DE CLOUTIER ET RENAUD, 1990).....</i>	<i>22</i>
<i>FIGURE 2. LES ELEMENTS FAVORABLES A L'INTERVENTION SECURISANTE ET LES LIENS QUI LES UNISSENT.</i>	
<i>.....</i>	<i>106</i>

Remerciements

Il convient d'abord d'exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de maîtrise, monsieur Jean-Marie Miron, qui m'a accompagnée dans chacune des étapes de la réalisation de cette recherche. Je le remercie de m'avoir permis de vivre cette belle expérience. Son expertise, ses précieux conseils, sa grande générosité et la confiance qu'il m'a accordée m'ont permis de relever chacun des défis de cette grande aventure. Je tiens également à remercier mon co-directeur, Carl Lacharité, pour les commentaires constructifs qu'il a su m'apporter en posant un regard nouveau sur mon travail.

Ma gratitude va également aux éducatrices qui ont participé à cette recherche. Je les remercie pour le temps précieux qu'elles m'ont accordé et pour la générosité dont elles ont fait preuve en partageant leurs idées et leurs expériences.

Je remercie également toute l'équipe du CPE Couri-Courette pour les encouragements constants et la confiance qu'elle m'a témoignée. Votre patience et votre compréhension au quotidien m'ont permis de conjuguer travail et études jusqu'à la toute fin, et ce, même dans les moments les plus difficiles.

Enfin, je tiens à remercier, mon conjoint, ma famille et mes amis. Merci de m'avoir soutenu quotidiennement dans ce merveilleux projet.

INTRODUCTION

Les besoins des familles en matière de services de garde et leur utilisation de ces services ont grandement évolué au cours des années. L'intérêt porté aux enfants et à leur famille, à travers cette évolution, a mené à la création d'un système de services de garde accessible et soucieux d'offrir un environnement de qualité pour l'enfant. Par ailleurs, les débats médiatiques concernant l'impact de cette utilisation massive des services de garde sur le développement global de l'enfant, et plus particulièrement sur le plan affectif, ont entraîné des inquiétudes et souligné l'importance d'assurer la qualité de l'expérience éducative vécue par l'enfant dans ces milieux. Au-delà de l'environnement stimulant qui lui est offert, le sentiment de sécurité et de confiance que développe l'enfant envers les adultes qui l'entourent est à la base de l'expérience positive en services de garde. À ce propos, le nouveau programme éducatif des services de garde du Québec invite maintenant à considérer la notion de l'attachement lorsqu'il est question de l'éducation à la petite enfance (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a).

Ce travail de maîtrise s'inscrit donc dans ce souci d'offrir un environnement de qualité pour l'enfant en s'intéressant à la relation sécurisante¹, reconnue comme étant nécessaire au développement harmonieux, qui se manifeste entre l'enfant et son éducatrice². En tant qu'éducatrice à la petite enfance, l'auteure reconnaît elle-même la

¹ Bien que la théorie de l'attachement nous serve de guide tout au long de notre recherche, nous avons fait le choix de parler de la relation entre l'enfant et son éducatrice en termes de relation sécurisante de façon générale. Il aurait été intéressant d'évaluer la qualité de l'attachement de l'enfant envers son éducatrice, tel qu'il a été fait dans plusieurs recherches, mais nous nous sommes plutôt intéressés à la relation elle-même et aux éléments qui la favorisent.

² Puisque la majorité du personnel éducateur en milieu de garde est de type féminin, le terme générique féminin est utilisé dans le but d'alléger le texte, et ce, sans discrimination.

particularité de ce lien et constate le besoin d'orienter l'intervention vers la création de liens significatifs avant même d'envisager la mise en place d'un programme d'activités éducatives. Les nouvelles orientations du programme éducatif et des questionnements quant à la manière d'intervenir dans ce sens incitent à nous intéresser aux pratiques éducatives de ces milieux. C'est à partir de l'expérience concrète des éducatrices et des connaissances actuelles sur l'attachement que nous souhaitons mieux connaître les pratiques éducatives favorables à l'établissement de relations sécurisantes avec les enfants. La présente recherche vise donc à identifier les caractéristiques structurales facilitant, aux yeux des éducatrices, la mise en application d'interventions favorables au développement de relations sécurisantes dans le contexte d'un service de garde en milieu familial et en installation dans un centre de la petite enfance. Elle examine également les interventions dites favorables, selon les éducatrices, au développement de relations sécurisantes, effectuées par ces dernières dans ce même contexte.

Dans les prochains chapitres, les détails entourant cette recherche sont décrits. Tout d'abord, le premier chapitre précise la problématique de la recherche. Au deuxième chapitre, les concepts qui servent de cadre à la recherche sont présentés, dont la théorie de l'attachement et les relations affectives en services de garde. Une synthèse des recherches menées sur le sujet y est également présentée. Les détails concernant la méthodologie utilisée font l'objet du troisième chapitre. Le type de recherche, les participants, les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse y sont discutés. Le quatrième chapitre dresse un bref portrait des participantes à la recherche. Les

résultats obtenus sous forme de fréquences suite à l'analyse des questionnaires ainsi que les thèmes qui ont émergé de l'analyse des entrevues y sont présentés. Ces résultats sont ensuite discutés au chapitre 5 et des recommandations sont formulées. Les limites de la recherche sont également exposées dans ce chapitre. En conclusion, nous effectuons un retour sur les principaux éléments qui constituent la recherche, nous soulignons l'impact des résultats et proposons de nouvelles avenues de recherche.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation du centre d'intérêt

Depuis une trentaine d'années, les familles subissent de nombreuses transformations engendrant des modifications importantes au point de vue social, politique et économique. L'évolution des comportements et des attitudes à l'égard du mariage, de la famille et des rôles sexuels, la dénatalité et l'arrivée des femmes sur le marché du travail, sont étroitement reliées à la place qu'occupent les femmes dans la société (Lalonde-Graton, 2002). Au cours des dernières années, l'instabilité des unions, l'augmentation du nombre de familles monoparentales et recomposées ainsi que les aspirations professionnelles des femmes ont également changé le quotidien des familles québécoises (Conseil de la famille, 2000). La réalité des familles monoparentales et la nécessité pour la majorité des couples de compter sur deux revenus pour maintenir leur niveau de vie et absorber les augmentations régulières du coût de la vie ont contribué à l'accroissement massif de la présence des femmes sur le marché du travail (Conseil de la famille, 2000). Au début des années 80, 49,8% des mères d'enfants de moins de 16 ans étaient sur le marché du travail alors qu'en 2002, ce taux s'élevait à 78,1 %. Plus précisément, 77,8% des mères d'enfants âgés de trois à cinq ans, dans les familles biparentales, se retrouvent sur le marché du travail (Conseil de la famille, 2004). Cette présence sur le marché du travail s'est traduite par une utilisation accrue des services de garde.

L'utilisation des services de garde éducatifs s'avère répondre à un besoin pressant pour les familles d'aujourd'hui. En 2004, un peu plus de 7 familles sur 10 ayant

des enfants âgés de moins de 5 ans utilisaient des services de garde sur une base régulière pour des motifs reliés au travail, aux études des parents ou même parfois dans le but de favoriser la socialisation de leur enfant (Institut de la statistique du Québec, 2006). L'éducation des enfants est donc confiée, dans une grande proportion, à une ou des personnes autres que la mère ou un membre de la famille. Le Ministère de la Famille et de l'Enfance (2001) décrit la situation vécue par 60,6% des enfants par une présence en services de garde de 8 à 9 heures par jour, à raison de 5 fois et plus par semaine. L'éducatrice en milieu de garde devient donc une personne clé dans la vie des tout-petits québécois et de leur famille. Elle joue un rôle majeur dans le développement global de l'enfant et doit, par son travail, solliciter chacune des dimensions qui le composent (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a). Ses connaissances du développement de l'enfant et la qualité de ses interventions sont nécessaires pour favoriser le développement harmonieux de l'enfant, notamment sur le plan affectif. La relation affective qui se développe entre l'enfant et son éducatrice, du point de vue de l'attachement entre autres, doit donc être favorisée étant donné l'importance grandissante que les services de garde prennent dans le développement de l'enfant et dans la vie des familles d'aujourd'hui, comme nous le voyons plus loin.

1.2 Identification du problème

L'étude des relations affectives entre l'enfant et son éducatrice nous indique que l'enfant qui fréquente un milieu de garde tend à développer une relation d'attachement³, de type sécurisant ou non, envers son éducatrice (Howes & Hamilton, 1992a; Howes & Hamilton, 1992b). Des études ont été menées afin de mieux comprendre les caractéristiques de ces relations entre l'enfant et son éducatrice. Les principales idées concernant les conditions et les attitudes permettant d'améliorer les chances pour l'enfant de vivre une relation sécurisante ont ainsi été décrites.

Les études portant sur les attitudes de l'éducatrice favorisant le développement d'une relation d'attachement sécurisante montrent qu'une plus grande sensibilité de l'éducatrice aux signaux que l'enfant émet pour établir une relation ainsi qu'une attitude de la part de l'éducatrice démontrant de la chaleur et un haut niveau d'implication sont associés à un attachement de l'enfant envers son éducatrice de type sécurisant (Howes & Hamilton, 1992a; Howes, Galinsky, & Kontos, 1998). Plus particulièrement, chez les enfants ayant développé une relation d'attachement sécurisante envers leur éducatrice, on remarque un pourcentage plus élevé d'initiatives positives de la part de l'éducatrice (sourire, vocaliser, toucher l'enfant), de réponses positives (répondre de façon positive aux interactions de l'enfant) et d'encadrement positif (intervenir verbalement, rediriger

³ L'attachement est un lien affectif positif qui unit une personne à une autre en faisant intervenir un sentiment de sécurité. L'enfant possède un répertoire instinctif de comportements l'aidant à créer des relations avec les autres. Ces relations lui permettent de développer un sentiment de sécurité pour ensuite mieux explorer son environnement (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971; Bee, 1994; Bowlby, 1969). Une définition plus complète sera présentée dans le chapitre traitant du cadre conceptuel.

l'enfant ou lui rappeler les règles de comportement) (Howes & Smith, 1995). Des interactions plus élaborées et plus intenses, incluant embrasser, tenir dans ses bras, s'engager dans des conversations prolongées ou jouer de façon interactive avec l'enfant s'observent également chez l'éducatrice ayant un niveau d'implication élevé envers l'enfant (Howes & Smith, 1995; Howes & Stewart, 1987).

Les recherches sur la relation mère-enfant montrent qu'une relation d'attachement de type insécurisant de l'enfant envers sa mère serait associée au développement de difficultés chez l'enfant principalement au niveau social, émotif et comportemental (Vacca, 2001). Ces données concernant les effets d'un attachement insécurisant soulèvent des inquiétudes lorsque l'on observe les résultats de certaines études révélant que moins de la moitié des enfants en garderie auraient des comportements démontrant un lien d'attachement sécurisant envers leur éducatrice alors que près du 2/3 des relations d'attachement à la mère seraient de type sécurisant (Howes & Smith, 1995; Thompson, Lamb & Estes, 1982). Loutre-du Pasquier (1995) mentionne que les liens établis entre l'enfant et son éducatrice sont différents des liens avec les parents. En effet, la relation entre l'enfant et son parent relève d'un registre d'échanges différent, caractérisé par un investissement affectif plus important. Howes & al., (1998) suggèrent que le lien émotif qui unit la mère à son enfant serait probablement suffisant dans la plupart des cas pour créer une sensibilité et une implication «convenable» chez la mère, permettant de développer une relation d'attachement sécurisante. Les éducatrices n'ayant pas, au départ, ce lien avec l'enfant, il est important de poursuivre

les recherches dans le but de déterminer les moyens permettant d'assurer l'apparition de cette sensibilité et de cette implication de l'éducatrice envers l'enfant ainsi que les gestes qui en découlent. Parmi ces moyens, Bigras et Japel (2007) mentionnent que la formation du personnel s'est avérée être une avenue intéressante pour l'amélioration de la qualité des interactions en général entre l'enfant et son éducatrice.

Les recherches nous informent quant à l'efficacité de la participation des éducatrices à un programme de formation visant à améliorer leur sensibilité. Le niveau de formation spécialisée des éducatrices serait relié au niveau de sensibilité de celles-ci et à la qualité des interactions sociales envers l'enfant (Arnett, 1989). La participation des éducatrices à un programme de formation aurait un effet sur la relation enfant-éducatrice puisqu'un enfant ayant un attachement insécurisant envers son éducatrice qui expérimente un changement positif au niveau des attitudes et comportements de celle-ci pourrait voir sa relation d'attachement devenir sécurisante (Howes & al., 1998). Il semble ainsi pertinent d'intervenir auprès des éducatrices pour développer de meilleures relations auprès des enfants puisque des résultats positifs ont été observés jusqu'à maintenant. Bien que la formation offerte aux éducatrices aborde depuis quelques années le développement de relations significatives avec les enfants, les connaissances à ce sujet dans le contexte d'un service de garde doivent être développées afin de s'assurer que des contenus tangibles, près de la réalité des éducatrices et soutenus par la recherche fassent partie de la formation qui leur est offerte. Le développement de connaissances plus précises quant aux pratiques concrètes pouvant être effectuées par les éducatrices

pour établir des relations sécurisantes avec les enfants ainsi que les représentations qu'elles en ont, constituent un préalable au développement d'une démarche visant la promotion de ce type de lien dans les milieux de garde. Comment se développent ces relations dans le contexte du milieu de garde? Quels sont les gestes posés quotidiennement pour rendre ces liens sécurisants pour l'enfant? Quelles significations les éducatrices accordent-elles à leurs propres pratiques éducatives? Quelles sont les pratiques qu'elles croient favorables à la relation sécurisante? L'analyse de l'expérience concrète des éducatrices œuvrant dans les milieux de garde est donc nécessaire à la compréhension de la formation du lien enfant-éducatrice et à la promotion de l'importance de celui-ci.

1.3 Objectif général de recherche

De l'identification du problème découle un objectif général de recherche permettant d'orienter cette dernière :

À partir des représentations des éducatrices, identifier les pratiques éducatives favorables à l'établissement de relations sécurisantes avec les enfants.

1.4 Importance de la recherche

Les besoins des parents en matière de garde sont une préoccupation actuelle qui nécessite une adaptation des services offerts à la famille. La création par le ministère de

la Famille et de l'Enfance, en 1997, d'un réseau de services de garde éducatifs à la petite enfance plus accessible que jamais, a permis de répondre aux besoins de nombreuses familles. Devant l'utilisation importante et intensive des services de garde à l'enfance dans notre société, il est nécessaire de s'assurer que cette expérience soit vécue positivement au niveau de chacun des aspects du développement global de l'enfant, y compris le développement de relations affectives avec les gens qu'il côtoie. Puisque l'éducatrice occupe une place grandissante dans la vie quotidienne de l'enfant, nous constatons la nécessité d'examiner de plus près la relation entre l'enfant et son éducatrice. L'étude des pratiques éducatives favorables à une relation sécurisante permettra de mieux comprendre certains aspects psychopédagogiques de l'éducation des jeunes enfants à l'extérieur de la famille, notamment sur le plan socio-affectif et contribuera à la mise en œuvre du nouveau programme éducatif des services de garde (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a).

L'éducatrice, en plus de voir au développement global de l'enfant par l'application du programme éducatif des services de garde du Québec, doit s'assurer de garder l'enfant en sécurité sur le plan physique et émotionnel pendant l'absence des parents. Sa façon de répondre aux besoins de l'enfant et de réagir à ses tentatives pour entrer en relation aura une influence sur le développement d'une relation sécurisante avec l'enfant. Le programme éducatif des services de garde du Québec indique d'ailleurs que les éducatrices doivent créer des conditions qui sont propices à l'établissement d'un lien affectif avec l'enfant puisque ces liens constituent la pierre angulaire de son

développement (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a). Le besoin d'identifier concrètement les interventions qui permettent le développement de relations sécurisantes et les conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre est ainsi grandement présent. La formation des éducatrices doit être révisée afin de s'assurer que ces dernières possèdent les connaissances entourant ce phénomène et que leurs pratiques soient orientées vers le développement de ce type de lien. Ce constat découle de la mise en œuvre du nouveau programme éducatif (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a). Cette recherche pourra ainsi servir de guide à la formation des éducatrices grâce à l'étude des éléments favorables au développement quotidien des relations sécurisantes en milieu de garde.

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL

Dans cette partie, nous présentons les principaux concepts qui permettent de comprendre et de réaliser nos objectifs de recherche. Nous traitons d'abord de la théorie de l'attachement qui sert de toile de fond à l'ensemble de la recherche, notamment sous l'angle des attachements multiples. Puis, nous situons ces attachements multiples dans le cadre de l'écologie du développement de l'enfant et examinons la question des relations affectives et des représentations sociales.

2.1 Théorie de l'attachement

La relation qui se développe entre l'enfant et son éducatrice nécessite une attention particulière étant donné l'importance qu'elle prend dans la vie de l'enfant. Afin de mieux comprendre cette relation, nous nous penchons sur la théorie de l'attachement, compte tenu de son apport empirique important.

Le concept de l'attachement est relié aux travaux de John Bowlby (1969) dont l'hypothèse principale est «qu'au cours de son évolution, l'être humain a acquis, par sélection naturelle, une série de comportements potentiels extrêmement importants pour la survie et l'adaptation de l'enfant.» (Cité par Cloutier & Renaud, 1990, p.373). Ces comportements permettent donc à l'enfant, dès sa naissance, d'instaurer et de maintenir une certaine proximité physique avec ses parents afin d'obtenir les soins, le soutien et le réconfort dont il a besoin. Par les comportements d'attachement, l'enfant tente de maintenir un équilibre entre la proximité avec l'adulte et l'exploration de son environnement. Ces comportements de rapprochement incluent sourire, pleurer,

vocaliser et plus tard, des comportements plus actifs tels que s'approcher, suivre, saisir, se cramponner, etc., alors que les comportements d'exploration incluent la locomotion, la manipulation, l'exploration visuelle et le jeu exploratoire. À certains moments, l'enfant s'éloigne pour explorer ce qui l'entoure et à d'autres moments, il recherche la proximité de sa mère et même le contact physique, particulièrement lorsqu'un danger, une menace ou une séparation se produisent (Bowlby, 1969). La façon dont l'adulte répond aux signaux de l'enfant pour obtenir une proximité en les remarquant, en les interprétant avec précision et en y répondant rapidement et de façon appropriée, déterminerait les différences individuelles dans l'attachement de l'enfant à l'adulte (Ainsworth & Bell, 1969; Ainsworth & *al.*, 1971).

Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, (1978) précisent les différents types d'attachement et les conditions familiales qui les favorisent. Ils distinguent l'attachement dit «sécurisant» de l'attachement dit «insécurisant». L'enfant ayant développé un attachement de type sécurisant est confiant que ses parents seront disponibles et aidant s'il rencontre une situation qu'il perçoit comme étant insécurisante ou qui évoque un sentiment de peur. Cette assurance lui permet d'explorer son environnement en toute confiance, tout en utilisant son parent comme point de référence, comme «base de sécurité». L'attachement sécurisant se développe grâce à un parent disponible et sensible, qui répond de façon adéquate aux signaux de l'enfant lorsque celui-ci recherche de la protection ou du réconfort. À ce propos, il est reconnu que la sensibilité de la mère aux signaux de son enfant est reliée à la sécurité de l'attachement mère-enfant

(Ainsworth & al., 1971; Smith & Pederson, 1988). Dans le cas d'un attachement insécurisant, Ainsworth *et al.* (1978) expliquent que le parent ne représente pas une base de sécurité fiable permettant à l'enfant d'explorer son environnement en toute confiance et d'être apaisé lorsqu'il aura besoin de protection et de réconfort. L'enfant ne sait pas si son parent sera disponible ou non pour lui, est anxieux à l'idée d'en être séparé et semble inquiet dans son exploration de l'environnement (attachement résistant-ambivalent). S'il s'attend à être repoussé lorsqu'il aura besoin de réconfort, l'enfant ayant un attachement insécurisant peut, dans ce cas, maintenir un haut niveau d'exploration et se montrer indépendant face à l'adulte (attachement évitant).

Puisque différentes qualités d'attachement sont observées, les recherches ont tenté de déterminer les conséquences de ces divers types d'interaction enfant-adulte. Cependant, il est difficile d'observer des effets très marqués puisque l'enfant peut développer des relations d'attachement envers plus d'une personne, comme nous le verrons plus loin. Les recherches ont néanmoins montrées que les enfants ayant développé un lien d'attachement sécurisant à l'égard de leur mère auraient probablement tendance à développer, dans les années suivantes, certaines caractéristiques positives : une meilleure sociabilité avec les pairs et les adultes (Elicker, Englund & Sroufe, 1992; Waters, Wippman & Sroufe, 1979), moins de comportements agressifs (Sroufe, 1983), plus d'empathie (Kestenbaum, Faber & Sroufe, 1989), une meilleure persévérance dans la résolution de problèmes ou dans l'exécution d'une tâche (Matas, Arend & Sroufe, 1978). De son côté, un attachement de type insécurisant serait associé à des troubles

d'intensité variable au niveau comportemental (opposition, provocation, agressivité), au niveau émotif (colère, dépression, peur, anxiété), et sur le plan relationnel (manque de confiance, manipulation, gestes affectueux sans discrimination envers les étrangers, etc.) (Levy & Orlans, 2000).

2.2 Les attachements multiples

Puisque de nos jours l'éducation des jeunes enfants est souvent confiée à des personnes autres que la mère ou un membre de la famille, il est intéressant de poser un regard sur les connaissances concernant les attachements multiples. Depuis le début du développement de la théorie de l'attachement, on reconnaît l'existence des attachements multiples. Bowlby (1969) mentionne déjà à l'époque que le rôle de la figure d'attachement peut être assumé par d'autres personnes que la mère si ces personnes se comportent de façon maternelle, qu'elles s'engagent dans une interaction animée et qu'elles répondent adéquatement aux signaux de l'enfant. Cependant, les connaissances sur les relations d'attachement à d'autres figures que la mère sont moins élaborées. Howes, Hamilton et Althusen, tel que cités par Howes (1999), ont défini trois critères pour identifier une figure d'attachement. Elle doit : 1) donner des soins sur le plan physique et émotif ; 2) offrir une continuité ou une cohérence; 3) démontrer un investissement auprès de l'enfant sur le plan émotif. Le développement d'une relation d'attachement dans un service de garde semblerait donc se rapprocher, sur certains points, du développement de la relation d'attachement entre l'enfant et sa mère. Cependant, Howes (1999) mentionne que la formation simultanée d'une relation

d'attachement de l'enfant avec sa mère et avec un autre adulte suppose que cet autre adulte serait moins impliqué sur le plan émotif, de par la différence des liens qui les unissent. La formation d'une relation d'attachement sécurisante avec un adulte moins impliqué affectivement ou présent auprès de l'enfant pour une courte période nécessiterait une plus grande capacité à répondre adéquatement aux signaux de l'enfant de la part de cet adulte, ce qui a de nombreuses implications pour notre thématique de recherche.

Bowlby (1969) indique que l'enfant développe une représentation interne de ses relations avec les autres, basée sur l'expérience répétée des interactions avec l'adulte. Plusieurs idées ont été proposées afin d'expliquer l'organisation des modèles internes provenant des relations d'attachement multiples. Dans son article, Howes (1999) présente les trois principaux modèles suggérés jusqu'à maintenant dans la littérature scientifique. Tout d'abord, il y a l'organisation hiérarchique selon laquelle la représentation interne provenant de la figure d'attachement principale, dans la plupart des cas la mère, est celle qui a le plus d'influence. Ainsi, si la représentation de la relation avec la figure d'attachement principale est organisée autour d'un type d'attachement particulier, nous devrions être en mesure de prédire que le développement d'une relation d'attachement avec une autre personne serait influencé par cette représentation. Cependant, les travaux de Goossens et van IJzendoorn (1990) ainsi que ceux de Howes et Hamilton (1992a, 1992b) n'ont montré qu'une faible concordance entre la relation enfant-mère et la relation enfant-éducatrice. Cette faible concordance

suppose que des valeurs relatives à l'éducation de l'enfant et des comportements de la part de l'adulte qui sont différents peuvent engendrer des relations enfant-adulte différentes, malgré la présence possible d'une figure d'attachement principale. Parmi les modèles proposés, on retrouve également l'organisation intégrante à l'intérieur de laquelle l'enfant intégrerait toutes les relations d'attachement dans une même représentation. Une étude comparative portant sur les interactions enfant-mère aux États-Unis et au Kenya montre, à ce propos, l'importance de considérer chacune des relations d'attachement de l'enfant pour évaluer la qualité de l'environnement interactionnel de celui-ci (Whaley, Sigman, Beckwith, Cohen & Espinosa, 2002). Enfin, il y a l'organisation indépendante dans laquelle chaque représentation de l'attachement est considérée comme étant indépendante dans sa qualité et son influence sur le développement. La relation enfant-mère pourrait influencer plus particulièrement certains aspects du développement de l'enfant alors que la relation entre l'enfant et son père, par exemple, tendrait à en influencer d'autres.

L'examen de la question des attachements multiples nous invite à aborder l'écologie du développement humain afin de mieux comprendre les objectifs de recherche.

2.3 L'écologie du développement de l'enfant

Étant donné l'importance que prennent les services de garde dans la vie de l'enfant, l'environnement et les gens qu'il côtoie méritent une attention particulière

lorsque nous considérons son développement. À ce propos, l'approche écologique du développement présentée par Bronfenbrenner (1979, 1986) nous propose un rapprochement entre le développement de l'enfant et son interaction avec le contexte dans lequel il évolue. Pour illustrer cette approche, Bronfenbrenner (1979, 1986) présente un modèle constitué de quatre niveaux imbriqués l'un dans l'autre, dont le centre est l'enfant lui-même (Figure 1). Le premier niveau appelé le microsystème est composé de l'environnement immédiat de l'enfant, c'est-à-dire la famille, les amis, la garderie et l'école. Chacun de ces environnements constitue un microsystème. L'enfant est un participant actif du microsystème puisqu'il est non seulement influencé par ces éléments, c'est-à-dire la famille, les amis, etc., mais il exerce également une influence sur ceux-ci. Bronfenbrenner (1997) propose que l'élaboration d'un schéma d'interactions entre l'adulte et l'enfant dans le contexte d'un attachement sécurisant, stimule la réaction positive de l'enfant envers son environnement immédiat et l'incite à explorer ce qui l'entoure, contribuant ainsi au développement global de l'enfant. Le deuxième niveau, le mésosystème, est représenté par les différentes interrelations entre les éléments du premier niveau, entre chacun des microsystèmes. L'enfant y est donc encore une fois un participant actif. Le troisième niveau, l'exosystème, renvoie aux contextes sociaux. L'enfant n'y participe pas mais est influencé par ce dernier et ce qui lui arrive influence également son environnement. On parle ici du milieu de travail des parents, du conseil d'administration de la garderie, le comité d'école, etc. Enfin, le quatrième niveau, le macrosystème, est constitué de l'ensemble des attitudes, des règles sociales et des valeurs présentes dans les autres niveaux. Il consiste en une culture

globale, un contexte culturel constitué de l'ensemble des sous-cultures des autres niveaux.

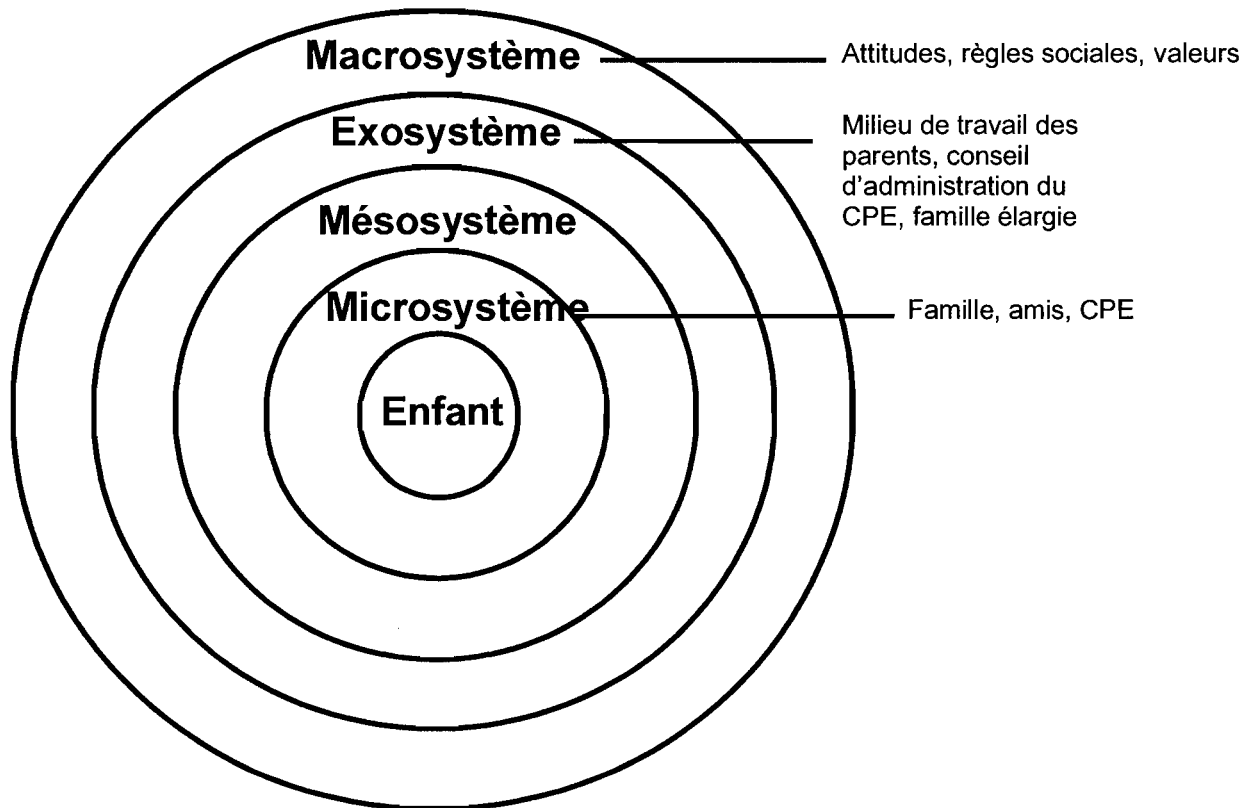


Figure 1. Modèle écologique du développement (Inspiré de Cloutier et Renaud, 1990).

Bronfenbrenner (1986) présente également le chronosystème qu'il décrit comme un modèle permettant l'observation de l'influence sur le développement de la personne des changements ou de la continuité dans le temps à l'intérieur de l'environnement dans lequel vit la personne. Ces changements se présentent souvent sous la forme de transition écologique normative (entrée à l'école, puberté, entrée sur le marché du travail, mariage, retraite) ou non normative (décès ou maladie grave dans la famille, divorce, déménagement). Ces transitions se produisent tout au long de la vie de

l'individu et provoquent souvent des changements au niveau du développement en modifiant l'environnement écologique dans lequel il évolue.

Dans cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement, aux services de garde qui se situent au niveau du microsystème. Les services de garde influencent le développement de l'enfant entre autres par les relations que l'enfant crée avec les gens qu'il côtoie dans ces milieux. Les relations affectives qui se développent entre l'éducatrice et l'enfant en services de garde sont étroitement reliées aux questions de l'attachement.

2.4 Les relations affectives en services de garde

Afin de mieux comprendre la relation enfant-éducatrice, il est nécessaire de regarder la place accordée à ces relations affectives en services de garde.

2.4.1 Les services de garde

Les types de services de garde qui retiennent notre attention, dans le cadre de notre recherche, sont ceux les plus utilisés par les parents, soit la garde en milieu familial et celle en installation de centre de la petite enfance. La garde en milieu familial est offerte par une éducatrice œuvrant dans une résidence privée où elle accueille au maximum 6 enfants (ou 9 enfants si elle est assistée d'une autre personne) contre une rémunération. La responsable de garde en milieu familial (RSG), reconnue par un

bureau coordonnateur de la garde en milieu familial, est présente auprès de l'enfant pendant toute la durée de la période quotidienne de garde. Elle offre un service éducatif semblable au milieu de vie de l'enfant de part l'environnement physique, c'est-à-dire la résidence, et les membres de la famille qui composent ce type de milieu. La RSG détermine les modalités du service offert avec les familles, tel que l'horaire et les jours de fréquentation.

Les centres de la petite enfance ou installation, sont des organismes sans but lucratifs ou des coopératives dont aux moins le deux tiers du conseil d'administration sont composés de parents utilisateurs du service. On y accueille habituellement 7 enfants ou plus, dans un local prévu à cet effet. Les enfants y sont accueillis sous un mode collectif de garde (regroupés en multiâge ou par groupe d'enfants du même âge). Le temps de présence des éducatrices auprès des enfants varie selon l'horaire de travail de celles-ci. La présence d'aide-éducatrices et des autres éducatrices du milieu permet d'assurer le suivi auprès des enfants en dehors du temps de présence de l'éducatrice principale de ces derniers. La formation que possède le personnel éducateur dans ce type de milieu est également régie selon le règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007b).

Ces différences dans la structure et le fonctionnement des services engendrent des réalités quotidiennes différentes, entre autres au niveau de la stabilité du personnel,

de la gestion des activités de la journée, des relations parents-éducatrice et surtout quant aux relations enfants-éducatrice.

2.4.2 La place des relations affectives dans les programmes éducatifs

Le programme éducatif des centres de la petite enfance, présenté par le ministère de la Famille et de l'Enfance en 1997, mettait de l'avant l'importance de favoriser le développement global de l'enfant. Lalonde-Graton (2004, p.209) définit ainsi le développement global : «évolution, progrès, changement graduel et continu dans l'ensemble des dimensions du développement : physique et motrice, intellectuelle, langagière, socio-affective et morale. Chaque dimension fait partie intégrante du développement.». L'environnement et les interventions éducatives des éducatrices doivent permettre à l'enfant de progresser dans son développement global par la sollicitation de chacune des dimensions de sa personne et par l'interaction entre celles-ci (Ministère de la Famille et de l'Enfance, 1997, 1998). La mise à jour de ce programme par le Ministère de la Famille et des Aînés (2007a), maintenant appelé Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec, présente ces mêmes grandes idées et s'appuie maintenant sur des fondements théoriques définis : l'approche écologique et la théorie de l'attachement. En ce qui concerne l'attachement, on y présente brièvement la théorie à ce sujet tout en spécifiant l'importance de créer des conditions propices à l'établissement de ce type de liens entre l'enfant et son éducatrice tel qu'une stabilité et une continuité dans le personnel qui s'occupe des enfants. On y précise également que ce type de relation constitue le fondement du développement de

l'enfant par la confiance qu'elle apporte à l'enfant et la motivation à explorer son environnement qu'elle lui procure. L'établissement d'une relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice serait donc nécessaire au développement global et harmonieux prôné par le programme éducatif des services de garde du Québec. Par contre, ce dernier ne présente pas, jusqu'à maintenant les actions pouvant être concrètement mises de l'avant par le personnel éducateur et les gestionnaires de ces milieux dans le but de favoriser la création de liens significatifs. Il peut donc s'avérer difficile pour les éducatrices de s'inspirer de ce fondement théorique pour leurs pratiques.

Edwards et Raikes (2002) remarquent cependant qu'en Italie et aux États-Unis, l'établissement de conditions favorables à la formation de relations d'attachement entre l'enfant et l'éducatrice se développe de plus en plus. Aux États-Unis, certains éducateurs utilisent les principes de programmes orientés sur les relations avec l'enfant et leur famille dans leurs pratiques pour guider leurs interventions : Early Head Start, Child and Family Research Center. À titre d'exemple, le Gallup Organization Child Development Center, situé au Nebraska, offre un service de garde favorisant le développement de relation d'attachement. Son orientation se base sur l'idée selon laquelle l'enfant qui a une relation sécurisante avec ses parents et son éducatrice se développera harmonieusement. La création de petites « familles » d'enfants qui évoluent avec la même éducatrice jusqu'à l'âge préscolaire, la sélection et le soutien du personnel favorable aux relations d'attachement, ainsi que la création d'une relation de soutien avec les parents de l'enfant caractérisent le programme en vigueur dans ce milieu de

garde. En Italie, des pratiques similaires sont observées. Inspirées par l'approche Reggio Emilia, elles visent la co-construction du sentiment d'appartenance et de la confiance mutuelle. La qualité de ce programme repose sur la façon d'interagir du personnel éducateur avec l'enfant et le groupe d'enfant (Edwards & Raikes, 2002).

Afin de développer une sécurité émotive, l'enfant a besoin d'un environnement prévisible (horaire de la journée et aménagement des lieux), acceptant (valorisation des idées et du vécu de chacun) et répondant à ses signaux pour entrer en relation (Hyson, 2004). Hyson (idem) mentionne que la communication émotive est importante pour créer un environnement sécurisant. Les sourires, les regards chaleureux, la proximité physique, les touchers affectueux et les mots d'encouragement aident l'enfant à se sentir confortable et accepté. Mettre les relations enfants-éducatrice au premier plan dans les préoccupations des services de garde permettrait l'établissement d'une orientation éducative de qualité facilitant par la suite la réponse aux autres exigences éducatives demandées (Raikes, 1996). Pour Elicker, Fortner-Wood et Noppe (1999), la qualité du milieu de garde et l'interaction entre l'enfant et l'éducatrice permettraient de prédire la qualité de la relation entre ces derniers. La taille du groupe, le nombre de mois passés avec l'éducatrice et l'âge de l'enfant lors de son intégration dans le milieu pourraient avoir une influence sur la sécurité de l'attachement de l'enfant à son éducatrice.

On constate ainsi que l'attachement entre l'enfant et l'éducatrice occupe une place centrale dans certaines approches pédagogiques. La mise en œuvre des pratiques

qui favorisent ce type de relation est également reliée aux représentations sociales qu'ont les éducatrices.

2.5 Les représentations sociales

Les interventions des éducatrices en lien avec la question de l'attachement et leur compréhension du phénomène peuvent être examinées sous l'angle des représentations sociales. Le concept de représentations sociales semble souvent difficile à saisir et une définition commune à tous les auteurs traitant de cette notion s'avère complexe à dégager. Selon Abric (1988), la représentation «est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification» (p.64). Dans le cadre de notre recherche, les représentations des éducatrices s'orientent autour des significations attribuées aux pratiques éducatives des milieux de garde. Les représentations sociales sont décrites par Jodelet (1994) comme étant un guide dans notre façon de comprendre et de définir les différents aspects de la réalité qui nous entoure. Elles nous aident à interpréter cette réalité et à prendre position face à cette dernière. Elles orientent les conduites et les communications sociales à propos d'un objet social, humain ou matériel, entre autres. Il s'avère ainsi pertinent de s'intéresser aux représentations, dans le cadre de notre recherche, afin de mieux comprendre ce qui, socialement, guide les éducatrices dans leurs interventions auprès des enfants.

Les représentations sociales constituent une connaissance adaptée de la réalité, autre que celle de la science. Elle consiste en la transformation d'un savoir scientifique en un savoir «populaire», issu du sens commun et ayant ainsi valeur de vérité (Jodelet, 1994). Dans le contexte de notre recherche, les représentations sont une source d'information adaptée au milieu des services de garde face à la théorie de l'attachement. Elles nous informent de ce que les éducatrices savent à propos de l'attachement, selon leurs expériences et le contexte dans lequel elles évoluent. La connaissance issue des représentations sociales s'élabore socialement par le biais de processus d'influence à travers les discours et les images médiatiques. Elle est partagée par un ensemble d'individus et fait état d'une vision consensuelle. Il peut donc y avoir différentes représentations sociales pour un même objet puisque les représentations sociales s'élaborent en fonction des pratiques du groupe de références et de ses valeurs (Moscovici, 1961).

La représentation sociale de l'objet s'effectue par la re-construction de l'objet, par son interprétation et sa symbolisation, et est teintée par le sujet lui-même et son environnement (Jodelet, 1994). Selon Moscovici (1961), la représentation s'élabore selon deux processus majeurs : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation fait référence à la transformation des éléments théoriques abstraits en images concrètes. Le processus d'ancrage, quant à lui, consiste à intégrer l'objet représenté dans un système de pensée préexistant. Ces processus peuvent être affectés par trois facteurs, soit la dispersion de l'information c'est-à-dire le décalage pouvant se former entre les informations

pertinentes à la connaissance de la réalité et celles contenues dans la représentation, soit la focalisation d'un groupe ou d'un sujet autour d'intérêts spécifiques, c'est-à-dire l'élaboration des représentations en fonction des intérêts ou non pour un sujet donné, soit la pression à l'inférence exercée par un groupe, c'est-à-dire l'exigence que provoque les circonstances et les rapports sociaux à fournir des explications et à justifier ses conduites. Moscovici (1976) explique que «la connaissance des attitudes des divers interlocuteurs ou groupes détermine chacun à favoriser les réponses «dominantes», celles qui sont les plus partagées, les plus attendues et qui ont le plus de chances d'être comprises ou approuvées par tous, à la fois pour pouvoir être échangées et validées (p.251)».

Il importe de tenir compte, dans le cadre de notre recherche, des représentations des éducatrices concernant l'attachement et le développement de relations sécurisantes puisque ces représentations peuvent inspirer leurs comportements dans leur quotidien auprès de l'enfant. Elles permettent également d'observer la compréhension qu'elles ont de la relation qui se développe avec l'enfant. Ainsi, dans le but de développer un répertoire de pratiques éducatives concrètes pouvant être effectuées par les éducatrices pour établir des relations sécurisantes avec les enfants, nous nous devons d'examiner les représentations des éducatrices face aux pratiques favorables à la relation sécurisante.

2.6 Objectifs spécifiques de recherche

Dans le but de réaliser notre objectif général, qui est d'identifier, à partir des représentations des éducatrices, les pratiques éducatives favorables à l'établissement de relations sécurisantes avec les enfants, nous tenterons de répondre aux objectifs spécifiques suivants :

À partir des représentations des éducatrices,

- Identifier les caractéristiques structurales qui, à leurs yeux, facilitent la mise en application d'interventions favorables au développement de relations sécurisantes dans le contexte d'un service de garde en milieu familial et en installation dans un centre de la petite enfance.

- Identifier les interventions favorables, à leurs yeux, au développement de relations sécurisantes, effectuées par les éducatrices œuvrant auprès d'enfants de 0-5 ans dans des services de garde en milieu familial et en installation dans un centre de la petite enfance.

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Entreprendre une recherche scientifique implique l'utilisation de différents moyens de réalisation devant être les plus adéquats possibles pour atteindre le but poursuivi (Angers, 1996). Ce chapitre situe d'abord l'approche méthodologique utilisée pour répondre aux questions de recherche. L'ensemble des éléments relatifs à la méthode et aux techniques ayant orienté la recherche y est ensuite présenté, c'est-à-dire les participantes, les outils, la collecte des données, le traitement et l'analyse des données.

3.1 Type de recherche

La présente recherche a pour objet de répertorier les pratiques éducatives favorables au développement d'une relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice. À partir des représentations des éducatrices, nous désirons définir plus particulièrement les interventions quotidiennes de l'éducatrice favorables au développement d'une relation sécurisante ainsi que les composantes structurales des services de garde facilitant ce type de relation. Cette recherche permettra ainsi de décrire, de façon riche et globale, les caractéristiques qui composent les pratiques éducatives auprès de la petite enfance. Elle s'inscrit dans un courant de nature descriptive (Deslauriers & Kérisit, 1997), c'est-à-dire qu'elle fournira des informations contextuelles, en s'intéressant aux mécanismes et aux acteurs, qui pourront servir ultérieurement de base à d'autres recherches de type explicatives. Pour ce faire, une approche méthodologique mixte semble indiquée. Savoie-Zajc et Karsenti(2004) décrivent la méthodologie mixte comme étant une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives

sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de la recherche. Une première partie de la recherche permet de recueillir des données de nature quantitative concernant la structuration des services de garde favorable au développement d'une relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice. Cette partie permet de mieux connaître les éléments contextuels et leurs caractéristiques, tel que la structuration de l'horaire, la structuration des groupes ou l'aménagement des lieux, qui favorisent la création de liens sécurisants entre l'enfant et son éducatrice. Elle est suivie d'une approche qualitative permettant d'obtenir une meilleure compréhension des interventions quotidiennes menant à la relation enfant-éducatrice sécurisante. Cette partie permet de définir les interventions concrètes des éducatrices dans leur quotidien avec l'enfant afin de favoriser le développement d'une relation sécurisante. Pour ce faire, des participantes ont été recrutées afin de répondre à un questionnaire et de participer à des entrevues.

3.2 Les participantes

Le recrutement des participantes pour les questionnaires s'est effectué par tri de volontaires parmi un échantillonnage typique, non représentatif, c'est-à-dire que les participantes possédant les caractéristiques recherchées ont été invitées à participer à la recherche (Angers, 1996). Les participantes recherchées étaient des éducatrices de tous âges œuvrant auprès d'enfants âgés entre 0-5 ans dans des centres de la petite enfance, en installation et en milieu familial de la région de Québec. Afin de rejoindre plus facilement les éducatrices, nous nous sommes adressées aux coordonnatrices et aux

conseillères pédagogiques afin qu'elles diffusent l'information aux éducatrices de leur milieu respectif. Les coordonnatrices ou les conseillères pédagogiques des centres de la petite enfance de la région de Québec sélectionnés selon un critère de convenance, c'est-à-dire de proximité, ont été contactées par téléphone afin que la recherche leur soit présentée de façon brève. Suite à leur accord, des questionnaires leur ont été transmis. Les coordonnatrices ont ensuite pris les dispositions leur convenant pour transmettre l'information aux éducatrices en installation et en milieu familial. Un total de 15 centres de la petite enfance ont donné leur accord, permettant ainsi la distribution de 150 questionnaires en installation et 150 questionnaires en milieu familial. Toutes les personnes possédant les caractéristiques du groupe visé par la recherche et étant intéressées à répondre au questionnaire étaient invitées à le faire après avoir signé le formulaire de consentement à la recherche (Appendice A) Le nombre d'éducatrices en installation ayant répondu au questionnaire est de 53. Pour ce qui est des éducatrices en milieu familial, ce nombre est de 18.

Le recrutement des participantes aux entrevues s'est effectué par le biais des questionnaires. Les participantes ayant répondu à ce dernier et désirant participer aux entrevues ont été invitées à faire part de leur intérêt en indiquant leurs coordonnées sur le questionnaire. Les participantes sélectionnées pour les entrevues devaient posséder un minimum de 5 ans d'expérience dans l'exécution des tâches reliées au travail d'éducatrice et avoir démontré la possibilité qu'elles aient développé une relation sécurisante avec un enfant en cochant au moins cinq éléments de la première question du

questionnaire (Appendice B). Ces critères permettaient d'assurer un certain répertoire d'expériences chez les participantes ainsi que la capacité chez ces derniers à créer des relations sécurisantes auprès d'un enfant. Parmi les participantes remplissant ces conditions, celles ayant manifesté de l'intérêt ont été contactées par téléphone selon un ordre de convenance, c'est-à-dire de proximité, et un rendez-vous a été fixé pour la tenue de la première entrevue. Un nombre de 4 participantes provenant des services de garde en milieu familial et de 4 participantes provenant des installations était requis pour la recherche. Aucune participante issue des services de garde en milieu familial n'a manifesté son intérêt à participer aux entrevues. Pour ce qui est des participantes provenant des installations, 28 d'entre elles se sont portées volontaires pour les entrevues. Nous avons donc sélectionné 5 éducatrices provenant des installations seulement pour participer aux entrevues parmi celles en ayant manifesté l'intérêt. Le tableau 1 présente le nombre de participantes sollicitées et le nombre de participantes réelles selon les différents outils de collecte de données et le type de milieu de garde auquel elles sont rattachées.

Tableau 1

Les participants à la recherche

Type de milieu de garde	Questionnaires		Entrevues	
	Distribués	Répondus	Volontaires	Participantes réelles
Milieu familial	150	18	0	0
Installation	150	53	28	5

Une précision quant au contexte dans lequel s'est effectuée la collecte de données doit être faite. Lors de la distribution des questionnaires, les responsables de garde en milieu familial étaient sur le point de vivre un changement par la création des bureaux coordonnateurs et le transfert des liens entre les RSG et les CPE vers ces nouveaux bureaux coordonnateurs, engendrant ainsi une période d'instabilité et de confusion. La contrariété ou le détachement créé par cet événement peut avoir influencé la décision de participer ou non à la recherche, celle-ci leur étant présentée par le biais du CPE ou du bureau coordonnateur.⁴

3.3 Les outils de collecte de données

Deux objectifs spécifiques orientent cette recherche. Ces objectifs nous ont permis d'orienter notre choix quant aux outils utilisés pour la collecte de données. Le premier objectif est d'identifier les caractéristiques structurales facilitant la mise en application d'interventions favorables au développement de relations sécurisantes dans le contexte d'un service de garde, à partir des représentations des éducatrices à ce sujet. À cet effet, un questionnaire a été distribué auprès des éducatrices. Le second objectif de la recherche est d'identifier les interventions des éducatrices, à partir de leurs représentations, qui sont favorables au développement de relations sécurisantes. Pour ce

⁴ La loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (loi 124), entrée en vigueur en juin 2006, a pour but, selon le ministère de la Famille et des Aînés, d'assurer une meilleure gestion des listes d'attentes, d'offrir des services de garde plus flexibles (horaires atypiques et variables) et d'interdire les frais supplémentaires exigés aux parents. Cette loi a principalement engendré la création rapide des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial à qui le ministère a donné pour mission d'assurer la coordination, sur des territoires délimités, de la garde en milieu familial. C'est dans le cadre de ces modifications majeures que notre collecte de donnée a eu lieu.

faire, nous avons choisi d'inviter quelques éducatrices ayant répondu au questionnaire à participer à des entrevues. Nous vous présentons maintenant avec plus de précisions les outils de collecte de données choisis pour répondre à nos objectifs, c'est-à-dire le questionnaire et l'entrevue.

3.3.1 Le questionnaire

Selon Blais et Durand (2003), le questionnaire est un instrument qui permet de recueillir et de mettre en forme de l'information qui repose sur l'observation des réponses données à un ensemble de questions par un échantillon d'une population. Le questionnaire, élaboré par la chercheuse, est constitué de 12 questions nous permettant d'identifier les conditions dans lesquelles les éducatrices estiment être en mesure de développer plus facilement une relation sécurisante avec les enfants qui leur sont confiés. Le questionnaire débute par une vignette relatant le quotidien vécu entre un enfant et son éducatrice, de la période de la sieste jusqu'à la collation de l'après-midi. La vignette fait ressortir des comportements de l'enfant démontrant la possibilité d'une relation sécurisante de ce dernier envers son éducatrice. Son utilisation permet de s'assurer que tous ciblent le même type de relations dans les questions suivantes. Les participantes sont ensuite invitées à un moment de réflexion pour se référer à une relation semblable à celle décrite dans la vignette, envers un enfant dans leur milieu de garde. Parmi une liste de comportements souvent observés chez les enfants ayant un attachement sécurisant, traduit librement du guide de Waters (1997) servant à l'évaluation de la relation d'attachement, les participantes doivent cocher les

comportements qui caractérisent l'enfant en question, nous permettant ainsi d'évaluer la possibilité d'une relation sécurisante entre l'enfant et la participante. Suivent ensuite des questions présentées sous forme d'échelle d'attitude concernant la structuration de l'horaire de l'enfant et de l'éducatrice, la structuration des activités, l'aménagement des lieux, la structuration des groupes, les relations avec les parents ainsi que les connaissances, la formation et l'expérience de l'éducatrice. Chaque échelle d'attitude est suivie d'une question ouverte permettant aux participantes d'ajouter des commentaires ou de compléter les informations transmises. Des questions concernant l'expérience de travail, l'âge et la formation des participantes viennent compléter le questionnaire.

3.3.2 Les entretiens

Savoie-Zajc (2003) définit l'entretien comme étant « Une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (p.295). Savoie-Zajc (idem) mentionne également que l'entretien de type semi-dirigé aurait pour but de rendre explicite l'univers de l'autre, de le comprendre, d'apprendre à propos de celui-ci, et de parvenir à organiser et à structurer la pensée de l'autre. Nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-dirigé, se situant à mi chemin entre l'entretien dirigé et l'entretien non dirigé, nous permettant ainsi d'explorer de façon souple les thèmes de la relation sécurisante et des interventions enfant-éducatrice tout en nous laissant guider par le rythme des participantes et en permettant l'émergence de nouveaux thèmes. Un canevas

d'entrevue (Appendice C) a été rédigé permettant ainsi de déterminer à l'intérieur de quelles limites l'entrevue devrait avoir lieu, d'éviter le surplus d'informations difficiles à traiter et permettant d'obtenir le même type d'information d'une entrevue à l'autre (Paillé, 1991).

Des entrevues semi-dirigées, présentées en deux parties, ont donc été effectuées auprès des participantes sélectionnées afin de recueillir des données concernant les interventions que les éducatrices se représentent comme étant favorables au développement de relations sécurisantes. Lors de la première partie de l'entrevue, nous avons d'abord remercié la personne interviewée pour sa participation. Nous lui avons rappelé les objectifs de la recherche ainsi que la durée de l'entrevue. La vérification de l'accord pour l'enregistrement des propos a également été faite avant de débiter l'entrevue. Chaque entrevue a été enregistrée en prenant soin de préserver la confidentialité des participantes par l'anonymisation de ces dernières. La vignette et la liste de comportements à cocher utilisées dans le questionnaire pour évaluer la qualité de la relation entre l'enfant et son éducatrice étaient présentées à nouveau aux participantes. Ces dernières étaient invitées à se référer à l'enfant faisant l'objet de leur réflexion dans la vignette, afin de répondre aux questions de l'entrevue. La première partie de l'entrevue, d'une durée maximale d'une heure, était constituée de questions ouvertes et de mises en situation permettant d'alimenter les échanges entre la participante et l'intervieweur, c'est-à-dire le chercheur lui-même. L'attitude de l'intervieweur était semi-directive puisqu'elle veillait à ce que la participante s'exprime à sa manière à

l'intérieur du cadre délimité par les questions (Mayer & Saint-Jacques, 2000). À la fin de la première partie de l'entrevue, un rendez-vous était pris avec les participantes pour la tenue de la deuxième partie de l'entrevue qui avait lieu à un intervalle d'une semaine.

Lors de la deuxième partie de l'entrevue, d'une durée de 30 minutes, les propos tenus par la participante au cours de la première partie de l'entrevue ont été résumés dans un court texte et présentés à cette dernière au moment de l'entretien pour être validés. La participante pouvait alors ajouter des commentaires ou préciser certains éléments. Encore une fois, les remerciements pour la participation à la recherche, le rappel des objectifs et l'accord pour l'enregistrement des propos ont été effectués. La seconde partie de l'entrevue était constituée de questions ouvertes servant à alimenter les échanges et à synthétiser la pensée des participantes suite à leur participation à la recherche. Un canevas d'entrevue a encore une fois été élaboré (Appendice C).

Puisque le climat de l'entrevue, au-delà des questions posées, est déterminant pour la qualité des réponses, nous avons laissé les participantes choisir le lieu de rencontre pour la tenue des entrevues afin de s'assurer que l'environnement soit perçu comme étant agréable et propice aux échanges (Deslauriers, 1991). Ces dernières ont eu lieux dans le milieu de travail des participantes ou au domicile de ces dernières, dans un endroit calme, facilitant ainsi les enregistrements. Les participantes souhaitant émettre des commentaires ou des réflexions sur leur participation à la recherche ou faire part de changements dans leurs pratiques, s'il y a lieu, étaient également invitées à le faire de

façon informelle dans les semaines suivantes en les remettant par écrit au chercheur. Par la suite, les données recueillies ont été analysées.

3.4 Analyse des données recueillies

L'analyse, selon Angers (1996), consiste à décomposer une réalité de manière à en comprendre la nature. L'examen des données recueillies par les questionnaires et les entrevues permet d'en faire ressortir les éléments significatifs en vue de répondre aux questions de recherche.

3.4.1 Analyse des questionnaires

Le premier objectif de l'analyse des données recueillies par le biais des questionnaires est de mieux connaître les participantes et de savoir ce qu'elles ont répondu à chacune des questions (Saint-Jacques, 2000). Dans le cadre de notre recherche, une analyse statistique descriptive des données a été effectuée, nous permettant ainsi d'obtenir la distribution des fréquences pour chacune des questions. Afin de faciliter la démarche d'analyse, les résultats des questionnaires ont d'abord été compilés dans différents tableaux, soit un tableau recueillant les résultats provenant des participantes issues des services de garde en installation, un tableau recueillant les résultats provenant des participantes issues des services de garde en milieu familial, ainsi qu'un tableau présentant les résultats sans égard à la provenance des participantes. L'analyse des réponses obtenues a ensuite été réalisée en effectuant des distributions de

fréquences pour chacun des thèmes abordés dans le questionnaire, en fonction de la provenance des participantes.

La question 12 du questionnaire (question ouverte) a, pour sa part, nécessité une analyse thématique des réponses afin d'en faire ressortir les thèmes les plus fréquents. Les principaux thèmes utilisés pour la construction du questionnaire ont été utilisés pour l'analyse tout en laissant place à l'émergence de nouveaux thèmes. La démarche de thématisation ayant servi à l'analyse de la question 12 est inspirée de celle utilisée pour les entrevues, tel que nous le verrons un peu plus loin.

3.4.2 Analyse des entrevues

Dans le cadre de notre recherche, les entrevues n'ont pas fait l'objet d'une transcription, mais ont plutôt été analysées directement à partir de l'enregistrement numérique qui en a été fait. La technologie numérique actuelle facilitant ce genre d'utilisation sans transcription et permettant de conserver de manière plus précise le contexte de l'entrevue, le ton de la voix, les émotions, etc., nous avons choisi de ne pas retranscrire les entrevues, mais plutôt de travailler directement à partir de l'enregistrement. Les temps de début et de fin correspondant à chacun des thèmes mentionnés par les participantes ont été notés dans un tableau. Les passages correspondants ont été retranscrits intégralement ou résumés permettant ainsi de les consulter rapidement, de les comparer aux autres extraits ainsi codés ou de les écouter à nouveau.

Le choix des entrevues comme méthode de collecte des données nous a mené à l'utilisation de l'analyse thématique. Selon Paillé (1996), l'analyse thématique consiste à repérer de façon systématique les thèmes abordés dans un corpus pour éventuellement les analyser. Pour ce faire, les entrevues ont d'abord été soumises à une première écoute, dite flottante (Mayer & Deslauriers, 2000), permettant d'avoir une vue d'ensemble du matériel recueilli par le biais des entrevues et de voir apparaître peu à peu les idées majeures de celles-ci. Ces premières idées ont ainsi servi de point de départ pour l'analyse et l'élaboration du tableau servant à celle-ci. Le canevas d'entrevue ainsi que le cadre de référence de la recherche nous ont également servi de guide pour déterminer quelques thèmes en vue de débiter l'analyse des entrevues. Nous avons ensuite choisi d'utiliser une démarche de thématisation continue lors des écoutes subséquentes, c'est-à-dire que les thèmes et les comportements qu'ils sous-tendent ont été identifiés et notés sur le tableau au fur et à mesure de l'écoute des entrevues (Paillé, 1996). Des extraits d'entrevue ou un bref résumé de son contenu ont été notés au tableau. Chacun des extraits ont été identifiés à l'aide d'un code permettant de les retracer facilement et d'effectuer un réaménagement des thèmes au besoin. Le tableau 2 présente un extrait de la thématisation qui a été effectuée permettant de mieux comprendre la démarche d'analyse.

Tableau 2

Extrait de la thématisation

Thèmes	Comportements	Entrevue	Contexte	Piste de réflexion
Posture	Se placer au niveau de l'enfant	(I9E ¹ 17 :15-17 :40) ⁵	Lorsqu'un enfant pleure, l'éducatrice s'approche, se met au niveau de l'enfant, puis le prend dans ses bras. Elle pose des questions pour savoir ce qui s'est passé	Être au niveau de l'enfant pour mieux accueillir son émotion.
		(I36E ¹ 10 :40-11 :05)	Lorsque l'enfant arrive au CPE, l'éducatrice se place à la hauteur de l'enfant pour l'accueillir	Démontre de l'ouverture face à l'enfant.
	Regarder yeux dans les yeux	(I9E ¹ 50 :09-50 :22)	Au dîner, l'enfant lance sa débarbouillette. L'éducatrice s'assure de regarder l'enfant dans les yeux pour faire son intervention	S'assurer d'avoir le contact de l'enfant, son accord, qu'il soit prêt à entendre ce que l'on a à dire. Il vaut peut-être mieux attendre parfois avant d'intervenir pour que l'enfant soit prêt (respect du rythme).
Initiatives positives	Proposer des jeux	(I9E ¹ 8 :30-9 :40)	Lors de l'accueil le matin, l'enfant pleure. L'éducatrice le prend dans ses bras puis lui propose de faire un dessin.	Attendre de sentir que l'enfant est prêt ou se sent en sécurité pour lui proposer des jeux?
		(I9E ¹ 20 :00-20 :54)	L'enfant tient la main de l'éducatrice dans la cour sans s'engager dans un jeu. L'éducatrice se promène dans la cour avec lui et lui propose des jeux	Offrir à l'enfant la possibilité d'explorer tout en lui permettant de maintenir son rapprochement si c'est ce qu'il désire

⁵ La première lettre du code représente le type de service de garde d'où provient la participante, soit en milieu familial (MF) ou en installation (I). Le chiffre qui suit correspond à l'identification de la participante. L'outil d'où provient la donnée, soit le questionnaire (Q), les entrevues (E¹ ou E²) et le retour sur la participation (R) est indiqué par une lettre. Le code se termine par le repère des propos en minutes, dans le cas des bandes audio, ou selon les lignes correspondantes dans le cas d'un texte.

Chacune des écoutes réalisées ont permis, par la suite, de faire des regroupements, de hiérarchiser les thèmes ressortis et de réviser les appellations vers la construction d'un arbre thématique raffiné. Le tableau 3 constitue l'arbre thématique construit par la schématisation des propos relevés à l'intérieur des entrevues de la recherche.

Tableau 3

Arbre thématique des entrevues

Thèmes généraux	Thèmes	Sous-thèmes
Proximité	Contact physique enfant-éducatrice	Prendre l'enfant dans ses bras, se coller Prendre la main de l'enfant Bercher l'enfant
	Posture de l'éducatrice dans ses contacts avec l'enfant	Se placer au niveau de l'enfant Regarder l'enfant yeux dans les yeux
Engagement	Encadrement de l'enfant	Poser des limites claires
	Initiatives positives envers l'enfant	Commenter les jeux et les gestes de l'enfant Proposer des jeux à l'enfant Jouer avec l'enfant Observer l'enfant pour mieux le connaître Poser des questions
	Verbaliser le vécu de l'enfant	Prévenir l'enfant de ce qui va arriver Souligner les réussites de l'enfant Offrir des paroles rassurantes à l'enfant
Sensibilité	Accueil positif de l'enfant	Être disponible Écouter l'enfant Accepter de manière empathique les émotions de l'enfant
	Réponse positive envers l'enfant	Adapter son comportement aux besoins et à l'individualité de l'enfant
	Respect du rythme de l'enfant	Éviter d'imposer sa présence à l'enfant Permettre à l'enfant de s'éloigner de l'adulte à son rythme

CHAPITRE 4 RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus grâce aux questionnaires et aux entrevues utilisés dans la recherche. Les interventions favorables au développement d'une relation sécurisante selon les représentations des éducatrices ainsi que les éléments de contexte qu'elles croient facilitant pour le développement de ce type de relation y sont présentés. Un portrait des participantes accompagne également chacune des méthodes de collecte des données utilisées.

4.1 Portrait des répondantes au questionnaire

En ce qui concerne les répondantes au questionnaire, nous dressons d'abord un bref portrait de leur expérience de travail, de leur formation et de l'âge des enfants auprès desquels elles travaillent.

Les éducatrices ayant répondu au questionnaire possèdent des niveaux d'expérience variés quant au travail d'éducatrice à la petite enfance. On remarque cependant que 59% des éducatrices en milieu familial ont une expérience de 10 années ou plus à titre d'éducatrice à la petite enfance. Le tableau 4 présente les années d'expérience acquises par les répondantes au questionnaire.

Tableau 4**Années d'expériences des répondantes provenant des différents types de milieux de garde**

Années d'expériences	Milieu familial	Installation	Tous les milieux
0-4 ans	18%	32%	30%
5-9 ans	24%	34%	31%
10 ou +	59%	34%	39%

En ce qui concerne la formation de ces dernières, le diplôme d'études collégiales en éducation à l'enfance est majoritairement présent chez les répondantes issues des milieux de garde en installation et absent chez les répondantes provenant des services de garde en milieu familial tel que présenté dans le tableau 5. Par contre, on remarque que plusieurs éducatrices en milieu familial détiennent une attestation d'études collégiales en éducation à l'enfance.⁶

Tableau 5**Formation des répondantes provenant des différents types de milieux de garde**

Formation	Milieu familial	Installation	Tous les milieux
DEC	0%	72%	54%
AEC	28%	17%	20%
Autre formation pertinente	39%	9%	17%
Aucune formation pertinente	33%	2%	10%

⁶ L'attestation d'études collégiales (AEC) en éducation à l'enfance est un programme d'une durée de 1200 heures à l'intention d'une clientèle d'expérience n'ayant pas la formation requise ou à des personnes possédant une formation connexe. Le programme en techniques d'éducation à l'enfance (DEC), pour sa part, offre une formation théorique et pratique d'une durée de 3 ans incluant trois stages dans différents milieux de garde.

Pour ce qui est de l'âge des enfants sous la responsabilité des répondantes, on remarque que celles œuvrant dans des services de garde en milieu familial se retrouvent en grande partie responsables de groupes multiâgés alors que les participantes en installation sont responsables d'enfants de groupes d'âges différents et possèdent donc des expériences de travail différentes tel que montré au tableau 6.

Tableau 6

Groupe d'âge des enfants sous la responsabilité des répondantes provenant des différents types de milieux de garde

Groupe d'âge	Milieu familial	Installation	Tous les milieux
0-18 mois	18%	32%	30%
18-36 mois	24%	34%	31%
3-5 ans	59%	34%	39%
multiâge	89%	6%	27%
variable	0%	11%	8%

Enfin, les résultats obtenus lors de l'évaluation de la relation entre l'éducatrice et l'enfant lui servant de repère pour répondre au questionnaire sont présentés au tableau 7.

Tableau 7

Nombre de comportements témoignant de la sécurité de l'attachement, observés par l'éducatrice chez un enfant

Nombre de comportements sécurisants observés chez l'enfant	Milieu familial	Installation	Tous les types de milieux
≤ 4	39%	36%	37%
≥ 5	61%	64%	63%

4.2 Résultats des questionnaires

L'analyse des questionnaires nous permet d'examiner le degré d'accord des participantes aux différentes conditions dites favorables au développement de relations sécurisantes. Le tableau 8 présente les résultats détaillés obtenus pour chacun des énoncés du questionnaire. Dans les prochains paragraphes, nous présentons les résultats obtenus pour les différents thèmes abordés dans le questionnaire soit la structuration de l'horaire, la structuration des activités, l'aménagement des lieux, la structuration des groupes, les relations avec les parents, ainsi que les connaissances, la formation et l'expérience.

Tableau 8

Niveau d'accord en pourcentage aux énoncés du questionnaire

Énoncés	Tout à fait en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Tout à fait en accord	
	M.f.	Inst.	M.f.	Inst.	M.f.	Inst.	M.f.	Inst.
Q2. Structuration de l'horaire								
Présence de l'éducatrice à l'arrivée	0	4	0	19	29	62	70	15
Présence de l'éducatrice au départ	0	8	12	43	53	43	35	6
Présence de l'éducatrice lors des routines	0	0	0	4	22	21	78	75
Réduire le nombre d'éducatrices en interaction avec l'enfant	0	2	0	4	22	28	78	66
Éducatrice présente au moins 4 jours/semaine	0	0	0	2	18	27	82	71
Enfant présent au moins 4 jours/semaine	0	2	11	17	22	26	67	55
Q3. Structuration des activités								
Prioriser les moments de routines et de jeux libres	0	0	0	0	28	28	72	72
Horaire moins chargé en activités dirigées et en projets	0	2	6	11	22	47	72	40
Planification en fonction des besoins et intérêts de l'enfant	0	0	0	2	28	11	72	87
Séquence stable des moments de vie	0	0	6	0	33	19	61	81
Souplesse de l'horaire en fonction des besoins des enfants	0	0	0	6	12	19	88	75
Q4. Aménagement des lieux								
Aménagement en coins d'activités	0	2	24	4	47	40	29	55
Présence d'une chaise berçante ou d'un endroit confortable	0	0	6	4	28	19	67	77
Idées et vécu de l'enfant valorisés dans le milieu	0	0	11	0	33	21	56	79

Tableau 8

Niveau d'accord en pourcentage aux énoncés du questionnaire (suite)

Énoncés	Tout à fait en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Tout à fait en accord	
	M.f.	Inst.	M.f.	Inst.	M.f.	Inst.	M.f.	Inst.
Q5. Structuration des groupes								
Conserver la même éducatrice pendant tout son cheminement dans le milieu	0	17	6	49	50	19	44	15
Formation de groupes multiâges	0	19	17	62	44	15	39	0
Réduire le nombre d'enfants et éducatrices/local	0	0	0	4	22	19	78	77
Q6. Relation avec les parents								
Communication parents/éducatrice au quotidien	0	0	0	0	11	17	89	83
Planification de rencontres formelles avec les parents	6	2	28	11	44	43	22	43
Attentes des parents orientées sur la relation enfant-éducatrice	0	0	0	13	33	36	67	51
Q7. Connaissances, formation et expériences								
Niveau d'expérience de l'éducatrice	0	9	11	23	56	34	33	34
Connaissance du développement de l'enfant	0	2	0	4	50	19	50	75
Formation de base en éducation à l'enfance	0	0	6	4	39	19	55	77

4.2.1 La structuration de l'horaire

Le tableau 9 présente, de manière synthétique, le pourcentage de participantes ayant manifesté un certain niveau d'accord, soit plutôt en accord ou tout à fait en accord, concernant les conditions reliées à la structuration de l'horaire dites favorables à la relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice.

Tableau 9

Répondantes en accord avec les énoncés reliés à la structuration de l'horaire

Énoncés	Pourcentage des participantes en accord	Pourcentage des participantes en accord selon le milieu	
		Milieu familial	Installation
Présence de l'éducatrice à l'arrivée	83	100	77
Présence de l'éducatrice au départ	59	88	49
Présence de l'éducatrice lors des routines	97	100	96
Réduire le nombre d'éducatrices en interaction avec l'enfant	96	100	94
Éducatrice présente au moins 4 jours/semaine	99	100	98
Enfant présent au moins 4 jours/semaine	83	89	81

On y remarque un niveau d'accord plus faible concernant la présence de l'éducatrice au moment du départ de l'enfant chez les éducatrices provenant des services de garde en installation. En fait, les participantes issues des installations semblent plutôt mitigées. À ce propos, lorsque l'on regarde plus précisément les résultats détaillés du tableau synthèse 8, on constate un pourcentage élevé de réponses plutôt en désaccord et plutôt en accord. Ces dernières se démarquent également des éducatrices en milieu

familial dans leur pourcentage d'accord plus faible concernant la présence de l'éducatrice lors de l'arrivée de l'enfant au service de garde. Les éducatrices en milieu familial sont en grande partie tout à fait en accord avec cet énoncé alors que les éducatrices en installation sont plutôt en accord et même, dans 19 % des cas, plutôt en désaccord. Pour ce qui est des autres énoncés, les résultats montrent que les participantes croient que la présence de l'éducatrice lors des routines, la réduction du nombre d'éducatrices en interaction avec l'enfant ainsi que la présence de l'éducatrice et de l'enfant au service de garde au moins 4 jours/semaine seraient favorables à la création de liens sécurisants entre l'enfant et son éducatrice. Lorsqu'on demande aux éducatrices s'il y a d'autres conditions reliées à la structuration de l'horaire qui leur semblent favorables à l'établissement de ce type de relation, elles précisent que la période de la sieste est un moment clé de la journée pour créer une relation avec l'enfant. Elles mentionnent également l'importance de prévenir l'enfant des changements dans l'horaire ou du départ de l'éducatrice.

Parmi les éléments liés à la structuration de l'horaire qu'elles aimeraient recommander de modifier dans les milieux de garde afin de favoriser les relations sécurisantes, les participantes parlent principalement d'assurer « la présence des enfants au moins trois jours par semaine dans le service de garde » (I40Q 230-232) et d'éviter de donner la prise en charge des moments de routines aux aide-éducatrices puisque selon ces dernières «on s'attache beaucoup pendant les moments de routine.» (I5Q 50-51).

4.2.2 La structuration des activités

Le pourcentage de participantes ayant manifesté un certain niveau d'accord, soit plutôt en accord ou tout à fait en accord, concernant les conditions reliées à la structuration des activités dites favorables à la relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice est présenté à l'intérieur du tableau 10.

Tableau 10

Répondantes en accord avec les énoncés reliés à la structuration des activités

Énoncés	Pourcentage des participantes en accord	Pourcentage des participantes en accord selon le milieu	
		Milieu familial	Installation
Prioriser les moments de routines et de jeux libres	100	100	100
Horaire moins chargé en activités dirigées et en projets	89	94	87
Planification en fonction des besoins et intérêts de l'enfant	99	100	98
Séquence stable des moments de vie	99	94	100
Souplesse de l'horaire en fonction des besoins des enfants	96	100	94

On y remarque un pourcentage élevé d'accord à chacun des énoncés, tant du côté des éducatrices provenant des services de garde en milieu familial que celles provenant des installations en centre de la petite enfance. L'importance des moments de routine et des jeux libres dans le développement d'une relation sécurisante semble être un élément d'accord chez toutes les participantes. Un horaire moins chargé en activités dirigées, la planification en fonction des besoins et des intérêts de l'enfant, une séquence stable des

moments de vie ainsi que la souplesse de l'horaire de la journée seraient des conditions favorables au développement de relations sécurisantes entre enfants et éducatrices selon plusieurs d'entre elles. Les éducatrices ajoutent également qu'il est important de prévoir un moment privilégié avec chaque enfant au cours de la journée afin de favoriser la sécurité des liens enfant-éducatrice.

En lien avec la structuration des activités, la principale recommandation de modification des milieux de garde proposée par les participantes afin de favoriser la relation sécurisante est de diminuer la fréquence des activités structurées pour faire une plus grande place aux activités répondant aux besoins et aux intérêts des enfants. L'une d'entre elles précise : « Les enfants ont plus besoin d'apprendre à avoir confiance en eux-mêmes et aux autres qu'à faire de beaux produits finis. » (I47Q 267-269)

4.2.3 L'aménagement des lieux

En ce qui concerne les énoncés du questionnaire reliés à l'aménagement des lieux dits favorables au développement de relations sécurisantes entre l'enfant et son éducatrice, le pourcentage de participantes ayant manifesté un certain niveau d'accord, soit plutôt en accord ou tout à fait en accord, est présenté dans le tableau 11.

Tableau 11**Répondantes en accord avec les énoncés reliés à l'aménagement des lieux**

Énoncés	Pourcentage des participantes en accord	Pourcentage des participantes en accord selon le milieu	
		Milieu familial	Installation
Aménagement en coins d'activités	89	76	94
Présence d'une chaise berçante ou d'un endroit confortable	96	94	96
Idées et vécu de l'enfant valorisés dans le milieu	97	89	100

On y remarque un pourcentage d'accord plus faible en ce qui concerne l'aménagement des lieux en coin d'activités chez les participantes issues des services de garde en milieu familial, comparativement à celles provenant des installations en centre de la petite enfance. En effet, les éducatrices en milieu familial montrent un niveau d'accord mitigé se situant majoritairement au niveau plutôt en accord et présentant un nombre de réponses important allant de plutôt en désaccord à tout à fait en accord. La présence d'une chaise berçante ou d'un endroit confortable ainsi que la valorisation des idées et du vécu de l'enfant font parti des conditions perçues par les éducatrices comme étant favorables à la relation sécurisante enfant-éducatrice. Les éducatrices ont également ajouté qu'elles croient important d'impliquer l'enfant dans l'aménagement du local et d'aménager un endroit où l'enfant peut se retirer durant la journée afin de favoriser la création d'une relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice.

Parmi les recommandations de modification des services de garde faites par les participantes concernant l'aménagement des lieux, on retrouve principalement l'augmentation de l'espace minimum au mètre carré par enfant et par locaux. Une participante explique même que cette modification pourrait avoir un impact sur le nombre de conflits entre enfants et ainsi permettre à l'éducatrice de passer plus de temps positif avec ceux-ci (I36Q 209-213).

4.2.4 La structuration des groupes

Le tableau 12 présente le pourcentage de participantes ayant manifesté un certain niveau d'accord, soit plutôt en accord ou tout à fait en accord, concernant les conditions reliées à la structuration des groupes favorisant la création de liens sécurisants entre l'enfant et son éducatrice.

Tableau 12

Répondantes en accord avec les énoncés reliés à la structuration des groupes

Énoncés	Pourcentage des participantes en accord	Pourcentage des participantes en accord selon le milieu	
		Milieu familial	Installation
Conserver la même éducatrice pendant tout son cheminement dans le milieu	49	94	34
Formation de groupes multiâges	33	83	16
Réduire le nombre d'enfants et éducatrices/local	97	100	96

Des différences marquées y sont présentées dans le pourcentage d'accord des éducatrices en milieu familial et en installation. Un faible pourcentage d'accord de la part des éducatrices en installation, contrairement à celles en milieu familial, a été relevé

à l'effet que de conserver la même éducatrice tout au long du cheminement et de former des groupes multiâges soient des conditions pouvant être favorables au développement de relations sécurisantes pour l'enfant. La réduction du nombre d'enfants et d'éducatrices réunis dans un même local reçoit, de son côté, un pourcentage d'accord élevé tant de la part des éducatrices en milieu familial que de celles en installation. Les éducatrices précisent également l'importance d'avoir un ratio enfant/éducatrice peu élevé et de tenir compte de la personnalité et du tempérament des enfants quant à la structuration des groupes.

Parmi les éléments liés à la structuration des groupes qu'elles aimeraient recommander de modifier dans les milieux de garde afin de favoriser les relations sécurisantes, les participantes parlent principalement de diminuer les ratios enfants-éducatrices : « L'éducatrice aurait ainsi davantage de temps à consacrer à chaque enfant, augmentant ainsi certainement la qualité de la relation avec chacun. » (I36Q 204-208).

4.2.5 Les relations avec les parents

Au tableau 13, on retrouve les pourcentages de répondantes ayant manifesté un niveau d'accord, allant de plutôt en accord à tout à fait en accord, concernant les conditions reliées aux relations avec les parents favorables au développement de relations sécurisantes entre l'enfant et son éducatrice.

Tableau 13

Répondantes en accord avec les énoncés reliés aux relations avec les parents

Énoncés	Pourcentage des participantes en accord	Pourcentage des participantes en accord selon le milieu	
		Milieu familial	Installation
Communication parents/éducatrice au quotidien	100	100	100
Planification de rencontres formelles avec les parents	82	67	87
Attentes des parents orientées sur la relation enfant-éducatrice	90	100	87

La communication quotidienne entre parents et éducatrices ainsi que des attentes des parents orientées sur la relation enfant-éducatrice font parti des conditions représentées par les éducatrices comme étant favorables à la relation sécurisante enfant-éducatrice. On remarque cependant un pourcentage d'accord mitigé de la part des éducatrices en milieu familial concernant la planification de rencontres formelles avec les parents. Bien que les réponses de ces dernières se situent majoritairement au niveau plutôt en accord, un nombre important de réponses se retrouvent à un niveau d'accord allant de plutôt en désaccord à tout à fait en accord. L'utilisation du journal de bord pour communiquer avec les parents ainsi que l'implication de l'enfant dans les échanges parents/éducatrice sont des conditions favorables à la relation enfant/éducatrice que les participantes ont ajoutés à leur questionnaire.

En lien avec les relations avec les parents, la principale recommandation de modification des milieux de garde proposée par les répondantes afin de favoriser la

relation sécurisante consiste à augmenter le nombre d'heures accordées aux rencontres de parents (I49Q 275-276, I47Q 265-266).

4.2.6 Les connaissances, la formation et l'expérience

En ce qui concerne les énoncés du questionnaire reliés aux connaissances, à la formation et à l'expérience qui semblent être favorables au développement de relations sécurisantes entre l'enfant et son éducatrice, le pourcentage de participantes ayant manifesté un certain niveau d'accord, soit plutôt en accord ou tout à fait en accord, est présenté dans le tableau 14.

Tableau 14

Répondantes en accord avec les énoncés reliés aux connaissances, à la formation et à l'expérience

Énoncés	Pourcentage des participantes en accord	Pourcentage des participantes en accord selon le milieu	
		Milieu familial	Installation
Niveau d'expérience de l'éducatrice	73	89	68
Connaissance du développement de l'enfant	96	100	94
Formation de base en éducation à l'enfance	96	94	96

On y remarque un pourcentage d'accord plus faible de la part des éducatrices en installation, comparativement à celles en milieu familial, en ce qui concerne l'idée que le niveau d'expérience de l'éducatrice influence la relation entre l'enfant et son éducatrice. Bien que la majorité d'entre elles aient démontré un certain niveau d'accord, le niveau d'accord pour cet énoncé demeure mitigé, tant du côté des éducatrices en installation

que de celles en milieu familial puisque les réponses de celles-ci vont de tout à fait en désaccord à tout à fait en accord (voir tableau 8). La connaissance du développement de l'enfant ainsi qu'une formation de base en éducation à l'enfance font parti des conditions représentées par les éducatrices comme étant favorables à la relation sécurisante enfant-éducatrice. Les traits de personnalité propres à l'éducatrice ainsi que l'amour des enfants sont d'autres conditions reliées aux connaissances, à la formation et à l'expérience que les éducatrices ont ajoutées à leurs réponses.

Les recommandations de modifications des services de garde mentionnées par les participantes concernant ce type de conditions concernent principalement la formation des éducatrices. L'exigence d'une formation de base spécifique à l'univers de la petite enfance pour tout le personnel éducateur œuvrant dans ces milieux (I2Q 16-17, I36Q 213-218) ainsi que l'augmentation du nombre de formations continues offertes aux éducatrices portant notamment sur le développement de l'enfant et la relation d'attachement (I35Q 200-201, MF13Q 103) seraient des changements à apporter aux services de garde afin de favoriser la création de liens sécurisants.

Parmi les recommandations de modifications des services de garde favorisant les relations sécurisantes mentionnées par les participantes, on retrouve également l'amélioration du soutien aux éducatrices. Ce soutien se situe d'abord au niveau pédagogique par la présence et la disponibilité d'une conseillère pédagogique (MF7Q 46-47, MF18Q 120-122). Les participantes mentionnent également le besoin d'un

soutien plus important pour aider les enfants ayant des besoins particuliers, par le biais d'une éducatrice spécialisée entre autres (I33Q 183-185, I40Q 235-237). Enfin, les participantes font mention de la nécessité de la présence d'une personne pouvant les soutenir dans les autres tâches, c'est-à-dire celles reliées à la désinfection des jouets, au lavage ou autres (I32Q 178-181, MF5Q 29-30).

Les principaux résultats des questionnaires montrent ainsi que, selon les éducatrices, les moments de routines jouent un rôle important dans le développement de la relation entre l'enfant et son éducatrice. La valorisation de idées et des intérêts de l'enfant, tant au niveau de l'aménagement que de la planification, contribuent également à tisser des liens de confiance. De plus, la question des ratios est soulevée par les participantes comme étant un élément à considérer dans la structuration des groupes. Enfin, certains désaccords sont soulevés entre les éducatrices en milieu familial et celles en installation au sujet de la formation de groupes multiâges et face à l'idée de conserver la même éducatrice tout au long du cheminement en milieu de garde. Ces résultats feront l'objet d'une discussion dans le chapitre suivant.

4.3 Portrait des participantes à l'entrevue

Les entrevues effectuées dans le cadre de la recherche ont été réalisées auprès de 5 éducatrices œuvrant dans des centres de la petite enfance de la région de Québec. Dans les prochains paragraphes, nous vous présentons un portrait de ces dernières ainsi qu'une synthèse au tableau 15.

4.3.1 Participante (I2)

La participante (I2) possède une expérience de travail de vingt et un ans comme éducatrice. Elle a tout d'abord été responsable d'un service de garde en milieu familial pendant une période de sept ans. Elle a ensuite travaillé dans une garderie privée auprès des poupons durant sept années et s'occupe maintenant des enfants de 4 ans dans un centre de la petite enfance, et ce depuis maintenant 5 ans. Elle possède une attestation d'études collégiales en éducation de la petite enfance.

La participante (I2) perçoit son rôle d'éducatrice comme étant celui d'une deuxième mère pour l'enfant. Elle dit de lui : « Il est quasiment mon enfant » (I2E¹ 0 :55 et 1 :29). Elle se voit comme une personne de référence pour l'enfant au CPE. Elle précise même que les interventions des éducatrices devraient être guidées par l'idée de « faire comme si c'était ton enfant » (I2E¹ 24 :00), « comme si c'était la mère de cet enfant-là » (I2E² 3 :40). Pour la participante (I2), la création d'un lien sécurisant avec l'enfant se fait en répondant aux besoins de l'enfant, en s'assurant que ce dernier soit en sécurité physique et qu'il se sente aimé. À ce propos, elle croit important de dire régulièrement à l'enfant qu'elle l'aime et elle considère que l'accueil de l'enfant le matin et la période de la sieste sont des moments clés de la journée pour créer un lien avec ce dernier. Elle perçoit sa relation avec l'enfant comme étant significative par certains gestes de ce dernier : il lui dit qu'il l'aime, il s'ennuie d'elle, il essaie d'attirer son attention lorsqu'elle s'occupe d'un autre enfant, etc. Au cours de l'entrevue, l'éducatrice semble parfois craindre que les questions ne fassent ressortir une image différente de la

relation sécurisante qu'elle entretient avec l'enfant. Elle semble associer les comportements opposants ou les chagrins de l'enfant lors de l'accueil le matin à des signes d'une relation non sécurisante.

Suite à la participation à la recherche, la participante (I2) raconte qu'elle «porte davantage une attention particulière aux besoins de chacun des enfants, surtout les plus silencieux. » (I2R 3-5). Elle souligne également que sa participation à la recherche a fait naître en elle une réflexion sur sa relation avec les enfants (I2R 1-3).

4.3.2 Participante (I4)

La participante (I4) possède une expérience de vingt-deux ans comme éducatrice. Son expérience de travail provient des services de garde en milieu scolaire (préscolaire) et des installations (CPE) auprès d'une clientèle d'enfants de 3-4 ans. Elle possède une formation collégiale en éducation à l'enfance (DEC).

Pour la participante (I4), être une éducatrice consiste à accompagner l'enfant dans son exploration, le soutenir dans ses petits défis au quotidien vers l'atteinte de son autonomie (I4E¹ 3 :15). Elle perçoit son rôle comme étant conjoint à celui des parents. L'échange avec le parent lui semble précieux afin de mieux comprendre l'enfant et intervenir auprès de celui-ci. Selon les propos de la participante (I4), le développement d'une relation sécurisante avec l'enfant passe par le rapprochement physique qui assure la présence de l'éducatrice et permet de mieux le soutenir dans son développement. Elle

tente de devenir complice de l'enfant, de s'en approcher afin de le comprendre, de le deviner pour mieux l'accompagner. Elle accorde beaucoup d'importance au contact physique avec l'enfant (le prendre dans ses bras, le coller, s'asseoir avec lui). Elle caractérise certains de ces moments de rapprochement par des termes tels que « fusion » ou « enveloppement ». Ces moments de rapprochement, dits « signifiants » (I4E¹ 0 :34), sont pour elle des indices de la présence d'une relation sécurisante avec l'enfant.

Suite à la participation à la recherche, la participante (I4) fait part d'une prise de conscience de ce lien entre elle et l'enfant (I4R 1-3). Elle observe de multiples occasions dans son quotidien de valoriser la relation sécurisante que l'enfant développe, que ce soit lors de moments partagés avec l'enfant de façon individuelle ou lors des périodes en grand groupe (I4R 3-8).

4.3.3 Participante (I9)

La participante (I9) a d'abord travaillé pendant un an dans un service de garde en milieu scolaire puis pendant onze ans dans des centres de la petite enfance auprès d'enfants âgés de 4 ans pour un total de douze années d'expériences. Elle possède un diplôme d'études collégiales (DEC) en éducation à l'enfance ainsi qu'un certificat en soutien pédagogique au CPE.

La participante (I9) se perçoit comme étant une personne significative dans la vie de l'enfant. Son objectif est de soutenir, de diriger et de sécuriser l'enfant dans sa quête

d'autonomie. Elle croit important d'être présente auprès de l'enfant sans toutefois s'imposer, d'être près de l'enfant dans ses jeux pour pouvoir saisir les occasions d'entrer en relation avec lui ou tout simplement être là lorsqu'il aura besoin d'elle. Elle mentionne qu'elle se voit comme le remplacement du parent pendant la journée (I9E² 5:40). Son discours au cours de l'entrevue laisse paraître la vision d'un rôle professionnel à jouer auprès de l'enfant. Par l'observation, elle croit pouvoir connaître mieux l'enfant et ainsi ajuster son comportement à ses caractéristiques individuelles tout en respectant le rythme de chacun. La création d'une relation sécurisante, selon la participante (I9), passe également par le partage de « moments privilégiés » (I9E¹ 29 :23) avec l'enfant. Elle profite de ce moment pour accorder une attention individuelle à l'enfant, un moment d'intimité favorisant ainsi le développement d'un lien particulier. Elle insiste également sur l'importance d'être organisée, pour être plus attentive à l'enfant, d'encadrer et de donner des repères sécurisants à celui-ci.

Suite à la participation à la recherche, la participante (I9) mentionne qu'elle a réfléchi sur sa façon d'être avec les enfants et sur ses interventions auprès de ces derniers (I9R 1-4). Cette réflexion l'incite à être « plus attentive au non-verbal des enfants et [...] être là et de corps et d'esprit, laisser les problèmes « techniques » de côté, être présente à 100% tout le temps avec les amis! » (I9R 5-7).

4.3.4 Participante (I36)

La participante (I36) possède une expérience de huit années en tant qu'éducatrice en installation. C'est auprès de la clientèle des 18-24 mois qu'elle travaille depuis ses débuts. Elle possède un DEC en éducation à l'enfance.

La participante (I36) se perçoit, en tant qu'éducatrice, comme étant le « supplément » du parent, auprès de l'enfant, pendant son absence dans la journée (I36E¹ 7 :55). Elle trouve important de créer un climat agréable pour l'enfant afin de lui donner envie de passer du temps au CPE. La relation qu'elle développe avec l'enfant lui semble significative pour faciliter les apprentissages de l'enfant : « Il faut qu'il ait une belle relation avec toi pour qu'il ait envie de suivre tes exemples. » (I36E¹ 6 :50). Elle considère le développement de la relation entre l'enfant et l'éducatrice comme étant une responsabilité professionnelle : « C'est ta job d'éducatrice en partant. » (I36E¹ 1 :09 :17). Selon la participante (I36), le développement d'une relation significative passe par des gestes tels que de se placer au niveau de l'enfant dans ses interactions, d'accueillir l'enfant, de s'intéresser à lui, d'être empathique et d'encadrer l'enfant pour qu'il se sente en sécurité. Elle mentionne également l'importance de créer une relation de confiance avec le parent afin que cette confiance qui lui est accordée se reflète dans sa relation avec l'enfant. La participante (I36) perçoit sa relation avec un enfant comme étant significative lorsque celui-ci s'approche facilement d'elle et lorsqu'elle sent qu'elle est une personne de référence pour l'enfant en situation de stress.

Suite à la participation à la recherche, la participante (I36) exprime son appréciation du moment de réflexion provoqué par la recherche : « Je trouve ça important que périodiquement, dans notre métier, on prenne le temps de s'arrêter et de se questionner sur nos pratiques éducatives » (I36R 1-4). Elle fait part de son intérêt à discuter en équipe sur les pratiques éducatives dans certaines situations (I36R 10-14).

4.3.5 Participante (I43)

La participante (I43) travaille depuis maintenant 22 ans dans un centre de la petite enfance. Son expérience concerne particulièrement les enfants de 3 à 5 ans, mais elle œuvre auprès de la clientèle âgée de 18-24 mois depuis maintenant 6 ans. Elle possède un DEC en éducation à l'enfance.

La participante (I43) perçoit son rôle d'éducatrice comme étant distinct de celui des parents : « Ce n'est pas moi leur mère. » (I43E¹ 1 :12 :50). Elle croit important de ne pas prendre la place du parent et s'exprime en disant : « On est là quand le parent peut pas être là, notre rôle s'arrête là. » (I43E¹ 17 :00). Elle croit important que l'enfant ait du plaisir à la garderie et se perçoit ainsi comme un synonyme de sécurité, de continuité et de plaisir pour l'enfant dans le milieu de garde. Elle mentionne l'importance d'adapter son intervention à la personnalité de l'enfant, de « décoder » (I43E¹ 13 :55) les besoins de l'enfant et d'être à son écoute. Pour la participante (I43), le développement d'une relation sécurisante passe par la capacité de l'éducatrice à décoder correctement les messages de l'enfant et à répondre adéquatement à ces derniers. Le respect occupe

également une grande place dans le discours de la participante (I43). Elle parle du respect des besoins de l'enfant, de ses refus, de son rythme, de sa façon d'apprendre, etc. C'est donc en étant « un modèle rassurant et stimulant » (I43E¹ 42 :15) qu'elle croit pouvoir accompagner l'enfant dans son cheminement en milieu de garde.

Suite à la participation à la recherche, la participante (I43) mentionne qu'elle a pris conscience de la relation sécurisante qui se développe entre elle et l'enfant et réalise qu'elle priorise cette relation avant la mise en application d'un programme d'activité (I43R 1-12).

Tableau 15

Portrait des participantes à l'entrevue

Portrait	Participantes à la recherche				
	I2	I4	I9	I36	I43
Formation	A.E.C. en éducation à l'enfance	D.E.C en éducation à l'enfance	D.E.C en éducation à l'enfance et certificat en soutien pédagogique au CPE	D.E.C en éducation à l'enfance	D.E.C en éducation à l'enfance
Expériences	21 ans en milieu familial, garderie privée et CPE	22 ans en milieu scolaire et CPE	11 ans en CPE	8 ans en CPE	22 ans en CPE
Représentations de son rôle d'éducatrice	2 ^{ème} mère pour l'enfant, « comme si c'était ton enfant », personne de référence pour l'enfant au CPE	Rôle conjoint à celui des parents pour accompagner l'enfant dans son exploration	Personne significative dans la vie de l'enfant pour le soutenir, le diriger et le sécuriser, n'est pas le remplacement du parent	« Supplément » du parent pendant son absence	Rôle distinct de celui des parents, synonyme de sécurité, de continuité et de plaisir
Pour développer une relation sécurisante	Répondre aux besoins, assurer la sécurité physique, faire en sorte que l'enfant se sente aimé	Rapprochement physique et complicité avec l'enfant	Partage de « moments privilégiés » avec l'enfant, attention individuelle accordée à l'enfant	Accueillir l'enfant, se mettre à son niveau, être empathique, encadrer l'enfant	Décoder correctement les messages de l'enfant et y répondre adéquatement, respect

4.4 Résultats des entrevues

L'analyse thématique des entrevues réalisées auprès de 5 éducatrices œuvrant dans des centres de la petite enfance de la région de Québec nous permet de dégager certaines pratiques révélées comme étant favorables au développement de relations sécurisantes dans un contexte de garde. Trois thèmes généraux se démarquent des entrevues : la proximité, l'engagement et la sensibilité. Ces thèmes généraux sont précisés par les thèmes et les sous-thèmes, c'est-à-dire les exemples concrets des participantes.

4.4.1 Proximité

La proximité dans la relation enfant-éducatrice fait référence aux comportements de rapprochement de l'éducatrice, du point de vue physique, lorsqu'elle entre en relation avec l'enfant. Les comportements de l'éducatrice lors de ses contacts physiques avec l'enfant ainsi que la posture de celle-ci dans ses interactions font partie des éléments de proximité mentionnés par les participantes.

4.4.1.1 Le contact physique enfant-éducatrice

Le contact physique entre l'enfant et son éducatrice est un sous-thème abordé par la plupart des éducatrices interrogées et concerne les gestes posés lors des moments de rapprochements entre ces derniers.

Prendre l'enfant dans ses bras, se coller. Au cours des entrevues, les cinq éducatrices interrogées ont mentionné le geste de prendre l'enfant dans ses bras, de le coller comme étant favorable au développement d'une relation particulière avec l'enfant. Ce geste est posé par les éducatrices dans des moments de transition, de réconfort ou de renforcement positif⁷ (attention positive accordée à l'enfant). L'enfant envoie des signaux de tristesse ou de peur à l'éducatrice lorsqu'il pleure, lorsqu'il s'approche de l'éducatrice ou par son expression faciale. La participante (I4) raconte le chagrin de l'enfant lors du départ de son père, le matin. Elle mentionne : « Il est pas allé jouer tout de suite. C'est certain qu'il est venu dans mes bras. On s'est collé puis tranquillement après la grande douceur, il a pu se délier et aller jouer avec les amis. On attend. Il n'était pas prêt c'est tout. Il avait besoin d'une « colle ». C'est correct. » (I4E¹ 8 :28-8 :45). Les éducatrices racontent également des situations où l'enfant a peur comme étant un moment où elles prennent l'enfant dans leur bras : « Aussitôt qu'on entend pleurer, je m'élançai et je vais voir l'ami et je le prends dans mes bras et je le console du mieux que je peux. » (I4E¹ 13 :00-13 :20). Une des participantes parle même de ce geste comme étant nécessaire lorsque l'enfant est en colère : « Faire face à un échec ou à un gros obstacle insurmontable, ça la mettait dans un état épouvantable puis elle avait besoin, dans ce temps là, que vraiment je la prenne dans mes bras pis que je la console, la calme, sinon ça pouvait durer longtemps pis c'était intense. » (I43E¹ 0 :53-1 :11). À d'autres moments, l'éducatrice prend l'enfant dans ses bras lorsque celui-ci s'approche et lui dit « Je t'aime » ou lorsqu'il lui fait spontanément un câlin (I4E¹ 0 :20-0 :25, I2E¹ 29 :00-

⁷ Dans le cadre de notre recherche, le terme « renforcement » fait référence à l'attention positive accordée à l'enfant pour l'appuyer dans ses gestes ou ses émotions.

30 :00). Prendre l'enfant dans ses bras et se coller sont des gestes fréquemment mentionnés au cours des entrevues et sont utilisés dans des situations de transition, de réconfort et de renforcement.

Prendre la main de l'enfant. La proximité physique avec l'enfant semble également passer par le fait de tenir la main de l'enfant. Trois éducatrices sur cinq ont mentionné cette pratique comme faisant partie des gestes qu'elles posent naturellement auprès de l'enfant lors d'un rapprochement ou d'un moment de réconfort ou de transition et qui contribuent au lien sécurisant enfant-éducatrice. Ces gestes sont posés dans des moments où l'enfant semble manifester le désir de maintenir un rapprochement physique avec l'adulte, avec ou sans échange verbal entre l'enfant et l'éducatrice. L'enfant pleure, reste près de l'éducatrice ou dit qu'il s'ennuie de maman. Une éducatrice raconte : «Je parlais avec lui puis je lui ai dit tu vas m'aider à surveiller les amis. Il me tenait par la main puis à un moment donné, par lui-même, il a lâché ma main et il est allé jouer. Ça peut-être duré cinq, dix minutes, mais par lui-même, il a lâché ma main. » (I9E¹ 20 :15-20 :30). Une autre éducatrice raconte qu'il lui arrive souvent de poser ce geste dans la cour extérieure : « Je les prends par la main les enfants, souvent ça arrive parce qu'ils s'ennuient plus les enfants de leurs parents. Ils se promènent un peu avec moi, par la main. Ça les rassure. » (I2E¹ 25 :05-25 :15). Le fait de prendre la main de l'enfant permettrait, selon les éducatrices, de créer une relation sécurisante pour l'enfant.

Bercer l'enfant. Bercer l'enfant est une pratique mentionnée par trois éducatrices sur cinq au cours des entrevues comme étant favorable à la relation enfant-éducatrice. Les éducatrices bercent l'enfant lors de moment de transition comme la séparation d'avec le parent le matin, ou au moment du réveil après une sieste par exemple (I9E¹ 28 :00-28 :50). Elles posent également ce geste pour répondre au besoin de réconfort de l'enfant qui pleure (I2E¹ 25 :20-25 :40). Une éducatrice raconte le départ du parent le matin et les gestes posés auprès de l'enfant : « Elle pleurait des fois, elle pleurait tant qu'elle voyait son père. Je restais quand même avec elle dans les bras jusqu'à temps que papa s'en va, le tralala habituel. Puis là, j'allais la bercer puis d'habitude ça passait assez rapidement. » (I43E¹ 21 :00-21 :14). Bercer l'enfant est donc une pratique effectuée par l'éducatrice lors des situations de transition et de réconfort dans son quotidien avec l'enfant.

4.4.1.2 La posture de l'éducatrice dans ses contacts avec l'enfant

La posture de l'éducatrice est un sous-thème que l'on retrouve à plusieurs reprises dans les entrevues et qui fait référence à la position du corps adoptée par l'éducatrice dans ses interactions avec l'enfant.

Se placer au niveau de l'enfant. Au cours des entrevues, quatre des cinq éducatrices ont mentionné qu'elles se placent à la hauteur de l'enfant lorsqu'elles interagissent avec celui-ci. Elles le font pour parler avec l'enfant (I43E¹ 45 :20-45 :44), pour l'écouter lorsqu'il s'adresse à l'éducatrice (I4E¹ 24 :45-25 :05), pour le consoler

(I9E¹ 17 :15-17 :40) ou pour l'accueillir (I36E¹ 10 :40-11 :05). Lorsqu'un enfant vit un conflit, l'éducatrice opte pour une posture lui permettant d'être à l'écoute de l'enfant : « Je vais vers l'enfant, je me penche et j'écoute ce qui se passe. » (I4E¹ 24 :50-24 :55). Lors de l'arrivée de l'enfant au CPE, une éducatrice mentionne son habitude de se mettre à la hauteur de celui-ci pour prendre le temps de l'accueillir : « Moi, ce que j'ai remarqué au fil des années, si l'enfant est par terre, je vais m'accroupir tout le temps pour lui parler de vis-à-vis puis de lui dire « bonjour » ». (I36E¹ 10 :35-10 :55). Ces gestes sont donc posés lorsque l'enfant engage la conversation ou lorsque l'éducatrice veut entrer en contact avec ce dernier et sont utilisés dans des moments de transition, d'interactions verbales ou de réconfort.

Regarder l'enfant yeux dans les yeux. Regarder l'enfant yeux dans les yeux est une pratique décrite par trois éducatrices sur cinq au cours des entrevues comme étant favorable à la création d'une relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice. Elles utilisent le regard dans les yeux lors de situations d'encadrement tel que décrit par une éducatrice : « Je lui ai enlevé sa débarbouillette et je lui ai dit de me regarder dans les yeux. » (I9E¹ 50 :09-50 :22). Cette pratique est également utilisée lors de situation de réconfort (I43E¹ 29 :40-30 :20) ou lors d'interactions verbales entre l'enfant et son éducatrice (I36E² 36 :37-37 :10). L'éducatrice regarde l'enfant dans les yeux afin de créer un contact avec l'enfant pour communiquer avec lui, l'encadrer ou favoriser la communication et semble ainsi favoriser la relation sécurisante avec l'enfant.

4.4.2 Engagement

Lorsqu'ils font référence à la relation entre l'enfant et le parent, Goulet *et al.* (1998) mentionnent que l'engagement sous-tend une responsabilité face à la sécurité, à la croissance et au développement de l'enfant et implique des comportements allant dans ce sens. Dans la présente recherche, l'engagement dans la relation enfant-éducatrice fait référence à l'implication de l'éducatrice dans sa relation avec celui-ci et à ses initiatives pour assurer le bien-être et la sécurité de l'enfant et créer une relation harmonieuse.

4.4.2.1 Encadrement de l'enfant

L'encadrement de l'enfant fait référence aux pratiques servant à influencer le comportement de l'enfant afin qu'il connaisse les attentes de l'adulte et respecte le cadre établi par l'éducatrice dans le but d'assurer son bien-être et sa sécurité.

Poser des limites et donner des consignes claires. L'encadrement de l'enfant se concrétise en lui posant des limites et en lui donnant des consignes claires. Toutes les éducatrices ont mentionné ces pratiques au cours de leurs entrevues. Elles racontent des événements au cours desquels elles ont eu besoin d'aider l'enfant, en période d'agitation, à retrouver son calme ou encore à réorienter l'enfant dans ses comportements. Les éducatrices mentionnent l'importance d'annoncer clairement les consignes en tenant compte du niveau de compréhension de l'enfant (I9E¹ 51 :35-51 :57, I43E² 1 :08 :49-1 :09 :06) et de poser des limites en intervenant de façon conséquente

lorsque l'enfant ne respecte pas ces dernières (I4E¹ 34 :00-35 :45). Elles mentionnent l'importance de maintenir les limites en place malgré l'opposition parfois manifestée par l'enfant à l'égard de celles-ci (I36E¹ 12 :40-14 :00). Offrir un cadre stable et prévisible à l'enfant par le biais de consignes et de limites claires semble être favorable au développement des liens entre l'enfant et son éducatrice.

4.4.2.2 Initiatives positives envers l'enfant

Les initiatives positives envers l'enfant font référence aux gestes posés par l'éducatrice, selon sa propre initiative, pour favoriser le développement du lien entre elle et l'enfant, par le biais ou non d'interactions avec ce dernier.

Commenter les jeux et les gestes de l'enfant. L'analyse des entrevues a révélé que trois éducatrices sur cinq ont fait mention dans leur discours de la pratique consistant à commenter les gestes ou les jeux de l'enfant. Lorsqu'un enfant explore un jeu d'encastrement, une éducatrice raconte qu'elle s'était assise aux côtés de l'enfant pour l'observer dans son jeu. Elle commentait les découvertes et les réussites de l'enfant lorsque cette dernière se retournait vers elle en exprimant sa fierté: « Ah! Ben oui, il va là, il rentre là » (I43E¹ 52 :30-53 :20). Une éducatrice mentionne également qu'elle trouve important de montrer aux enfants qu'elle s'intéresse à ce qu'ils font, qu'elle ne les oublie pas lors des périodes de jeux libres à l'extérieur en commentant leurs jeux : « Ah! Tu fais de la bicyclette. T'es content! » Cette pratique qui consiste à commenter les jeux et les gestes de l'enfant, de manière descriptive, semble donc utilisée dans des

situations de renforcement positif auprès de l'enfant et serait favorable au lien entre l'enfant et son éducatrice.

Proposer des jeux à l'enfant. Trois éducatrices sur cinq ont raconté qu'elles proposent des jeux à l'enfant, particulièrement lorsque celui-ci pleure, lui tient la main ou semble plus craintif. Lors de l'accueil le matin, une éducatrice prend dans ses bras l'enfant qui pleure et lui propose de faire un dessin (I9E¹ 8 :30-9 :40). Des éducatrices racontent également qu'elles proposent des idées de jeux à l'enfant qui reste à leur côté sans s'engager dans une activité ou qui semble plus craintif à l'idée de s'éloigner de l'adulte (I9E¹ 20 :00-20 :54, I36E¹ 32 :10-33 :10). Elles tentent d'inciter l'enfant à explorer son environnement en lui offrant d'abord du réconfort pour ensuite l'inviter vers le jeu. En période de jeux libres, une éducatrice fait également mention d'une situation lors de laquelle elle utilise cette pratique en guise de renforcement positif en proposant du matériel à ajouter au jeu de l'enfant. Elle croit ainsi pouvoir faire sentir à l'enfant qu'elle est attentive à ce qu'il fait et présente pour lui (I9E¹ 42 :58-43 :32). Les éducatrices proposent donc des jeux aux enfants dans des situations de réconfort et de renforcement positif afin de favoriser le lien sécurisant entre elles et l'enfant.

Jouer avec l'enfant. Parmi les cinq éducatrices qui ont participé aux entrevues, quatre d'entre elles ont mentionné qu'elles jouent avec l'enfant avec lequel elles prétendent avoir une relation particulière. Cette pratique est effectuée dans le but de partager un moment privilégié avec l'enfant, à la demande ou non de ce dernier ou

lorsque celui-ci semble plus craintif dans son exploration de l'environnement. Une éducatrice raconte que les enfants lui ont demandé de jouer dans le carré de sable et, à un autre moment, à un jeu de société avec eux (I2E¹ 50 :15-50 :45). Une autre éducatrice nous parle d'un moment privilégié qu'elle a vécu avec un enfant en s'asseyant près de ce dernier en période de jeu : « Des fois je vais carrément m'asseoir à côté de lui puis l'accompagner là-dedans et lui donner des petites pistes, [...] le guider sans m'imposer.» (I4E¹ 30 :05-30 :30). Une éducatrice précise qu'elle joue plus souvent avec les enfants lors des périodes d'intégration, lorsqu'ils semblent plus craintifs, qu'ils pleurent (I36E¹ 32 :10-33 :10). Les éducatrices jouent donc avec les enfants dans des moments de réconfort ou de renforcement, pour vivre un moment privilégié avec l'enfant.

Observer l'enfant. Chacune des éducatrices rencontrées lors des entrevues a mentionné l'observation comme faisant partie de leur pratique auprès de l'enfant avec lequel elles prétendent avoir une relation significative. Lors des périodes de jeux libres, l'éducatrice observe l'enfant, ce qu'il fait, comment il s'organise (I4E¹ 29 :30-29 :40). Les éducatrices mentionnent qu'elles observent l'enfant dans ses jeux afin de mieux décoder ses tentatives pour entrer en relation et également dans les différents moments de vie de la journée pour ainsi reconnaître les façons de réagir de l'enfant, ses besoins, ses particularités (I9E¹ 41 :15-42 :25, I43E¹ 56 :15-56 :50). Au cours des entrevues, les éducatrices mentionnent également l'utilisation de l'observation comme étant un moyen leur ayant permis d'ajuster leurs interventions face à une situation problématique (I4E² 11 :31-12 :12), d'offrir des activités répondant aux intérêts de l'enfant et de reconnaître

la façon de réagir de l'enfant lors de diverses situations (I36E² 31 :25-33 :45). Les éducatrices utilisent donc l'observation dans leurs pratiques au quotidien pour mieux connaître l'enfant, reconnaître ses besoins et adapter leurs interventions aux différentes situations.

Poser des questions. Au cours des entrevues, trois éducatrices sur cinq ont raconté qu'elles posent des questions à l'enfant, dans certaines situations, plus particulièrement dans des moments de transition ou de réconfort. Lorsque l'enfant pleure, a peur ou reste aux côtés de l'éducatrice sans s'engager dans un jeu, les éducatrices disent s'approcher et questionner l'enfant pour mieux comprendre la situation et ensuite répondre adéquatement à son besoin (I2E¹ 19 :40-20 :05, I2E¹ 27 :30-28 :00). Ainsi, l'éducatrice s'approche de l'enfant qui pleure et lui demande : « Qu'est-ce qui s'est passé? » (I9E¹ 17 :15-17 :48). À l'arrivée de l'enfant le matin, les éducatrices tentent d'aider l'enfant dans sa transition en lui demandant s'il veut se faire bercer ou s'il veut faire un dessin pour maman (I43E¹ 24 :50-24 :57, I9E¹ 8 :30-9 :40). Elles posent également des questions à l'enfant lorsqu'elles sont en situation de jeux, lorsqu'elles partagent un moment privilégié avec l'enfant : « Qu'est-ce qu'on pourrait ajouter à ta construction? » (I4E¹ 30 :05-30 :30). Les éducatrices utilisent cette pratique, c'est-à-dire poser des questions à l'enfant, afin de guider leurs interventions auprès de l'enfant, soit pour mieux répondre aux besoins de l'enfant ou pour le stimuler en situation de jeu.

4.4.2.3 Verbaliser le vécu de l'enfant

Verbaliser le vécu de l'enfant fait référence à l'utilisation de la communication verbale par l'éducatrice lorsqu'elle est auprès de l'enfant afin de l'accompagner dans son quotidien et faire émerger un sentiment de sécurité.

Prévenir l'enfant de ce qui va arriver. L'analyse des entrevues a révélé que chacune des éducatrices utilisent la pratique qui consiste à prévenir l'enfant de ce qui va arriver dans sa relation avec ce dernier. Dans des situations de transition, l'éducatrice prévient l'enfant qui pleure de ce qui va se passer durant la journée (I9E¹ 6 :40-7 :55, I43E¹ 21 :53-22 :22). À d'autres moments, elle reconforte l'enfant qui a peur en lui expliquant comment vont se dérouler les événements: « Le Père Noël va venir et il va te donner un beau cadeau. » (I43E¹ 28 :00-28 :10). Cette pratique est également utilisée lorsque l'éducatrice doit diviser son attention entre plusieurs enfants ou plusieurs événements. L'éducatrice explique à l'enfant qu'elle doit s'occuper d'un enfant blessé ou qu'elle doit aller changer la couche d'un tout-petit et précise qu'elle reviendra à ses côtés ou qu'elle pourra répondre à son besoin ensuite (I4E¹ 19 :49-20 :25, I9E¹ 44 :13-46 :22). Elle explique ainsi le changement qui survient ou sa non disponibilité temporaire envers l'enfant. C'est donc dans des moments de transition, de réconfort ou de division de l'attention que les éducatrices préviennent l'enfant de ce qui va arriver et contribue ainsi au lien sécurisant entre elles et l'enfant.

Souligner les réussites de l'enfant. Quatre éducatrices sur cinq ont mentionné qu'elles soulignent les réussites de l'enfant dans leur pratique au quotidien. L'éducatrice remarque les réussites de l'enfant dans ses jeux et donne un renforcement positif à ce dernier par des commentaires: « Oui, c'est beau champion. Tu as réussi » (I4E¹ 29 :40-30 :00), « Wow! Tu as fait une belle construction.» (I9E¹ 39 :30-39 :50). Une éducatrice raconte qu'elle était présente pour l'enfant dans ses réussites pour lui dire « T'es bonne » (I43E¹ 6 :23-6:40). C'est donc dans les situations de renforcement positif que les éducatrices soulignent les réussites de l'enfant et contribuent ainsi à favoriser le lien enfant-éducatrice.

Offrir des paroles rassurantes à l'enfant. Au cours des entrevues, trois éducatrices sur cinq ont raconté qu'elles utilisent les paroles rassurantes pour accompagner l'enfant dans son quotidien au service de garde. Elles le font pour reconforter l'enfant lorsqu'il a peur (I2E¹ 18 :26-18 :37) ou pour l'encourager lorsqu'il relève des défis : « Je sais que t'es capable » (I4E¹ 1 :50-2 :10). Les éducatrices rassurent également l'enfant par des paroles lors des périodes de transition du matin (I36E¹ 15 :00-15 :30). Elles le rassurent en lui disant: « Ça va bien aller, on va passer une belle journée » (I2E¹ 14 :25-14 :45). Les paroles rassurantes sont ainsi utilisées par les éducatrices dans des moments de réconfort, de transition ou de renforcement positif au quotidien avec l'enfant.

4.4.3. Sensibilité

La littérature fait largement état des liens entre la sensibilité et le développement de la relation d'attachement. Selon Lacharité (2003), la sensibilité parentale est constituée de 4 étapes, soit la détection des signaux émis par l'enfant, l'interprétation de ceux-ci, la sélection d'une réponse juste et appropriée ainsi que l'application de la réponse dans un bref délai. Dans la présente recherche qui concerne la relation entre l'enfant et son éducatrice, la sensibilité fait référence à la capacité de l'éducatrice à recevoir les demandes implicites ou non de l'enfant, à les décoder correctement et à y répondre adéquatement tout en respectant l'individualité de ce dernier.

4.4.3.1 Accueil positif de l'enfant

L'accueil positif de l'enfant renvoie à la capacité de l'éducatrice à recevoir positivement les demandes de l'enfant, ses besoins, ses émotions et ses découvertes.

Être disponible. Les entrevues ont fait ressortir la disponibilité de l'éducatrice comme étant nécessaire pour créer un lien sécurisant avec l'enfant. Quatre des cinq éducatrices ont fait mention de cette pratique au cours de l'entrevue. Les éducatrices racontent qu'elles sont disponibles lorsqu'elles sont disposées à répondre aux besoins de l'enfant, à l'écouter, à le reconforter ou à l'encourager dans son jeu, selon la situation qui se présente. Une éducatrice mentionne qu'elle croit important d'être présente auprès de l'enfant pour écouter ou décoder ses besoins : « Juste être là, être présente [...] ça

peut être très significatif (I4E¹ 6 :20-6 :55). Une autre éducatrice raconte qu'elle est disponible aux enfants lorsqu'elle est libre de ses occupations, qu'elle évite de discuter inutilement avec d'autres adultes (I2E¹ 43 :50-44 :40). La disponibilité ressort donc comme un élément favorable à la sensibilité de l'éducatrice pour développer une relation sécurisante avec l'enfant.

Écouter l'enfant. Quatre éducatrices sur cinq ont fait mention de la pratique qui consiste à écouter l'enfant au cours de leur entrevue. L'une d'entre elle explique qu'il est important de prendre le temps d'écouter l'enfant lorsqu'il s'adresse à l'éducatrice afin de lui montrer que ses paroles ont de l'importance pour elle (I9E¹ 34 :28-35 :15). Une autre éducatrice mentionne l'importance de s'intéresser à ce que dit l'enfant, d'écouter ses histoires lorsque l'enfant s'adresse à elle afin de faire preuve de chaleur et de lui montrer qu'elle l'aime (I43E¹ 50 :15-50 :43, I43E² 9 :26-9 :40). Plusieurs éducatrices parlent, d'autre part, « d'être à l'écoute » de l'enfant et de ses besoins et croient que cette façon de faire est nécessaire pour développer une relation particulière avec l'enfant (I43E¹ 1 :11 :30-1 :11 :55, I4E² 12 :37-12 :45, I2E² 0 :52-1 :13). Écouter l'enfant est donc une pratique qui s'effectue lors d'interactions verbales avec l'enfant et, dans d'autres cas, lorsque l'enfant semble manifester un besoin.

Accepter de manière empathique les émotions de l'enfant. L'analyse des entrevues montre que trois éducatrices sur cinq mentionnent la pratique qui consiste à accepter de manière empathique les émotions de l'enfant comme étant significative dans

le développement de la relation avec l'enfant. Une éducatrice croit important de faire preuve d'empathie envers l'enfant lorsque celui-ci vit une émotion (I36E¹ 11 :46-12 :36, I36E² 37 :26-37 :50). Elle parle du chagrin de l'enfant le matin lors du départ de son parent et explique qu'elle accepte l'émotion de l'enfant en disant : « Oui, t'as de la peine ». Elle sent que le fait d'accepter l'émotion de l'enfant soulage ce dernier. Les éducatrices croient important de ne pas banaliser les émotions de l'enfant, de ne pas les nier, mais plutôt d'accompagner l'enfant, de le réconforter (I9E¹ 16 :25-17 :07, 23 :00-24 :25). Les éducatrices utilisent cette pratique dans des moments de réconfort, entre autre lorsque l'enfant pleure, afin de favoriser le développement de la relation avec celui-ci.

4.4.3.2 Réponse positive envers l'enfant

La réponse positive envers l'enfant fait référence à une manière de répondre aux signaux de l'enfant qui est juste et appropriée aux besoins de l'enfant.

Adapter son comportement aux besoins et à l'individualité de l'enfant. Trois éducatrices sur cinq ont mentionné le fait d'adapter son comportement aux besoins de l'enfant comme faisant partie de leurs pratiques. Elles le font lorsque l'enfant explore son environnement : « Y'a des enfants qui ont besoin d'être beaucoup près de l'éducatrice, tout le long de la journée, pis y'en a d'autres que pas du tout [...] avec sa personnalité, j'suis capable de voir jusqu'où je vais là-dedans. » (I4E¹ 18 :50-19 :30). L'éducatrice observe l'enfant et ses réactions aux différents événements de la journée

pour ensuite adapter son comportement et ses interventions aux particularités de chacun (I43E² 17 :36-18 :35). Une autre éducatrice parle de la période de transition du matin et de l'importance d'accueillir chaque enfant selon ses besoins et ses particularités (I9E¹ 9 :55-11 :10, I9E² 16 :30-17 :20). Les éducatrices adaptent ainsi leurs comportements aux besoins et à l'individualité de l'enfant dans des moments tels que les transitions et les périodes d'exploration.

4.4.3.3 Respect du rythme de l'enfant

Le respect du rythme de l'enfant consiste à prendre en considération l'individualité de l'enfant au niveau de son développement et de sa capacité d'adaptation dans ses interventions au quotidien.

Éviter d'imposer sa présence à l'enfant. Lors des entrevues, trois éducatrices sur cinq ont mentionné qu'elles évitent d'imposer leur présence à l'enfant. Dans les moments de transition, l'éducatrice attend que l'enfant soit prêt pour le prendre dans ses bras lors du départ de la mère (I2E¹ 13 :05-13 :20). Une autre éducatrice raconte qu'elle observe un besoin de réconfort chez l'enfant mais qu'elle évite de s'imposer à ce dernier s'il ne veut pas son aide : « Cette démarche là est pas imposé, alors s'il n'est pas prêt, il n'est pas prêt. J'attends, puis on revient, puis on retourne. » (I4E¹ 7 :00-7 :20). Lors des périodes de jeux, les éducatrices regardent l'enfant jouer, commentent ses réussites lorsque celui-ci montre ce qu'il a fait, mais ne s'imposent pas dans son jeu (I2E¹ 48 :50-49 :12, I43E¹ 55 :05-55 :55). La pratique qui consiste à éviter d'imposer sa présence à

l'enfant est donc utilisée par les éducatrices dans diverses situations de réconfort, d'exploration ou de transition.

Permettre à l'enfant de s'éloigner de l'adulte à son rythme. Trois éducatrices sur cinq ont raconté, au cours des entrevues, qu'elles laissent l'enfant s'éloigner de l'adulte lorsqu'il est prêt. Une éducatrice raconte que l'enfant n'avait pas le goût de laisser son père lors de son arrivée le matin. Elle explique que l'enfant a finalement accepté de venir dans ses bras, puis, après un moment, il est allé jouer avec ses amis (I4E¹ 8 :00-9 :00). Les éducatrices font mention de divers moments de réconfort ou de transition dans la cour extérieure, où l'enfant a de la peine, a besoin de la présence de l'adulte. Dans ces moments, elles laissent l'enfant s'éloigner d'elles lorsqu'il en est prêt, selon son propre rythme (I4E¹ 16 :15-19 :00, I9E¹ 21 :45-22 :50, I36E¹ 34 :30-35 :09). L'une des éducatrices rencontrées en entrevue raconte un moment de rapprochement avec l'enfant au réveil de la sieste : « On se fait une colle, pis après ça, ça se délie tranquillement, puis on s'organise tranquillement pour faire des activités, doucement, tout en respectant son rythme. » (I4E¹ 21 :00-21 :30). Les situations de transition et de réconfort sont donc des moments où les éducatrices, dans leurs pratiques, laissent l'enfant s'éloigner d'elles selon son propre rythme.

Les résultats des questionnaires et des entrevues, présentés selon les différents thèmes abordés par la recherche, feront l'objet d'une discussion dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5 DISCUSSION

La présente recherche a été menée dans le but de connaître les pratiques éducatives en services de garde qui sont favorables, selon les éducatrices, au développement de relations dites sécurisantes entre l'enfant et son éducatrice. C'est à partir des représentations des éducatrices en milieu familial et en installation que nous souhaitons, dans un premier temps, identifier les caractéristiques structurales de ces milieux de garde, favorables au développement de relations sécurisantes entre l'enfant et l'éducatrice. Dans un deuxième temps, nous voulions identifier les interventions favorables au développement de relations sécurisantes entre l'enfant et son éducatrice, selon les représentations des éducatrices en milieu de garde à ce sujet. Dans ce chapitre, nous faisons la synthèse des résultats obtenus et nous posons un regard global sur ceux-ci en termes de système. Dans une perspective écosystémique, nous identifions les principaux éléments favorables au développement d'une relation sécurisante, d'abord au premier niveau, c'est-à-dire celui des interventions des éducatrices elles-mêmes. Nous discutons ensuite, au second niveau, de la structure immédiate entourant l'éducatrice et l'enfant pouvant favoriser la mise en place d'interventions favorables. Nous traitons également du cadre général des services de garde qui se situe au troisième niveau de ce système. Nous situons ces éléments favorables par rapport à la situation actuelle des services de garde et soulignons les liens entre ceux-ci et l'influence qu'ils peuvent avoir l'un sur l'autre à l'aide d'une figure permettant de les illustrer. Finalement, nous nous penchons sur la portée des résultats de cette recherche et les recommandations qui en découlent, puis nous posons les limites inhérentes à celle-ci.

5.1 Niveau 1 : Les interventions des éducatrices

Le premier niveau à partir duquel les pratiques éducatives favorables au développement de relations sécurisantes peuvent être analysées est celui qui concerne les éducatrices elles-mêmes. Les interventions et les gestes qu'elles posent envers l'enfant vont directement influencer la sécurité des liens qui se développent. Les entrevues réalisées auprès des éducatrices en installation nous ont permis de faire ressortir trois grands thèmes qui orientent les interventions des éducatrices : La proximité, l'engagement et la sensibilité. Ces thèmes, tirés des représentations des éducatrices exprimées lors des entrevues, se rapprochent des observations de Howes et Hamilton (1992a) et Howes *et al.* (1998). Ces derniers observent chez les éducatrices d'enfants ayant développé une relation d'attachement sécurisant des comportements caractérisés par de la sensibilité, de l'implication et de la chaleur. Les résultats obtenus, bien qu'ils soient tirés des représentations des éducatrices, sont semblables aux observations de Howes et Hamilton (1992a) et Howes *et al.* (1998) et nous confirment la pertinence de ceux-ci. Mentionnons cependant que les propos des participantes peuvent avoir été influencés par leur désir de plaire à l'intervieweur, ce qui pourrait avoir modifié certaines de leurs réponses. Puisque les représentations sociales orientent les conduites des gens selon Jodelet (1994), on peut espérer que les éducatrices mettent concrètement en œuvre ces interventions dans leur quotidien avec les enfants. Le contexte n'étant pas toujours idéal, les pratiques souhaitées peuvent parfois être difficiles à réaliser. La structure immédiate du service de garde, c'est-à-dire le deuxième niveau du système, apporte bien souvent des obstacles à la mise en place de ces interventions. Dans les

prochains paragraphes, nous discuterons des interventions favorables à la relation de type sécurisante ainsi que du contexte dans lequel elles sont possibles.

5.1.1 La proximité entre l'enfant et l'éducatrice

Les éducatrices rencontrées en entrevue nous ont parlé des moments de rapprochement vécus avec l'enfant tel que de le tenir par la main, le bercer, le prendre dans ses bras, se placer au niveau de l'enfant, etc. Selon Hyson (2004) et Howes & Smith (1995), pour développer une relation sécurisante, l'enfant a besoin que son éducatrice pose des gestes tel que de l'embrasser, le tenir dans ses bras, le toucher affectueusement, etc. Le contexte dans lequel évolue l'enfant doit permettre ce type de rapprochement. Avoir une chaise berçante ou un endroit confortable dans le local de l'enfant permettrait, selon les éducatrices, de favoriser cette proximité et de rendre les lieux propices à la mise en œuvre de ces petits moments. Les services de garde en installation accordent-ils de l'importance à ce détail dans l'aménagement des lieux au même titre que d'aménager un coin moteur ou de mettre à la disposition des enfants du matériel d'éveil à la science? Bien que certains gestes de proximité peuvent être simples tels qu'une caresse dans les cheveux de l'enfant, d'autres demandent de prendre le temps de partager ces petits moments de rapprochement. Une réflexion quand à la place qu'accorde chaque centre de la petite enfance à la proximité entre l'enfant et l'éducatrice et à l'organisation de leur environnement dans le but de favoriser cette proximité permettrait certainement de contribuer à la qualité des milieux à cet égard.

La proximité entre l'enfant et l'éducatrice fait également appel à la disponibilité de l'éducatrice. Les petits moments privilégiés entre l'enfant et l'éducatrice sont plus rares lorsque la charge de travail de l'éducatrice est plus grande. Dans certaines situations, l'enfant réclamant les bras de son éducatrice doit parfois attendre longtemps avant que l'éducatrice ne puisse répondre à son besoin. Le manque de soutien face au travail auprès d'enfants ayant des besoins particuliers ainsi qu'un grand nombre de tâches associées à l'entretien des lieux, tel que mentionné par les répondantes au questionnaire, peut faire obstacle à la disponibilité de l'éducatrice, et par le fait même, à la proximité entre l'enfant et l'éducatrice.

5.1.2 L'engagement de l'éducatrice envers l'enfant

Les entrevues effectuées dans le cadre de la recherche ont révélé que l'engagement dont l'éducatrice fait preuve dans sa relation avec l'enfant serait, selon ces dernières, favorable au développement d'une relation sécurisante. Certains auteurs (Howes & Kontos, 1998; Howes & Smith, 1995) parlent de l'engagement de l'éducatrice en faisant référence au « adult involvement scale » de Howes et Stewart (1987). Selon Howes et Stewart (idem), des éléments tels que tenir et serrer l'enfant dans ses bras pour le réconforter et s'engager dans des conversations prolongées ou jouer de manière interactive avec l'enfant démontreraient un niveau élevé d'implication de l'adulte dans la relation. Pour les éducatrices rencontrées en entrevue, s'engager envers l'enfant implique de l'encadrer en lui posant des limites claires lorsque nécessaire, de faire preuve d'initiatives en jouant avec lui, en lui posant des questions et

finalement de verbaliser son vécu en soulignant ses réussites ou en le prévenant de ce qui va arriver par exemple. Ce sont des gestes simples qui font parti du quotidien des éducatrices. C'est au travers de ce quotidien et des différents moments qui le composent que cet engagement nous semble prendre place. La présence de l'éducatrice auprès de l'enfant lors des différents moments de la journée serait donc un élément clé de cet engagement. À ce propos, la garde en milieu familial offre un contexte idéal pour permettre à l'éducatrice d'accompagner l'enfant dans son quotidien puisque l'éducatrice demeure auprès de l'enfant pendant toute la durée de la période de garde. Cependant, d'autres facteurs peuvent rendre l'éducatrice en milieu familial moins disponible malgré sa présence, comme nous le verrons plus loin. Dans les milieux de garde en installation, la structuration de l'horaire de l'éducatrice est différente. Des moments de pause sont ainsi offerts aux éducatrices, mais ces dernières sont tout de même présentes auprès de l'enfant pour la plupart des moments de routines et des périodes de jeux. Il faudrait cependant s'assurer que la situation ne soit pas modifiée en raison de contraintes budgétaires laissant ainsi les moments de routines sous la responsabilité d'aide-éducatrices, tel qu'il a été proposé, pour diminuer les dépenses des installations.

L'engagement nécessite que l'éducatrice passe du temps auprès de l'enfant et que celle-ci pose des interventions pertinentes envers lui. À ce compte, peut-on penser que la formation en éducation à la petite enfance ainsi que la connaissance du développement de l'enfant pourrait faciliter la mise en œuvre de gestes d'engagement pertinents dans le quotidien en milieu de garde? Les éducatrices rencontrées en entrevue

et ayant fait mention de comportements d'engagement dans leur pratique possédaient, pour leur part, une formation directement liée à l'éducation à la petite enfance. Selon Arnett (1989), la qualité des interactions sociales serait directement liée au niveau de formation de l'éducatrice. On peut donc croire que la formation peut être un élément facilitant les gestes d'engagement et plus particulièrement l'adéquation de ceux-ci aux besoins et à la réalité de l'enfant en outillant l'éducatrice en ce sens.

5.1.3 La sensibilité de l'éducatrice

Les recherches démontrent que les comportements sensibles de l'adulte envers l'enfant sont reliés au développement d'un attachement sécurisant (De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Posada *et al.*, 2002). Au cours des entrevues, les éducatrices ont, elles aussi, fait mention d'interventions ou des gestes caractérisés par de la sensibilité dans leur quotidien auprès de l'enfant. Pour développer une relation d'attachement envers l'enfant, les éducatrices croient important d'accueillir l'enfant lorsqu'il veut entrer en relation avec l'adulte et de répondre positivement à ses signaux, tout en respectant le rythme individuel de ce dernier. Dans le contexte d'un service de garde, où l'attention de l'éducatrice est sollicitée de toutes parts par les enfants, être sensible à chacun est un défi constant. L'éducatrice doit être disposée et capable de bien reconnaître les signaux de l'enfant. On peut ainsi penser qu'une bonne connaissance du développement de l'enfant, tel que mentionné par les répondantes au questionnaire, aiderait l'éducatrice à reconnaître les signaux de l'enfant et à mieux comprendre les besoins et les défis de ce dernier. Les effets de la formation sur la sensibilité de l'éducatrice ont d'ailleurs été déjà

démontrés (Arnett, 1989). D'autre part, la disponibilité de l'éducatrice envers les enfants semble être un enjeu important dans la capacité de l'éducatrice à être sensible à ceux-ci. Un nombre restreint d'enfants et d'éducatrices dans un même local ainsi que du soutien accordé pour les tâches autres que la présence auprès du groupe d'enfants pourraient avoir une incidence sur la capacité de l'éducatrice à démontrer des comportements sensibles. Les répondants aux questionnaires ont d'ailleurs fait mention de ces deux éléments contextuels comme étant favorables au développement d'une relation sécurisante.

Enfin, il y a lieu de se questionner sur l'influence des caractéristiques personnelles des éducatrices sur la capacité de ces dernières à faire preuve d'une attitude sensible envers les enfants. Les entrevues ayant été effectuées auprès d'éducatrices formées et expérimentées, il nous est difficile de savoir si les comportements sensibles dont elles ont fait part lors des entrevues ont été influencés par certaines caractéristiques de leur personnalité ou si ces caractéristiques personnelles peuvent se développer à travers la formation et l'expérience qu'elles acquièrent auprès des enfants.

5.2 Niveau 2 : La structure immédiate des milieux de garde

Dans cette partie nous discutons des éléments qui composent la structure immédiate des milieux de garde relevés par les éducatrices comme étant favorables à la mise en application d'interventions pouvant favoriser la création de relations sécurisantes entre l'enfant et l'éducatrice. Dans quel contexte croient-elles être plus

facilement en mesure de créer des liens sécurisants auprès des enfants? Cette structure, qui influence directement la capacité des éducatrices à intervenir dans le sens d'une relation sécurisante, est, pour sa part, parfois influencée par le cadre général des services de garde. C'est ce dont nous discutons au cours des prochains paragraphes.

5.2.1 Un environnement stable pour l'enfant

Les éducatrices ont fait part, au cours de la recherche, de différents éléments reliés à la structure de leur milieu de travail ou de leurs compétences qui leur semblent nécessaire à la mise en place d'interventions favorables au développement de relations sécurisantes. De la structuration de l'horaire, des activités et des groupes, elles semblent mettre l'emphase sur l'importance d'une stabilité pour l'enfant. Cette stabilité se situe entre autres au niveau de la présence régulière du personnel éducateur, dans le quotidien de l'enfant, lors des moments clés de la journée, tel que la période de transition le matin et les moments de routines. En étant présente dans le quotidien de l'enfant, l'éducatrice peut non seulement détecter les signaux émis par l'enfant, mais également mieux les comprendre et y répondre de façon adéquate, ce qui est à la base de l'attitude sensible nécessaire à l'attachement sécurisant, tel que vu dans notre cadre conceptuel (Ainsworth & Bell, 1969; Ainsworth & al., 1971). Cependant, les opinions divergent lorsqu'il s'agit de parler de stabilité à long terme. Comme nous l'avons vu précédemment, la présence de l'éducatrice auprès de l'enfant tout au long de son cheminement dans le milieu de garde ne fait pas l'unanimité. Les éducatrices provenant des services de garde en milieu familial soulignent l'importance pour l'enfant d'être auprès d'une même éducatrice au

cours de sa petite enfance alors que les éducatrices en installation s'y opposent en grande majorité. À quoi doit-on attribuer une si grande divergence d'opinion? Les différences dans la structuration de ces deux types de milieu engendrent inévitablement des différences au niveau de l'expérience vécue et ainsi dans la représentation que les éducatrices ont de ce qui est favorable ou non pour l'enfant. Bien que l'on constate ces différences, cette présence à long terme auprès de l'enfant, vécu la plupart du temps par les éducatrices en milieu familial fait appel non seulement au développement de la sensibilité de l'éducatrice mais également à son engagement envers celui-ci. En étant présente, l'éducatrice dispose d'un plus grand nombre d'occasions pour interagir avec l'enfant, pour jouer avec lui, souligner ses réussites, l'observer afin de mieux le connaître, etc., contribuant ainsi à construire une relation de confiance de l'enfant envers son éducatrice. Pour les éducatrices en installation, le développement d'une attitude sensible et impliquée auprès de l'enfant ne nécessite peut-être pas, selon leurs représentations, un investissement à long terme tel que le suggère le fait, pour l'enfant, de conserver la même éducatrice tout au long de son cheminement. Cependant, l'instabilité des unions conjugales, les diverses problématiques vécues par les familles d'aujourd'hui ainsi que la réalité des enfants issus de milieux défavorisés nécessitent la présence d'un environnement empreint de stabilité pour l'enfant et nous amène à soulever l'importance de s'intéresser à ce mode de fonctionnement dans les services de garde, y compris ceux en installation dans des centres de la petite enfance. La présence d'une figure stable et sécurisante dans la vie de l'enfant étant essentielle à son

développement, il serait ainsi intéressant de vérifier l'impact de la stabilité de l'éducatrice à long terme sur les pratiques éducatives en milieu de garde.

Des divergences importantes entre les éducatrices en milieu familial et celles en installation ressortent également autour de la question du regroupement multiâge des enfants. Ce type de regroupement, généralement observé dans la garde en milieu familial, est celui qui se rapproche le plus du modèle familial typique, c'est-à-dire qu'il est constitué d'enfants d'âges variés et qu'il propose ainsi une approche individualisée. Alors que les éducatrices en milieu familial croient que ce mode de regroupement est favorable à la relation enfant-éducatrice, celles en installation n'y croient pas. Au Québec, un intérêt de plus en plus grand se développe autour de ce mode de regroupement. L'association québécoise pour le multiâge, créée en 2005 dans le but de faire la promotion de l'éducation des enfants en multiâge, considère ce mode de regroupement comme étant favorable au développement harmonieux des enfants. Selon Kasten (1998), le regroupement en multiâge offrirait une meilleure stabilité émotionnelle pour l'enfant en offrant un environnement plus stable et prévisible, ce qui serait favorable aux apprentissages. La formation des éducatrices en installation ainsi que l'expérience acquise dans les milieux de garde en installation ne sont généralement pas orientées vers ce type de regroupement. Des appréhensions face à l'inconnu ainsi que la difficulté à se représenter le quotidien dans un tel contexte peuvent avoir influencé le niveau de désaccord obtenu de la part des éducatrices en installation. Il serait par contre intéressant de vérifier l'impact de l'environnement particulier qu'offre un tel mode de

regroupement, tant en installation qu'en milieu familial, sur le développement de relations sécurisantes entre l'enfant et son éducatrice. Puisque des recherches portant sur les relations entre frères et sœurs montrent que le jeune enfant peut-être réconforté par la présence d'un frère ou d'une sœur d'âge préscolaire lors d'une brève absence des parents, le regroupement multiâge pourrait être une avenue à explorer dans le but de favoriser le sentiment de sécurité des tout-petits (Stewart, 1983).

5.2.2 Des éducatrices disponibles pour l'enfant

Pour développer une relation significative avec l'enfant, l'adulte doit s'investir dans la relation avec lui et s'engager dans une interaction animée. Une relation peut ainsi se développer entre l'enfant et son éducatrice mais le fait d'être présente ne suffit pas, selon ces dernières. Suite à l'analyse des réponses au questionnaire, la notion de disponibilité, c'est-à-dire d'être présente et attentive à l'enfant, semble refaire surface lorsque l'on tente de définir un contexte facilitant la mise en œuvre de pratiques favorables à la création de liens sécurisants entre l'enfant et son éducatrice. Les éducatrices, tant du milieu familial que des installations, s'entendent pour faire ressortir l'importance de réduire le nombre d'enfants et d'éducatrices par local. Le ratio enfant/éducatrice vécu au quotidien par ces dernières est fréquemment mentionné parmi les commentaires des répondantes. Les éducatrices suggèrent la révision à la baisse de ces ratios afin de créer un contexte plus favorable au lien enfant-éducatrice. Être en mesure de connaître l'enfant et de détecter ses signaux pour entrer en relation n'est pas chose facile dans le contexte d'un service de garde où l'attention de l'éducatrice est

constamment sollicitée par la présence de chacun des enfants qui lui sont confiés. De plus, répondre de façon adéquate à ces signaux et ce, dans un délai raisonnable peut s'avérer être un défi de taille dans certaines situations. À ce propos, DeSchipper, Risken-Walvaren et Geurts (2006) ont observés de meilleures interactions auprès de l'enfant de la part de l'éducatrice ainsi qu'une plus grande coopération et un état de bien-être chez l'enfant dans des groupes dont le ratio est plus petit. La question du ratio idéal en contexte de service de garde pour permettre aux éducatrices d'accroître leur disponibilité aux enfants demeure cependant à éclaircir. Certaines habiletés personnelles ou compétences de l'éducatrice sont-elles nécessaires pour être disponible aux enfants dans le cadre d'un tel ratio? Dans quel contexte ce ratio s'avère-t-il être idéal? À ce propos, notons entre autres que les éducatrices soulignent le manque de soutien dont elles peuvent bénéficier quotidiennement. Ce soutien se situe au niveau de l'intervention auprès d'enfants ayant des besoins particuliers ou tout simplement au niveau des tâches quotidiennes reliées au lavage, à l'entretien du milieu ou autre, qu'elles doivent accomplir. Ces tâches peuvent prendre une ampleur différente selon le milieu et pourrait ainsi avoir, selon elles, des conséquences sur la disponibilité de l'éducatrice envers les enfants. Dans le contexte bien particulier des éducatrices en milieu familial, il s'agit, bien entendu, d'un défi quotidien qu'elles doivent apprendre à relever et constitue en soi un élément pouvant nuire à la mise en place de pratiques favorables à la relation enfant-éducatrice. De leur côté, les éducatrices en installation font état de la diminution du soutien qui leur est offert en raison de coupures budgétaires et du manque de disponibilité auprès des enfants qui en découle. Les éducatrices constatent donc de façon

générale que l'ampleur des tâches qui leur incombent est souvent défavorable à la création d'un lien entre l'enfant et l'éducatrice. Les contraintes budgétaires relatives au cadre général des services de garde rendent cependant la tâche difficile pour les gestionnaires quant à la mise en place d'une structure immédiate qui soit idéale.

5.2.3 Des éducatrices formées et expérimentées auprès de l'enfant

Les éducatrices en milieu familial et celles en installation sont généralement en accord pour dire qu'une formation spécifique ainsi que de l'expérience face aux tâches d'éducatrice favorisent le développement de relations sécurisantes auprès des enfants. Cependant lorsqu'on observe de plus près ces résultats, on remarque que les éducatrices en installation croient plus particulièrement à l'importance de la formation des éducatrices sur les questions de l'éducation à la petite enfance alors que les éducatrices en milieu familial semblent plutôt mettre de l'avant l'expérience comme étant un élément favorable au développement d'une relation sécurisante. Le portrait des répondants aux questionnaires nous permet de constater des différences quant au niveau d'expérience et à la formation des éducatrices en milieu familial et en installation. Les répondantes issues des services de garde en milieu familial étaient généralement expérimentées mais ne possédaient que dans peu de cas une formation spécifique à la petite enfance. Du côté des éducatrices en installation, le niveau d'expérience des répondantes était varié et la majorité d'entre elles possédaient une formation spécifique à la petite enfance. On peut donc penser qu'une formation spécifique au domaine de l'éducation à la petite enfance est favorable à l'apparition de pratiques favorisant la

création de liens sécurisants. L'expérience serait alors un atout important, particulièrement lorsqu'il y a absence de formation spécifique. On peut penser que la connaissance du développement de l'enfant permet à l'éducatrice formée de mieux comprendre certains signaux émis par l'enfant pour entrer en relation. À cet effet, Arnett (1989) indique justement que le niveau de formation de l'éducatrice est directement relié au niveau de sensibilité de celle-ci et à la qualité de ses interactions sociales envers l'enfant. Une réflexion quant à l'importance des liens sécurisants pour l'enfant ainsi que la sensibilisation aux comportements qui lui sont favorables peuvent s'avérer intéressantes afin d'orienter les futures éducatrices vers des pratiques ayant pour préoccupation la relation enfant-éducatrice.

5.3 Niveau 3 : Le cadre général des milieux de garde

À la lumière des résultats obtenus et de l'analyse qui en a découlée, nous posons maintenant un regard global nous permettant de mieux comprendre la relation entre l'enfant et l'éducatrice dans le contexte particulier d'un service de garde pour en dégager le cadre général qui le caractérise. La figure 2 présente une synthèse de la réflexion issue de notre recherche afin de mieux comprendre les éléments favorables à l'intervention, selon les trois niveaux de notre système, menant à une relation sécurisante, ainsi que les différents liens qui les unissent.

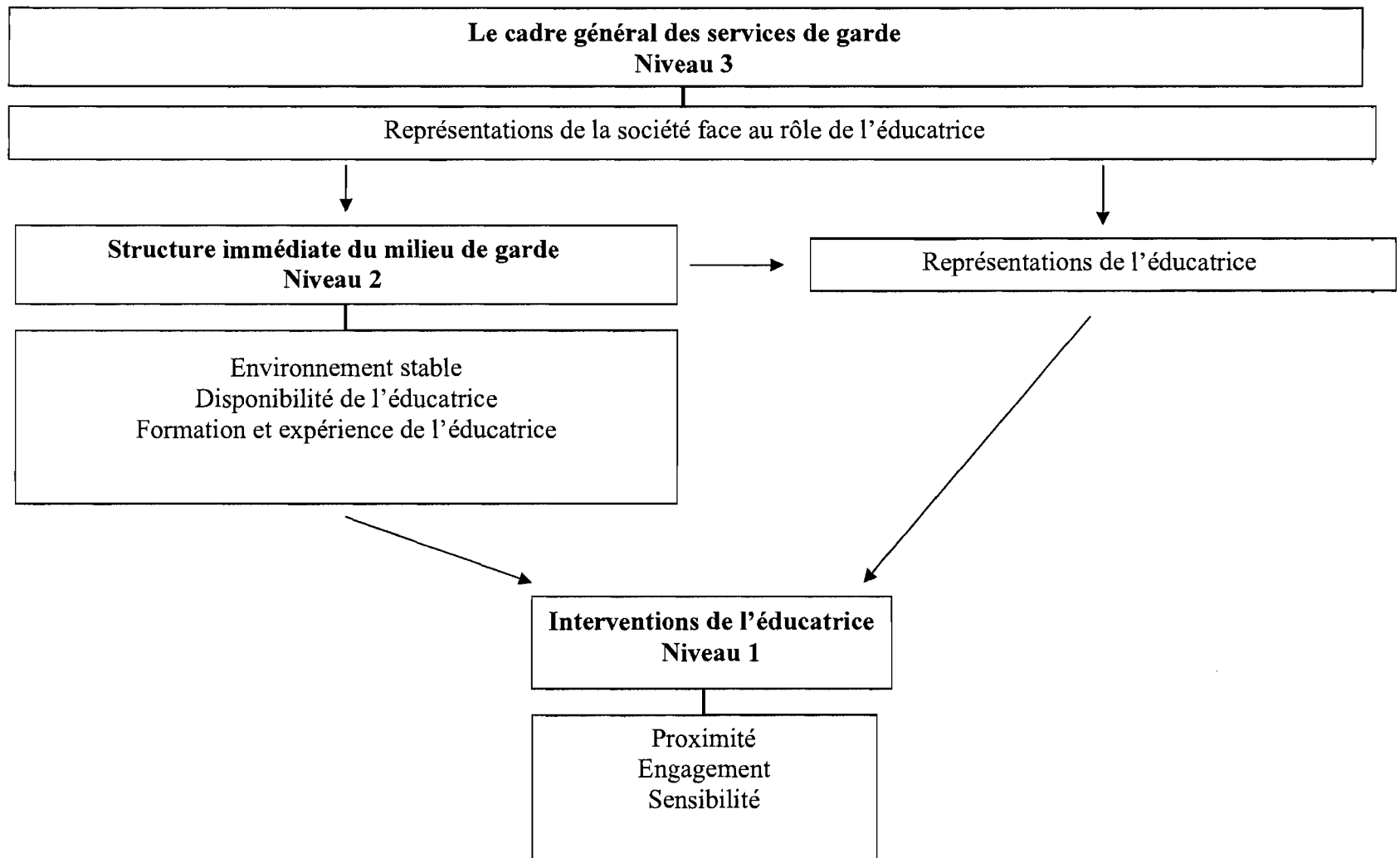


Figure 2. Les éléments favorables à l'intervention sécurisante et les liens qui les unissent.

La relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice se joue dans un premier temps au niveau des interventions. Dans son quotidien auprès de l'enfant, l'éducatrice entre en relation étroite avec celui-ci. Ses paroles, ses gestes et les interventions qu'elle pose auprès de l'enfant sont à la base de la relation qui se développe avec celui-ci. La sensibilité de l'éducatrice, les moments de proximité ainsi que l'engagement dont elle fait preuve dans ses gestes auprès de l'enfant sont des éléments clés dans une relation sécurisante tel que nous l'avons vu au cours de cette recherche. Ces interventions, dites sécurisantes par les participantes, permettent à l'enfant de se sentir respecté et de développer la confiance que l'adulte sera là pour prendre soin de lui. Elles lui reflètent également un sentiment de valeur positive de par l'intérêt que lui porte l'adulte pour son exploration et ses petites découvertes de tous les jours.

Ces interventions caractérisées par la proximité, l'engagement et la sensibilité de l'éducatrice sont toutefois influencées par des éléments extérieurs, c'est-à-dire la structure immédiate du milieu de garde, qui facilite ou non la mise en œuvre de celles-ci. Ces éléments concernent la structuration de l'horaire, des activités et l'aménagement des lieux dans les milieux de garde. Plus précisément, il est question d'un environnement stable, d'éducatrices disponibles pour l'enfant et ayant une formation ainsi qu'une expérience en éducation à la petite enfance. C'est dans ce contexte idéal que l'éducatrice peut plus facilement intervenir auprès de l'enfant en faisant preuve de proximité, d'engagement et de sensibilité. Au contact de l'enfant, l'éducatrice apprend à décoder ses signaux pour entrer en relation. Sa disponibilité lui permet de se concentrer sur son

travail auprès de l'enfant, de reconnaître plus facilement les besoins de ce dernier et de s'engager dans des interactions plus élaborées avec celui-ci. Sa formation et son expérience l'aident à découvrir la réponse adaptée à l'enfant et à son besoin pour les différentes situations qui surviennent, offrant ainsi à l'enfant une présence rassurante qui correspond à son individualité. L'enfant qui côtoie une même éducatrice de façon régulière au cours de ses activités et des moments de routine de sa journée intériorisera peu à peu le type de réponses à ses besoins qu'il reçoit de cet adulte et pourra ainsi développer une relation de confiance envers celui-ci grâce à l'environnement stable dans lequel il évolue.

Les interventions et le contexte éducatif sont, d'autre part, influencés par les représentations de l'attachement des différentes personnes œuvrant dans ces milieux. La façon dont les éducatrices se représentent ce qu'est une relation sécurisante, les moyens d'y parvenir ainsi que le rôle qu'elles ont à jouer auprès de l'enfant peut influencer la façon de faire preuve de proximité, d'engagement et de sensibilité. Puisque notre recherche s'appuie sur les représentations sociales des éducatrices quant aux pratiques favorables au développement de relations sécurisantes, il s'avère intéressant de remarquer que presque toutes les éducatrices interrogées semblent faire une distinction, de façon plus ou moins marquée selon le cas, entre le rôle de la mère et leur propre rôle d'éducatrice. La représentation qu'elles ont de leur rôle d'éducatrice, distinct de celui de la mère, souligne une certaine distance émotionnelle qu'apporte le rôle professionnel de l'éducatrice et oriente leurs comportements auprès de l'enfant. D'autre part, leurs

interventions sont également guidées par leur représentation de ce que sont ces interventions favorables au développement de relations sécurisantes. Chacune des participantes aux entrevues a insisté sur des interventions particulières qu'elles croient importantes de mettre en place auprès de l'enfant afin de développer une relation sécurisante, et ce, à partir de la représentation qu'elles en ont. Il importe donc de considérer les représentations des éducatrices lorsqu'il est question de l'attachement en milieu de garde et de s'assurer de la justesse de celles-ci, à la lumière des connaissances sur l'attachement, pour améliorer la qualité des pratiques auprès de la petite enfance. Puisque les entrevues ont été menées auprès d'éducatrices qui ont été identifiées, au moyen de la vignette, comme ayant probablement développé une relation sécurisante avec un enfant, nous pouvons supposer que leurs représentations de ce qu'est une relation sécurisante étaient la plupart du temps justes. Au niveau du cadre général des milieux de garde, les représentations que la société a du rôle de l'éducatrice influencent sans aucun doute la façon d'aménager ce type de milieu en structurant ou non ces milieux de façon à favoriser le développement de liens significatifs entre l'enfant et son éducatrice et en donnant aux services de garde les moyens concrets de le faire. Ce même message est également envoyé à nouveau aux éducatrices par le biais de l'environnement dans lequel elles doivent travailler et des tâches qui leurs sont assignées, influençant par le fait même leurs propres représentations. L'importance accordée au rôle de l'éducatrice et au développement de services de garde de qualité oriente les choix de nos décideurs dans le financement de ces milieux. Les coupures budgétaires importantes des dernières années ont eu entre autres pour conséquences la

diminution du soutien apporté aux éducatrices, l'augmentation des tâches non reliées à l'intervention éducative et, part le fait même, la diminution du temps de qualité offert aux enfants par les éducatrices. Bien que soulevé comme étant un élément favorable à la mise en place de pratiques sécurisantes, la diminution des ratios enfant-éducatrice ne peut, à ce compte, être envisagé par les gestionnaires de services de garde qui doivent constamment user d'imagination pour palier aux nouvelles coupures dans les subventions qui leurs sont accordées. Ces constats invitent donc à réfléchir à la place des éducatrices dans la société québécoise et au rôle qui leur est attribué dans la vie des tout-petits et de leur famille.

5.4 Implications et recommandations issues de la recherche

La qualité des services de garde est une préoccupation de notre société. Les résultats issus de notre recherche apportent un éclairage particulier sur la pertinence de tenir compte des interactions entre l'enfant et son éducatrice dans l'évaluation de la qualité des milieux. Il y a cependant lieu de se demander si la situation actuelle des services de garde ouvre la porte à des pratiques axées sur les relations enfant-éducatrice. Bien que le nouveau programme éducatif des services de garde du Québec (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a) met de l'avant l'importance de la relation d'attachement qui se développe entre l'enfant et son éducatrice, les contraintes budgétaires imposées aux gestionnaires de ces services rendent difficile l'organisation d'une structure pouvant aider les éducatrices à mettre en place des pratiques allant dans ce sens. Pour assurer le fonctionnement adéquat et la santé financière des milieux dont ils sont responsables, ces

gestionnaires doivent solliciter la collaboration des éducatrices pour assurer le service malgré le manque important de ressources financières. Les éducatrices se voient donc imposer des ratios enfant/éducatrice qui répondent à des exigences financières plutôt qu'aux besoins affectifs des enfants. Elles doivent également effectuer des tâches de désinfection, répondre au téléphone, s'occuper du lavage, etc., tout en assurant une présence éducative auprès des enfants. Le soutien financier des services de garde dans le but de créer un contexte immédiat misant sur l'intervention de l'éducatrice auprès de l'enfant, tel qu'évoqué par le Ministère de la Famille et des Aînés (2007a), constitue le point de départ dans l'amélioration de la qualité des services de garde.

Cette recherche apporte également des pistes quant aux moyens de guider les éducatrices dans leurs interventions. Suite à leur participation, les éducatrices ont fait part de ce qu'elles en avaient retiré. Pour la plupart, une prise de conscience du lien particulier qui se tisse entre l'enfant et l'éducatrice en a découlé et une réflexion sur les interventions qu'elles ont auprès des enfants s'en est suivie. Elles se sont également dites plus attentives aux signaux des enfants pour entrer en relation avec elles. Ces commentaires, obtenus suite à la recherche, nous informent de la pertinence d'accompagner les éducatrices dans une réflexion sur les moyens de développer des relations significatives avec les enfants. Par le biais de la formation continue et du soutien pédagogique qui leur est accordé, il serait intéressant d'inviter les éducatrices à réfléchir sur leur rôle d'éducatrice auprès de l'enfant afin d'éclairer leurs représentations de ce rôle : la place qu'occupe l'éducatrice dans la vie de l'enfant, dans son réseau social

et ce qu'elle représente dans le quotidien de l'enfant en milieu de garde, la place qu'occupent les besoins de l'éducatrice versus ceux de l'enfant dans l'intervention, les obstacles personnels à la sensibilité de l'éducatrice, la place qu'elle accorde aux moments de proximité dans le quotidien, de quelle manière elle s'engage dans cette relation, etc. Au niveau de la formation initiale, la réflexion sur le rôle de l'éducatrice, sur la relation qui se développe avec l'enfant, sur l'importance de cette relation pour le développement de l'enfant ainsi que l'observation et l'analyse d'interventions concrètes menant à la relation enfant-éducatrice dans les milieux de garde peut servir de point central à une formation favorisant une intervention orientée vers le développement de relations sécurisantes. Il serait donc recommandé de mettre en place de la formation allant dans ce sens et de valoriser une approche pédagogique orientée sur la relation enfant-éducatrice.

Du point de vue de l'organisation des services de garde, cette recherche ouvre la porte à de nouvelles façons de faire. Certains auteurs ont déjà amorcé la réflexion vers de nouvelles façons de concevoir les services de garde dans le but de rendre cette expérience positive pour l'enfant (Maccoby et Lewis, 2003). De notre côté, les réflexions qui ont découlé des thèmes de la structuration des groupes et des activités ainsi que de l'aménagement des lieux ont souligné l'importance d'offrir un environnement stable pour l'enfant. Le développement d'une structure misant sur la relation qui se développe entre l'enfant et son éducatrice en tenant compte des éléments favorables présents en milieu familial et en installation pourrait résulter de cette

recherche. La présence de l'éducatrice lors des moments clés de la journée de l'enfant, l'ouverture à de nouveaux modes de regroupement des enfants en installation et l'aménagement d'un espace favorable à la proximité enfant-éducatrice sont, entre autres, des éléments importants à considérer dans l'organisation des services de garde. De plus, la baisse des ratios enfant-éducatrice et la diminution des tâches de l'éducatrice qui ne sont pas en lien avec l'intervention auprès de l'enfant doivent être assurées.

Du point de vue scientifique, cette recherche nous permet de mieux connaître la relation sécurisante qui se développe entre l'enfant et son éducatrice. Elle nous informe sur les interventions concrètes qui peuvent être mises en œuvre dans le contexte des services de garde québécois, et ce, selon le regard des éducatrices œuvrant dans ces milieux. Ces interventions pourront servir de guide à la formation des éducatrices et à une approche pédagogique orientée sur le développement de relations sécurisantes pour l'enfant. Cette recherche offre également un éclairage sur les obstacles à la relation, rencontrés par les éducatrices dans leur quotidien, et invite à poursuivre les recherches afin de vérifier l'impact de différentes façons de structurer les services de garde sur le développement de liens sécurisants entre l'enfant et son éducatrice. Il serait ainsi intéressant de vérifier l'impact de nouvelles façons de faire sur la relation d'attachement entre l'enfant et son éducatrice tel que le regroupement multiâge en installation, la diminution des ratios, la prise en charge des tâches non reliées à l'éducation et aux soins des enfants à des personnes autres que les éducatrices.

5.3 Les limites de la recherche

La présente recherche, qui porte sur les pratiques éducatives favorables à la relation sécurisante en services de garde, apporte des connaissances utiles pour la mise en œuvre d'interventions favorables au développement de liens entre l'enfant et son éducatrice ainsi que pour l'organisation d'un contexte de garde facilitant ce type de liens. De plus, elle permet de porter un regard original et pertinent quant à la mise en œuvre du nouveau programme éducatif (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a), ainsi que sur l'impact des restrictions budgétaires quant à la qualité des relations enfant-éducatrice. Cependant, il faut préciser les limites inhérentes à celle-ci.

La première limite concerne le nombre de participants. Peu de répondantes au questionnaire étaient issues des services de garde en milieu familial comparativement à celles provenant des centres de la petite enfance en installation. Les entrevues ont quant à elles été effectuées seulement auprès d'éducatrices provenant des installations puisqu'aucune éducatrice en milieu familial ne s'est montrée intéressée à participer. Ces deux échantillons étaient donc peu représentatifs des milieux de garde en milieu familial et du contexte unique qui les caractérise. L'isolement de ces milieux et le peu de stimulation au renouvellement des pratiques de ces derniers peuvent expliquer le manque d'intérêt à la participation à la recherche. De plus, le contexte particulier vécu par les responsables de garde en milieu familial lors de la distribution des questionnaires, c'est-à-dire la création des bureaux coordonnateurs et le transfert des

liens entre les RSG et les CPE vers ces nouveaux bureaux coordonnateurs, peut avoir engendré un manque d'intérêt pour la recherche en raison de la contrariété, des inquiétudes ou du détachement que pouvait provoquer ces changements. Effectuer le recrutement des participants en présentant la recherche lors d'une réunion des RSG organisée par les bureaux coordonnateurs serait une avenue à privilégier lors d'éventuelles recherches dans ce type de milieu.

D'autre part, nous devons noter que la recherche ne nous apporte pas d'information sur certains points importants des pratiques sécurisantes en contexte de garde. Puisque les éducatrices ont été invitées à se référer à un seul enfant, pour lequel nous nous sommes assurés de la possibilité d'un lien sécurisant, nous ne pouvons affirmer que les interventions mentionnées sont également présentes dans les relations qu'elles développent avec les autres enfants. Leurs interventions sont-elles généralement semblables avec tous les enfants? Offrent-elles des interventions sécurisantes à chacun? L'observation de l'éducatrice et de ses interventions en situation de groupe pourrait apporter un éclairage à ce niveau.

Mentionnons également que cette recherche ne tient pas compte de l'âge des enfants sous la responsabilité des éducatrices. Les interventions effectuées auprès des enfants de 18 mois peuvent être différentes de celles effectuées auprès d'enfants de 4 ans. Les besoins n'étant pas les mêmes à ces âges, il serait intéressant de préciser les interventions des éducatrices en fonction de cette variable.

Enfin, la recherche ne nous informe pas des effets concrets sur l'enfant des interventions mentionnées. Il serait intéressant, au cours de recherches ultérieures, d'observer les réactions de l'enfant en relation avec l'éducatrice selon les différentes interventions dites favorables au développement de liens sécurisants afin d'en vérifier les effets et de confirmer ou non les résultats de la présente recherche.

Malgré certaines limites, cette recherche contribue à mieux comprendre la relation qui se développe entre l'enfant et son éducatrice et ce, à partir du regard même de l'éducatrice. Elle apporte également de nouvelles connaissances quant au contexte des services de garde et sur la capacité pour l'éducatrice, d'intervenir de façon sécurisante dans un tel contexte.

CHAPITRE 6 CONCLUSION

Nous avons, dans un premier temps, constaté que la fréquentation des services de garde fait partie du quotidien des enfants québécois. Les recherches antérieures nous ont montrées qu'une relation d'attachement peut se développer entre l'enfant et son éducatrice en milieu de garde (Howes & Hamilton, 1992a; Howes & Hamilton, 1992b). Étant donné l'impact négatif que peut avoir un attachement insécurisant, nous nous sommes penchés sur les pratiques éducatives des milieux de garde. L'arrivée de la notion de l'attachement dans le programme éducatif des services de garde nous a confirmé le besoin d'identifier avec précisions les pratiques pouvant menées à une relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice.

À partir de ces constats, nous avons étudié les principaux concepts reliés à notre sujet, soit la théorie de l'attachement, les attachements multiples, l'écologie du développement de l'enfant, les relations affectives en services de garde et les représentations sociales. L'attachement étant un lien qui se développe entre deux personnes en faisant intervenir un sentiment de sécurité, il nous est possible de confirmer que ce type de relation, quoique secondaire par rapport à ce qui s'élabore avec le parent, peut se développer entre l'enfant et son éducatrice. L'attachement de type sécurisant est associé à des effets positifs au niveau social, relationnel et émotif. L'intérêt pour ce type de relation dont fait preuve le nouveau programme éducatif des services de garde du Québec (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007a) démontre l'importance de s'intéresser à ce sujet et de s'assurer de la qualité de l'environnement dans lequel l'enfant évolue et interagit. La compréhension des éducatrices de ce qu'est

l'attachement ainsi que les significations qu'elles attribuent à leurs gestes pour développer une relation avec les enfants nous informent de leurs représentations et de leurs besoins en matière de formation. C'est donc suite à l'étude de ces concepts que nous avons précisé nos intentions de recherche. À partir des représentations des éducatrices, nous souhaitons identifier les interventions des éducatrices qui sont, à leurs yeux, favorables au développement d'une relation sécurisante entre l'enfant et son éducatrice et préciser le contexte des services de garde dans lequel elles croient ces interventions possibles.

Pour ce faire, nous avons sollicité la participation d'éducatrices provenant des services de garde en milieu familial et en installation dans des centres de la petite enfance pour répondre à un questionnaire. Ce questionnaire avait pour but de mieux connaître les caractéristiques structurales des milieux de garde que les éducatrices estiment être favorables au développement de relations sécurisantes, c'est-à-dire la structuration des groupes, des activités et de l'horaire, l'aménagement des lieux, les relations avec les parents ainsi que les connaissances, la formation et l'expérience des éducatrices. Des distributions de fréquences ont été effectuées à partir des résultats obtenus afin d'en faire l'analyse. Par la suite, des éducatrices issues des services de garde en installation ont manifesté leur intérêt à participer à une série de deux entrevues portant sur les interventions favorables au développement de relations sécurisantes. Une analyse thématique en a ensuite découlé.

Les résultats de cette recherche ont permis de constater que les représentations des éducatrices se rapprochent d'observations effectuées au cours de recherches précédentes et donc que leurs représentations de ce qui est favorable au développement d'une relation sécurisante ne sont pas erronées. Un environnement stable, des éducatrices disponibles pour l'enfant et ayant une formation et de l'expérience dans l'éducation à la petite enfance font partie des caractéristiques structurales que les éducatrices estiment favorables à la mise en œuvre d'interventions dites sécurisantes. En ce qui concerne ces interventions, les résultats de la recherche révèlent que la proximité, l'engagement et la sensibilité caractérisent les interventions que les éducatrices mentionnent comme étant favorables à la création de liens significatifs avec les enfants. L'analyse de ces résultats offre également un éclairage sur les différents éléments pouvant influencer les interventions de l'éducatrice tel que le contexte du milieu de garde, les représentations que l'éducatrice a de ses interventions et les représentations que lui renvoie la société face à son rôle d'éducatrice.

Cette recherche comporte certaines limites tel qu'un faible taux de participation de la part des éducatrices en milieu familial et l'absence de donnée concernant l'effet de ces interventions sur les enfants et sur la capacité de l'éducatrice à intervenir de façon sécurisante avec chacun des enfants sous sa responsabilité. Malgré ces limites, cette recherche ouvre de nouvelles voies d'exploration. Il serait intéressant d'expérimenter les effets d'une formation des éducatrices basée sur une réflexion face au rôle de ces dernières et une intervention orientée vers la relation enfant-éducatrice. Elle invite

également à poursuivre les recherches dans le but d'évaluer l'impact de nouvelles façons de structurer les services de garde autour du développement de relations sécurisantes.

Références

- Abric, J.-C. (1988). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Del Val.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. V. (1969). Some contemporary patterns of mother-infant interaction in feeding situation. In A. Ambrose (Ed.), *Stimulation in early infancy*. London: Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. V., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in strange-situation behaviour of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (pp. 17-57). London: Academic Press Inc.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2e ed.). Anjou, Qc: Les éditions CEC inc.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: does training matter? *Journal of applied developmental psychology*, 10(4), 541-552.
- Bee, H. (1994). *Les âges de la vie: Psychologie du développement humain*. Saint-Laurent, QC: Éditions du renouveau pédagogique.
- Bigras, N., & Japel, C. (2007). *La qualité de nos services de garde à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir*. Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Blais, A., & Durand, C. (2003). Le sondage. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (4e ed., pp. 387-429). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte* (Vol. 1, L'attachement). Paris: Presses Universitaires de France.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human-Development - Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1997). L'évolution de la famille dans un monde en mutation. In G. M. Tarabulsky & R. Tessier (Eds.), *Enfance et famille: contextes et développement* (pp. 12-27). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Cloutier, R., & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville, Qc: Gaëtan Morin éditeur.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2000). *Et si on parlait des familles et des enfants... de leur évolution, de leurs préoccupations et de leurs besoins!* (Avis à la ministre déléguée à la famille et à l'enfance). Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2004). *Les parents au quotidien* (Avis à la ministre déléguée à la famille et à l'enfance). Québec: Gouvernement du Québec.
- DeSchipper, E. J., Risken-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child development*, 77(4), 861-874.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal, Qc: Mc Graw-Hill Éditeurs.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologique et méthodologiques* (pp. 85-111). Boucherville, Qc: Gaëtan Morin Éditeur.

- DeWolff, M. S., & vanIjzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child development, 68*(4), 571-591.
- Edwards, C. P., & Raikes, H. (2002). Extending the dance: Relationship-based approaches to infant/toddler care and education. *Young children, 57*(4), 10-17.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships* (pp. 77-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elicker, J., Fortner-Wood, C., & Noppe, I. C. (1999). The context of infant attachment in family child care. *Journal of applied developmental psychology, 20*(2), 319-336.
- Goossens, F. A., & van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants Attachments to Professional Caregivers - Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development, 61*(3), 832-837.
- Goulet, C., Bell, L., St-Cyr-Tribble, D., Paul, D., & Lang, A. (1998). A concept analysis of parent-infant attachment. *Journal of advanced nursing, 28*(5), 1071-1081.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 671-687). New York: The Guilford press.
- Howes, C., Galinsky, E., & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development, 7*(1), 25-36.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992a). Childrens Relationships with Caregivers - Mothers and Child-Care Teachers. *Child Development, 63*(4), 859-866.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992b). Childrens Relationships with Child-Care Teachers - Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development, 63*(4), 867-878.

- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and Their Child-Care Caregivers - Profiles of Relationships. *Social Development*, 4(1), 44-61.
- Howes, C., & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: an examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23(3), 423-430.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum* (2e ed.). New York: Teachers College Press.
- Institut de la statistique du Québec (2006). *Enquête sur les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2004. Tome 1: Rapport descriptif et méthodologique*. Récupéré le 3 décembre 2007, de http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/service_garde2004_pdf.htm
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (4e ed., pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kasten, W. C. (1998). Why does multiage make sense: Compelling arguments for educational change. *Primary voices*, 6(2), 2-9.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history. In N. Eisenberg (Ed.), *Empathy and related emotional responses* (pp. 51-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lacharité, C. (2003). *Évaluer et soutenir les compétences parentales dans les familles avec jeunes enfants: le rôle de l'attachement et de la sensibilité parentale*. Montréal: Formation Porte-Voix.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance: La petite histoire des services de garde au Québec*. Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.

- Lalonde-Graton, M. (2004). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Levy, T. M., & Orlans, M. (2000). Attachment disorder as an antecedent to violence and antisocial patterns in children. In T. M. Levy (Ed.), *Handbook of attachment interventions* (pp. 1-26). San Diego: Academic Press.
- Loutre-DuPasquier, N. (1995). Fonction parentale et fonction d'accueil. In S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury & N. Loutre-DuPasquier (Eds.), *Accueillir le jeune enfant: Quelle professionnalisation?* (pp. 19-47). Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Maccoby, E. E., & Lewis, C. C. (2003). Less day care or different day care? *Child development*, 74(4), 1069-1075.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: the relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547-556.
- Mayer, R., & Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte & Coll. (Eds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 159-189). Boucherville, Qc: Gaétan Morin Éditeur.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte & Coll. (Eds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 115-133). Boucherville, Qc: Gaétan Morin Éditeur.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007a). *Accueillir la petite enfance: Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Sainte-Foy, Qc: Les Publications du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007b). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Sainte-Foy, Qc: Les Publications du Québec.

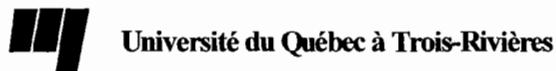
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1997). *Le programme éducatif des centres de la petite enfance*. Sainte-Foy, Qc: Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1998). *Jouer, c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants* (Vol. 1). Sainte-Foy, Qc: Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (2001). *Rapport d'enquête sur les besoins des familles en matière de services de garde éducatifs* (extraits). Québec: Gouvernement du Québec.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse: son image, son public* (2e ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Présenté au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M. K., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R., et al. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental psychology*, 38(1), 67-78.
- Raikes, H. (1996). A secure base for babies: applying attachment concepts to the infant care setting. *Young children*, 51(5), 59-67.
- Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'analyse de données quantitatives. In F. Ouellet, R. Mayer, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte & Coll. (Eds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 191-229). Boucherville, Qc: Gaétan Morin éditeur.

- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (4e ed., pp. 293-316). Sainte-Foy, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 110-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Smith, P. B., & Pederson, D. R. (1988). Maternal Sensitivity and Patterns of Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 59(4), 1097-1101.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: the roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Development and policy concerning children with special needs. The Minnesota symposia on child psychology* (pp. 41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stewart, R. B. (1983). Siblings attachment relationships: child-infant interactions in the strange situation. *Developmental psychology*, 19(2), 192-199.
- Thompson, R. A., Lamb, M. E., & Estes, D. (1982). Stability of infant-mother attachment and its relationship to changing life circumstances in an unselected middle-class sample. *Child Development*, 53(1), 144-148.
- Vacca, J. J. (2001). Promoting positive infant-caregiver attachment: The role of the early interventionist and recommendations for parent training. *Infants and young children*, 13(4), 1-10.
- Walhey, S. E., Sigman, M., Beckwith, L., Cohen, S. E., & Espinosa, M. (2002). Infant-caregiver interaction in Kenya and the United States: The importance of multiple caregivers and adequate comparison samples. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(3), 236-247.
- Waters, E. (1997). *Attachment behavior Q-set advisor* (3.0 ed.). New York.

Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: two studies in construct validation. *Child Development, 50*(3), 821-829.

Appendice A

Formulaire de consentement



Mai, 2006

Bonjour,

Par la présente, nous sollicitons votre participation à un projet de recherche ayant pour but de développer un répertoire de conditions et de pratiques éducatives favorables au développement de relations significatives entre l'enfant et son éducatrice dans le contexte d'un service de garde. Cette recherche est réalisée par Mme Martine Asselin dans le cadre d'une Maîtrise en éducation sous la direction de M. Jean-Marie Miron et M. Carl Lacharité.

Afin de développer ce répertoire, nous sollicitons la collaboration d'éducatrices ou d'éducateurs œuvrant auprès d'enfants âgés entre 0-5 ans dans des centres de la petite enfance en installation ou en milieu familial. Les participants seront dans un premier temps invités à répondre à un questionnaire qui ne devrait prendre qu'une vingtaine de minutes à remplir. Les réponses à ce questionnaire devraient permettre de mieux définir les éléments de contexte dans lesquels travaillent les éducatrices et qui semblent favorables au développement de relations significatives entre l'éducatrice et l'enfant. Dans un deuxième temps, les participants pourront manifester leur désir de participer ou non à la deuxième partie de la recherche qui consiste en une série de deux entrevues, la première d'une durée de 1 heure et la seconde d'environ 30 minutes effectuées à environ une semaine d'intervalle. Ces entrevues auront lieu dans le milieu de travail du participant, à son domicile ou à tout autre endroit ayant fait l'objet d'une entente avec le participant. Il y sera question des interventions des éducatrices pouvant favoriser le développement d'une relation particulière avec l'enfant. Les résultats de cette recherche serviront à orienter les pratiques en matière de services de garde et à alimenter la formation des éducatrices.

Soyez assuré de la confidentialité des résultats obtenus au cours de la recherche. Votre nom n'apparaîtra sur aucun document. Les questionnaires et les entrevues seront identifiés à l'aide d'un code et les formulaires de consentement seront conservés séparément. Les données seront conservées pour une période de trois ans et seront totalement détruites le 1^{er} avril 2009. Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-110-06.10 a été émis le 28 avril 2006. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011 au poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca

Afin que vous puissiez participer à cette recherche, nous vous demandons de bien vouloir remplir le formulaire de consentement et de le joindre à votre questionnaire dans l'enveloppe qui vous a été fournie. Prenez note qu'il vous sera possible en tout temps de revenir sur votre décision et de vous retirer de la recherche. Pour toute information supplémentaire, vous pouvez me contacter au (418) 262-7279 ou asselin_martine@hotmail.com

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration.

Martine Asselin, étudiante
Maîtrise en éducation, UQTR

Formulaire de consentement
Les pratiques éducatives favorables au développement de relations significatives
entre l'enfant et son éducatrice
UQTR

J'ai pris connaissance des principaux objectifs de la présente étude sur les pratiques éducatives favorables au développement de relations significatives en contexte de services de garde réalisée par Mme Martine Asselin. Par conséquent, j'accepte volontairement d'y participer.

J'accepte de participer à la recherche en répondant au questionnaire.

J'accepte de participer à l'entrevue.

Nom du participant

Signature du participant

Date : _____

Appendice B

Questionnaire

Dans le but de vous aider à mieux répondre au questionnaire, nous vous invitons à prendre quelques instants pour lire le texte suivant qui décrit la relation entre un enfant et son éducatrice dans le contexte d'un service de garde en installation.

C'est l'heure de la sieste dans le groupe des Coccinelles. Les enfants dorment et Julie, l'éducatrice du groupe, s'affaire à remplir les comptes-rendus de la journée des enfants. Le petit Thomas se réveille soudainement en pleurant. Il a fait un mauvais rêve. Julie offre à Thomas de venir se bercer avec elle. Il s'approche, sa doudou à la main, et se blottit dans les bras de Julie tout en collant sa tête contre l'épaule de celle-ci. Le calme est de retour et les larmes de Thomas cessent rapidement. D'autres enfants commencent peu à peu à se réveiller. Thomas décide de quitter les bras de son éducatrice pour aller rejoindre son amie Laurence qui vient d'entreprendre la construction d'une tour de blocs. Après avoir empilé plusieurs blocs l'un sur l'autre, Thomas cherche son éducatrice du regard, s'approche d'elle puis s'écrie : « Regarde Julie! ». Elle lui sourit et lève le pouce en guise de félicitations. Thomas la regarde ensuite s'éloigner vers la porte du local et revenir avec les souliers d'un enfant. Il reprend son travail. Quelques instants plus tard, Julie annonce aux enfants qu'il est temps de prendre la collation et les invite à ranger leurs jeux. Thomas range ses blocs et s'approche du lavabo pour laver ses mains. Il en profite pour prendre un verre d'eau qu'il remplit à pleine capacité. Il tente de l'approcher doucement à sa bouche, mais en renverse sur le sol. Il regarde son éducatrice, l'air surpris. Le regard empathique de cette dernière le rassure. Il garde son sourire et nettoie le dégât avec Julie. Les enfants s'assoient ensuite à la table et Julie leur présente la collation. Thomas observe attentivement son assiette et repousse cette dernière en disant qu'il n'en veut pas. Julie, qui a remarqué l'hésitation de Thomas, tente de le rassurer en lui expliquant le contenu de la collation et en prenant soin de mentionner les aliments que Thomas aime. Après quelques instants, Thomas reprend doucement son assiette et se décide à goûter à la collation.

1. Dans ce texte, on remarque certains comportements du petit Thomas qui nous démontrent qu'il a une relation forte ou particulière avec son éducatrice. Nous vous invitons maintenant à prendre un moment de réflexion pour penser à un enfant dans votre milieu de garde avec lequel vous croyez avoir une relation forte ou particulière, tout comme Julie et Thomas. Pensez à un enfant pour lequel vous sentez qu'une relation particulière vous unit. **Cochez ensuite les comportements qui caractérisent cet enfant auquel vous pensez :**

- L'enfant met ses bras autour de moi ou se blottit contre moi lorsque je le prends dans mes bras
- L'enfant est facilement consolé lorsqu'il se trouve dans mes bras
- Dans ses activités, l'enfant suit un schéma d'alternance entre l'exploration de ses jeux et l'établissement d'un contact verbal ou physique avec moi
- L'enfant s'assure de savoir où je me trouve lorsqu'il joue dans le local
- L'enfant suit mes suggestions même lorsqu'il est évident qu'il ne s'agit pas d'un ordre
- L'enfant utilise mes expressions faciales comme source d'information pour évaluer les événements qui se produisent
- Lorsque je rassure l'enfant, celui-ci s'approche de ce qui lui faisait peur ou le rendait méfiant auparavant

Certaines conditions reliées à la structuration de l'horaire de l'éducatrice et de l'enfant pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

2. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, nous vous invitons maintenant à indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant la structuration de l'horaire de l'éducatrice et de l'enfant.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Pour que l'enfant se sente en sécurité, il est important que son éducatrice soit présente lors de son arrivée au CPE				
Pour que l'enfant se sente en sécurité, il est important que son éducatrice soit présente jusqu'au retour de ses parents				
La présence de l'éducatrice lors des moments de routines aide au développement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice				
Il est préférable de réduire au minimum le nombre d'éducatrices qui auront à interagir avec l'enfant au cours de sa journée				
Il est plus facile pour l'éducatrice de développer une relation particulière avec un enfant si elle est présente au service de garde au moins 4 jours/semaine				
Il est plus facile de développer une relation avec un enfant présent au service de garde au moins 4 jours/semaine				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à **la structuration de l'horaire de l'enfant et de l'éducatrice** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées à la structuration des activités pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

3. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant la structuration des activités.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les moments de routines et les périodes de jeux libres sont des moments propices à l'établissement de relations particulières avec les enfants et sont à prioriser dans l'horaire				
Un horaire moins chargé en activités dirigées et en projets permet à l'éducatrice d'être plus disponible et attentive aux enfants				
La planification des activités ou des moments de vie en fonction des besoins et des intérêts des enfants incite l'éducatrice à être plus à l'écoute de ces derniers				
Il est préférable de conserver une séquence stable des moments de vie de la journée afin de favoriser le sentiment de sécurité de l'enfant				
Il est préférable de faire preuve de souplesse face à l'horaire de la journée pour mieux être à l'écoute des besoins des enfants				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à **la structuration des activités** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées à l'aménagement des lieux pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

4. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant l'aménagement des lieux.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Pour aider l'enfant à se sentir en sécurité dans son exploration de l'environnement, il est préférable de diviser le local en coins d'activités où l'enfant pourra y retrouver chaque jour le même type de jeux				
Avoir une chaise berçante ou un endroit confortable dans son local favorise les moments privilégiés d'intimité entre l'éducatrice et les enfants				
Un enfant se sent en confiance dans son milieu lorsque ses idées et son vécu sont valorisés (photos de famille, dessins de l'enfant affichés sur les murs, un espace réservé pour lui et ses effets personnels)				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à **l'aménagement des lieux** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées à la structuration des groupes pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

5. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant la structuration des groupes.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Il serait préférable pour le développement affectif de l'enfant de conserver la même éducatrice tout au long de son cheminement				
La formation de groupes multiâges favorise les moments de vie privilégiés entre l'enfant et son éducatrice				
Moins il y a d'enfants et d'éducatrices réunis dans le même local, plus les éducatrices ont de chances d'être attentives aux enfants présents et de vivre des moments d'intimité avec eux				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à **la structuration des groupes** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées aux relations avec les parents pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

6. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant les relations avec les parents.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Une communication au quotidien entre les parents et l'éducatrice favorise le développement d'une attitude plus sensible de l'éducatrice envers les besoins de l'enfant				
La planification de rencontres formelles avec les parents pour échanger de façon réciproque sur l'enfant et son développement favorise le développement d'une relation particulière entre l'enfant et l'éducatrice				
Des attentes de la part des parents orientées sur les relations enfant-éducatrice plutôt que sur les activités favorisent le développement de relations privilégiées entre l'enfant et son éducatrice				

Y a-t-il d'autres conditions reliées aux **relations avec les parents** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées aux connaissances, à la formation et à l'expérience de l'éducatrice pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

7. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant les connaissances, la formation et l'expérience de l'éducatrice.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Le niveau d'expérience de l'éducatrice favorise sa capacité à être à l'écoute des tentatives de l'enfant à entrer en relation				
Une bonne connaissance du développement de l'enfant permet d'être plus sensible aux besoins affectifs de l'enfant (être réconforté quand il ressent de la détresse, partager des émotions plaisantes avec l'adulte, être rassuré quand il a peur, etc.)				
Une formation de base en éducation à l'enfance favorise chez l'éducatrice l'apparition de comportements qui aident au développement de relations privilégiées entre l'enfant et l'éducatrice				

Y a-t-il d'autres conditions reliées aux **connaissances, à la formation et à l'expérience** de l'éducatrice qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Ce questionnaire s'adresse aux éducatrices en installation

Les résultats de ce questionnaire portant sur les conditions favorables au développement de relations particulières entre l'enfant et l'éducatrice seront compilés puis analysés. Les réponses obtenues permettront ensuite d'orienter la deuxième partie de la recherche ayant pour but de préciser les interventions pouvant être effectuées par les éducatrices dans leur quotidien concernant le développement de ces relations particulières.

Si vous êtes intéressées à collaborer à la deuxième partie de la recherche en participant à une série de deux entrevues, la première d'une durée de 1 heure et la seconde d'une durée de 30 minutes, concernant les interventions pouvant favoriser une relation significative entre l'éducatrice et l'enfant, tel que décrit dans le dépliant ci-joint, veuillez indiquer vos coordonnées ci-dessous et me les faire parvenir avec votre questionnaire. Vous pouvez également me contactez au (418) 262-7279 ou par courriel à l'adresse suivante : asselin_martine@hotmail.com. Les personnes intéressées seront contactées dans les 4 semaines suivant le retour de leur questionnaire et nous leur indiquerons à ce moment si elles ont été retenues pour participer à la deuxième partie de la recherche.

Nom de la participante : _____

Numéro de téléphone au CPE : _____

et/ou

Numéro de téléphone à la maison : _____

Moment idéal pour vous rejoindre : _____

Merci de votre collaboration!

Martine Asselin
Étudiante à la maîtrise en éducation

Dans le but de vous aider à mieux répondre au questionnaire, nous vous invitons à prendre quelques instants pour lire le texte suivant qui décrit la relation entre un enfant et son éducatrice dans le contexte d'un service de garde en milieu familial.

C'est l'heure de la sieste dans le service de garde de Julie. Les enfants dorment et Julie, la responsable du milieu familial, s'affaire à remplir les comptes-rendus de la journée des enfants. Le petit Thomas se réveille soudainement en pleurant. Il a fait un mauvais rêve. Julie offre à Thomas de venir se bercer avec elle. Il s'approche, sa doudou à la main, et se blottit dans les bras de Julie tout en collant sa tête contre l'épaule de celle-ci. Le calme est de retour et les larmes de Thomas cessent rapidement. D'autres enfants commencent peu à peu à se réveiller. Thomas décide de quitter les bras de son éducatrice pour aller rejoindre son amie Laurence qui vient d'entreprendre la construction d'une tour de blocs. Après avoir empilé plusieurs blocs l'un sur l'autre, Thomas cherche son éducatrice du regard, s'approche d'elle puis s'écrie : « Regarde Julie! ». Elle lui sourit et lève le pouce en guise de félicitations. Thomas la regarde ensuite s'éloigner vers les escaliers et revenir avec les souliers d'un enfant. Il reprend son travail. Quelques instants plus tard, Julie annonce aux enfants qu'il est temps de prendre la collation et les invite à ranger leurs jeux. Thomas range ses blocs et s'approche du lavabo pour laver ses mains. Il en profite pour prendre un verre d'eau qu'il remplit à pleine capacité. Il tente de l'approcher doucement à sa bouche, mais en renverse sur le sol. Il regarde son éducatrice, l'air surpris. Le regard empathique de cette dernière le rassure. Il garde son sourire et nettoie le dégât avec Julie. Les enfants s'assoient ensuite à la table et Julie leur présente la collation. Thomas observe attentivement son assiette et repousse cette dernière en disant qu'il n'en veut pas. Julie, qui a remarqué l'hésitation de Thomas, tente de le rassurer en lui expliquant le contenu de la collation et en prenant soin de mentionner les aliments que Thomas aime. Après quelques instants, Thomas reprend doucement son assiette et se décide à goûter à la collation.

1. Dans ce texte, on remarque certains comportements du petit Thomas qui nous démontrent qu'il a une relation forte ou particulière avec son éducatrice. Nous vous invitons maintenant à prendre un moment de réflexion pour penser à un enfant dans votre milieu de garde avec lequel vous croyez avoir une relation forte ou particulière, tout comme Julie et Thomas. Pensez à un enfant pour lequel vous sentez qu'une relation particulière vous unit. **Cochez ensuite les comportements qui caractérisent cet enfant auquel vous pensez :**

- L'enfant met ses bras autour de moi ou se blottit contre moi lorsque je le prends dans mes bras
- L'enfant est facilement consolé lorsqu'il se trouve dans mes bras
- Dans ses activités, l'enfant suit un schéma d'alternance entre l'exploration de ses jeux et l'établissement d'un contact verbal ou physique avec moi
- L'enfant s'assure de savoir où je me trouve lorsqu'il joue dans la pièce
- L'enfant suit mes suggestions même lorsqu'il est évident qu'il ne s'agit pas d'un ordre
- L'enfant utilise mes expressions faciales comme source d'information pour évaluer les événements qui se produisent
- Lorsque je rassure l'enfant, celui-ci s'approche de ce qui lui faisait peur ou le rendait méfiant auparavant

Certaines conditions reliées à la structuration de l'horaire de l'éducatrice et de l'enfant pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

2. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, nous vous invitons maintenant à indiquer votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant la structuration de l'horaire de l'éducatrice et de l'enfant.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Pour que l'enfant se sente en sécurité, il est important que son éducatrice soit présente lors de son arrivée au service de garde				
Pour que l'enfant se sente en sécurité, il est important que son éducatrice soit présente jusqu'au retour de ses parents				
La présence de l'éducatrice lors des moments de routines aide au développement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice				
Il est préférable de réduire au minimum le nombre d'éducatrices qui auront à interagir avec l'enfant au cours de sa journée				
Il est plus facile pour l'éducatrice de développer une relation particulière avec un enfant si elle est présente au service de garde au moins 4 jours/semaine				
Il est plus facile de développer une relation avec un enfant présent au service de garde au moins 4 jours/semaine				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à **la structuration de l'horaire de l'enfant et de l'éducatrice** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées à la structuration des activités pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

3. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant la structuration des activités.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Les moments de routines et les périodes de jeux libres sont des moments propices à l'établissement de relations particulières avec les enfants et sont à prioriser dans l'horaire				
Un horaire moins chargé en activités dirigées et en projets permet à l'éducatrice d'être plus disponible et attentive aux enfants				
La planification des activités ou des moments de vie en fonction des besoins et des intérêts des enfants incite l'éducatrice à être plus à l'écoute de ces derniers				
Il est préférable de conserver une séquence stable des moments de vie de la journée afin de favoriser le sentiment de sécurité de l'enfant				
Il est préférable de faire preuve de souplesse face à l'horaire de la journée pour mieux être à l'écoute des besoins des enfants				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à la **structuration des activités** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées à l'aménagement des lieux pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

4. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant l'aménagement des lieux.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Pour aider l'enfant à se sentir en sécurité dans son exploration de l'environnement, il est préférable de diviser l'espace en coins d'activités où l'enfant pourra y retrouver chaque jour le même type de jeux				
Avoir une chaise berçante ou un endroit confortable dans son milieu de garde favorise les moments privilégiés d'intimité entre l'éducatrice et les enfants				
Un enfant se sent en confiance dans son milieu lorsque ses idées et son vécu sont valorisés (photos de famille, dessins de l'enfant affichés sur les murs, un espace réservé pour lui et ses effets personnels)				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à **l'aménagement des lieux** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées à la structuration des groupes pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

5. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant la structuration des groupes.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Il serait préférable pour le développement affectif de l'enfant de conserver la même éducatrice tout au long de son cheminement				
La formation de groupes multiâgés favorise les moments de vie privilégiés entre l'enfant et son éducatrice				
Moins il y a d'enfants et d'éducatrices réunis dans une même pièce, plus les éducatrices ont de chances d'être attentives aux enfants présents et de vivre des moments d'intimité avec eux				

Y a-t-il d'autres conditions reliées à **la structuration des groupes** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées aux relations avec les parents pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

6. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant les relations avec les parents.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Une communication au quotidien entre les parents et l'éducatrice favorise le développement d'une attitude plus sensible de l'éducatrice envers les besoins de l'enfant				
La planification de rencontres formelles avec les parents pour échanger de façon réciproque sur l'enfant et son développement favorise le développement d'une relation particulière entre l'enfant et l'éducatrice				
Des attentes de la part des parents orientées sur les relations enfant-éducatrice plutôt que sur les activités favorisent le développement de relations privilégiées entre l'enfant et son éducatrice				

Y a-t-il d'autres conditions reliées aux **relations avec les parents** qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Certaines conditions reliées aux connaissances, à la formation et à l'expérience de l'éducatrice pourraient influencer l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

7. En gardant en tête la relation particulière à laquelle vous avez pensé précédemment et en vous basant sur votre expérience, indiquez votre niveau d'accord avec les énoncés suivants concernant les connaissances, la formation et l'expérience de l'éducatrice.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Le niveau d'expérience de l'éducatrice favorise sa capacité à être à l'écoute des tentatives de l'enfant à entrer en relation				
Une bonne connaissance du développement de l'enfant permet d'être plus sensible aux besoins affectifs de l'enfant (être réconforté quand il ressent de la détresse, partager des émotions plaisantes avec l'adulte, être rassuré quand il a peur, etc.)				
Une formation de base en éducation à l'enfance favorise chez l'éducatrice l'apparition de comportements qui aident au développement de relations privilégiées entre l'enfant et l'éducatrice				

Y a-t-il d'autres conditions reliées aux **connaissances**, à la **formation** et à l'**expérience** de l'éducatrice qui vous semblent être favorables à l'établissement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice?

Ce questionnaire s'adresse aux éducatrices en milieu familial

Les résultats de ce questionnaire portant sur les conditions favorables au développement de relations particulières entre l'enfant et l'éducatrice seront compilés puis analysés. Les réponses obtenues permettront ensuite d'orienter la deuxième partie de la recherche ayant pour but de préciser les interventions pouvant être effectuées par les éducatrices dans leur quotidien concernant le développement de ces relations particulières.

Si vous êtes intéressées à collaborer à la deuxième partie de la recherche en participant à une série de deux entrevues, la première d'une durée de 1 heure et la seconde d'une durée de 30 minutes, concernant les interventions pouvant favoriser une relation significative entre l'éducatrice et l'enfant, tel que décrit dans le dépliant ci-joint, veuillez indiquer vos coordonnées ci-dessous et me les faire parvenir avec votre questionnaire. Vous pouvez également me contactez au (418) 262-7279 ou par courriel à l'adresse suivante : asselin_martine@hotmail.com. Les personnes intéressées seront contactées dans les 4 semaines suivant le retour de leur questionnaire et nous leur indiquerons à ce moment si elles ont été retenues pour participer à la deuxième partie de la recherche.

Nom de la participante : _____

Numéro de téléphone où l'on pourra vous rejoindre: _____

Moment idéal pour vous rejoindre : _____

Merci de votre collaboration!

Martine Asselin
Étudiante à la maîtrise en éducation

Appendice C

Canevas d'entrevue

Canevas d'entrevue pour les éducatrices en installation -Partie 1

Remercier la personne interviewée pour sa participation
Rappeler les objectifs de la recherche
Rappeler la durée de l'entrevue (max. 1 heure)
Vérifier l'accord de la participante pour l'enregistrement des propos

Inviter l'éducatrice à lire la vignette et à penser à un enfant avec lequel elle a une relation particulière tel que décrit dans la vignette (annexe 1)

Introduction

1. Comment l'éducatrice décrit-elle la relation entre elle et l'enfant auquel elle se réfère?
 - a. Particularités, différences
 - b. Tempérament de l'enfant
 - c. Évolution de la relation

2. Quel rôle l'éducatrice croit-elle avoir auprès de cet enfant?
 - a. Face à son développement
 - b. Face aux parents
 - c. L'importance de ce rôle

3. L'éducatrice croit-elle que certains de ses comportements ou de ses interventions ont contribué à favoriser le développement de cette relation particulière?
 - a. Nommer des comportements, des interventions ou des façons de faire
 - b. La réaction de l'enfant à ces comportements et interventions

Mises en situation

4. *À son arrivée au CPE ce matin, l'enfant pleure et s'agrippe au cou de sa mère.*
 - a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
 - b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement (Si possible, la dernière fois que la situation s'est produite)
 - c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.

- i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation? Pourquoi?
 - iii. Quelle importance l'éducatrice accorde-t-elle à ce moment de transition? Comment croit-elle bon d'accompagner l'enfant?
 - iv. Supposons qu'au même moment un conflit éclate entre deux autres enfants. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant qui arrive au CPE dans une telle situation?
5. *À l'occasion de la fête de fin d'année, une pièce de théâtre est présentée au CPE. Lors de l'entrée en scène d'un des personnages, l'enfant se met à pleurer.*
- a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
 - b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement (Si possible, la dernière fois que la situation s'est produite)
 - c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.
 - i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation? Pourquoi?
 - iii. Comment l'éducatrice réagit-elle lorsqu'un enfant pleure?
 - iv. Supposons qu'une autre éducatrice intervient en disant à l'enfant, sur un ton autoritaire, d'arrêter de pleurer. Comment l'éducatrice interrogée réagit-elle?
6. *Dans la cour extérieure, l'enfant demeure à vos côtés sans s'engager dans un jeu et vous suit tout au long de vos déplacements dans la cour.*
- a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
 - b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement (Si possible, la dernière fois que la situation s'est produite)

- c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.
 - i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation? Pourquoi?
 - iii. Comment l'éducatrice guide-t-elle l'enfant entre son exploration de l'environnement et son désir de rapprochement avec l'adulte?
 - iv. Supposons qu'un enfant dans la cour se blesse et que vous devez entrer dans l'installation pour nettoyer sa blessure. Comment l'éducatrice réagit-elle envers l'enfant qui le suit dans la cour?
7. *Après la sieste, alors que vous êtes occupée à bercer un petit, un enfant se réveille et s'approche. Il se tient debout à vos côtés sans parler.*
- a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
 - b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement (Si possible, la dernière fois que la situation s'est produite)
 - c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.
 - i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation? Pourquoi?
 - iii. Quel comportement adopte l'éducatrice pour favoriser les moments de rapprochements avec l'enfant? Comment se déroulent ces moments de rapprochement?
 - iv. Supposons qu'un troisième enfant s'approche et vous dit qu'il veut s'asseoir sur vos genoux aux côtés de son ami pour que vous lui racontiez une histoire. Comment l'éducatrice réagit-elle envers l'enfant qui vient de se réveiller et qui se tient debout à ses côtés sans parler?
8. *Dans la cour extérieure, une éducatrice vous raconte sa fin de semaine avec passion. L'enfant s'approche, l'air fâché et commence à vous faire part d'un conflit avec un ami.*
- a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il

- déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
- b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement (Si possible, la dernière fois que la situation s'est produite)
 - c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.
 - i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation? Pourquoi?
 - iii. Comment l'éducatrice croit-elle pouvoir être disponible aux enfants? Comment peut-elle le faire? (du point de vue physique et psychologique)
 - iv. Supposons que l'autre éducatrice intervient auprès de l'enfant en lui disant de ne pas parler en même temps qu'elle et qu'elle reprend ensuite sa conversation. Comment l'éducatrice réagit-elle face à cette situation?
9. *Lors d'une période de jeux libres, l'enfant s'installe dans le coin des blocs et entreprend une construction.*
- a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
 - b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement (Si possible, la dernière fois que la situation s'est produite)
 - c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.
 - i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation? Pourquoi?
 - iii. Comment peut-elle s'assurer d'être attentive à l'enfant et à ses tentatives pour entrer en relation?
 - iv. Quelles initiatives l'éducatrice peut-elle prendre dans ces moments pour entretenir un lien avec l'enfant, de façon élaborées ou non?
10. *Vous êtes occupée à changer la couche d'un tout-petit et un enfant vous indique qu'il a besoin de votre aide pour ouvrir le robinet et prendre un verre d'eau.*

- a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
- b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement (Si possible, la dernière fois que la situation s'est produite)
- c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.
 - i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation? Pourquoi?
 - iii. De quelle façon l'éducatrice croit-elle devoir répondre aux besoins de l'enfant? Quelle importance l'éducatrice accorde-t-elle aux demandes de l'enfant?
 - iv. Supposons qu'après lui avoir demandé d'attendre une petite minute, l'enfant vous dit qu'il s'ennuie de sa maman. Comment l'éducatrice réagira-t-elle face à cette situation?

11. Après le dîner, vous distribuez une débarbouillette à chaque enfant pour qu'ils nettoient leur visage. L'enfant s'amuse à lancer sa débarbouillette. Vous lui rappelez de se laver le visage et de garder sa débarbouillette dans ses mains mais il recommence encore à la lancer.

- a. Est-ce que cette situation s'est déjà produite avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette? Si non, cela est-il déjà arrivé avec un autre enfant? (Situer cette relation par rapport à celle identifiée par la vignette)
- b. Inviter l'éducatrice à raconter l'événement, si possible, la dernière fois que la situation s'est produite.
- c. Si l'éducatrice a de la difficulté à se remémorer cette situation, on peut lui demander d'imaginer que cette situation se produise avec l'enfant auquel elle a été invitée à se référer lors de la lecture de la vignette.
 - i. Comment l'éducatrice réagit-elle face à l'enfant dans cette situation?
 - ii. Que croit-elle important de faire pour assurer le développement d'une relation particulière avec l'enfant dans cette situation?
 - iii. Quelles sont les caractéristiques des interventions reliées à l'encadrement qui permettent à l'enfant de se sentir en sécurité avec son éducatrice?

Conclusion

12. Demander à l'éducatrice de nommer les éléments qui semblent lui servir de guide dans ses interventions pour entretenir cette relation particulière avec l'enfant.
13. Quelle place occupe le développement de relations particulières avec les enfants dans les préoccupations de l'éducatrice?

Remercier la personne interviewée pour sa participation

Canevas d'entrevue pour les éducatrices en installation- Partie 2

Remercier la personne interviewée pour sa participation
Rappeler les objectifs de la recherche
Rappeler la durée de l'entrevue (max. 30 minutes)
Vérifier l'accord de la participante pour l'enregistrement des propos
Lire avec la participante le résumé des propos tenus lors de la dernière entrevue pour validation et lui demander si elle souhaite ajouter certains commentaires ou faire des précisions

Partie 2

Des études portant sur la relation entre l'enfant et son éducatrice nous indiquent qu'une attitude sensible de la part de l'éducatrice serait associée au développement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

14. En se référant à la relation entre elle et l'enfant avec lequel elle a une relation particulière, que pense l'éducatrice de cette idée?
- a. Comment cette idée de sensibilité peut-elle se manifester dans ses relations avec les enfants dans le contexte du CPE?
 - b. Qu'est-ce qui aide à faire preuve de sensibilité?
 - c. Qu'est-ce qui nuit à la sensibilité?

Des études portant sur la relation entre l'enfant et son éducatrice nous indiquent qu'une attitude de la part de l'éducatrice démontrant de la chaleur et un haut niveau d'implication serait associée au développement d'une relation particulière entre l'enfant et son éducatrice.

15. En se référant à la relation entre elle et l'enfant avec lequel elle a une relation particulière, que pense l'éducatrice de cette idée?
- a. Comment cette idée de chaleur et d'implication peut-elle se manifester dans ses relations avec les enfants dans le contexte du CPE?
 - b. Qu'est-ce qui aide à faire preuve de chaleur et d'implication?
 - c. Qu'est-ce qui nuit à la capacité de l'éducatrice de faire preuve de chaleur et d'implication?

16. Que pense l'éducatrice de l'utilisation de l'observation dans sa pratique face au développement d'une relation particulière?

- a. Si elle observait, est-ce que cela pourrait l'aider à mieux connaître l'enfant, à mieux intervenir et à répondre de façon plus adéquate aux besoins de l'enfant?

Conclusion

17. Demander à l'éducatrice de nommer des interventions ou des façons de faire qui sont à son avis essentiels au développement d'une relation particulière avec un enfant.
18. Quelle place occupe le développement de relations particulières avec les enfants dans les préoccupations de l'éducatrice?

Remercier la personne interviewée pour sa participation