

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MICHÈLE PINEAULT

LE COACHING DES INTERVENANTES DES SERVICES DE GARDE
AU PRÉSCOLAIRE : DÉVELOPPEMENT ET VALIDATION D'UN
OUTIL D'ACCOMPAGNEMENT DE LA PRATIQUE.

MAI 2012

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.

REMERCIEMENTS

En raison de la place qu'ils occupent et de l'influence qu'ils ont sur mon parcours universitaire, je remercie les membres de ma famille. Merci Michel, mon complice au quotidien, pour ton enthousiasme, ta disponibilité et ton soutien indéfectible. À mes filles Marie-Ève et Myriam et à Josée, ma sœur, merci pour votre intérêt envers mon projet et votre écoute tout au long de mon cheminement. L'amour inconditionnel dont vous me gratifiez m'amène à vouloir me dépasser. La fierté ressentie lors de la réussite vous appartient aussi...

À mes amis qui, au cours des dernières années, se sont manifestés régulièrement afin de vérifier à quelle étape je me situais dans ma démarche : merci. Vous avez joué des rôles déterminants selon les contextes : confidents, soutien moral, complices de détentes bienvenues ou autres contribuant ainsi à maintenir un équilibre entre études et vie quotidienne.

Un grand merci aux experts pour leur participation à la recherche. Cette étude n'aurait pu exister sans la disponibilité et la générosité dont ils ont fait preuve. Leurs avis et les nombreux conseils qu'ils ont offerts ont été précieux.

Merci à madame Janet Savard personne ressource au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son soutien professionnel et sa gentillesse furent grandement appréciés.

Enfin, ce projet de recherche n'aurait pu atteindre sa finalité sans l'accompagnement de madame Nicole Royer, ma directrice de maîtrise, professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa rigueur intellectuelle et son expérience professionnelle ont orienté mon travail de telle façon que j'ai pu atteindre les objectifs que je m'étais fixés. Elle a su m'aider à traduire mon savoir d'expérience et les nombreux mots en découlant en un discours plus scientifique et mieux adapté à ma démarche. Sous sa direction, j'ai découvert une nouvelle façon de percevoir la connaissance, de l'explorer et de l'organiser avec méthode. Il ne fait aucun doute que l'enseignement que j'en retire donnera une couleur particulière à ma pratique professionnelle.

Merci Nicole de tes nombreux soutiens concernant les diverses étapes traversées lors de mon cheminement. Ton écoute concernant ma vision, ta disponibilité, tes conseils et ta générosité laissent une empreinte certaine sur ma façon de considérer l'enseignement et l'encadrement des apprentissages... Ils ouvrent aussi la porte à la considération d'études doctorales faisant de ce parcours de maîtrise un épisode signifiant me permettant d'avancer plus loin.

SOMMAIRE

L'évolution de la société québécoise ainsi que l'orientation du développement économique des dernières années ont eu pour conséquence un appauvrissement des familles les plus vulnérables de notre société. Dans le secteur préscolaire, le réseau des services de garde, devenu un acteur indispensable pour le soutien aux familles, a donc dû effectuer une mutation afin de s'ajuster à l'évolution sociale. Cette mutation, tout en passant par le développement du réseau et la mise en place d'un système d'universalité des coûts, a permis une plus grande accessibilité des services de garde aux familles en contexte de pauvreté. Cette clientèle, à besoins spécifiques, a exigé et demande encore de multiples adaptations des pratiques de la part des intervenantes du réseau. Celles-ci doivent, lors de leur application du programme éducatif, être en mesure d'intervenir efficacement selon les besoins des enfants et des familles. Dans le contexte d'une recherche-développement, cette étude s'intéresse à la pratique des intervenantes en service de garde vis-à-vis des clientèles vulnérables à cause d'un contexte de pauvreté. Elle porte sur l'accompagnement de ces intervenantes dans l'optique de soutenir l'apprentissage expérientiel vis-à-vis du savoir-être et du savoir-faire. Cette recherche décrit et justifie le développement d'un outil d'accompagnement de type coaching. Une méthode d'évaluation de l'outil développé est appliquée auprès d'un comité d'experts. Des pistes nouvelles, concernant l'adaptation de ce type d'outil pour le travail en service de garde, sont dégagées.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| REMERCIEMENTS | ii |
| SOMMAIRE..... | iv |
| TABLE DES MATIÈRES..... | v |
| LISTE DES FIGURES | viii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES..... | x |
| INTRODUCTION..... | 11 |
| CHAPITRE 1: ORIGINE DE LA RECHERCHE..... | 13 |
| 1.1 Centre d'intérêt..... | 13 |
| 1.2 Problématique..... | 14 |
| 1.3 Questions et objectifs de recherche | 16 |
| 1.4 Importance de la recherche..... | 17 |
| CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE..... | 20 |
| 2.1 Le réseau des services de garde | 20 |
| 2.1.1 Pauvreté et développement..... | 26 |
| 2.1.2 Contexte de pratique..... | 29 |
| 2.1.3 Formation des intervenantes..... | 32 |
| 2.1.4 Apprentissage expérientiel | 35 |
| 2.2 Le coaching..... | 39 |
| 2.2.1 Modes | 40 |
| 2.2.2 Définitions | 41 |
| 2.2.3 Démarche..... | 43 |
| 2.3 Les fondements du coaching: cinq caractéristiques | 46 |
| 2.3.1 Relation interpersonnelle..... | 47 |

| | | |
|---------------------------------------|---|-----|
| 2.3.2 | Pragmatisme et rétroaction | 55 |
| 2.3.3 | Intervention à deux niveaux | 58 |
| 2.3.4 | Contextes présents | 61 |
| 2.3.5 | Stratégies inefficaces | 64 |
| 2.4 | Expérience de coaching | 66 |
| 2.5 | Coaching, complexité et visions | 67 |
| 2.6 | Coaching et service de garde | 68 |
| 2.6.1 | Sentiment d'efficacité et d'inefficacité personnelle | 70 |
| 2.6.2 | Cycle d'accompagnement de type coaching | 71 |
| 2.6.3 | Coaching, apprentissage expérientiel et intervention éducative..... | 74 |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE..... | | 77 |
| 3.1 | Type de recherche..... | 77 |
| 3.2 | Devis de recherche..... | 78 |
| 3.3 | Échantillonnage | 80 |
| 3.4 | Collecte de données | 81 |
| 3.5 | Traitement et analyse..... | 82 |
| CHAPITRE 4 : OPÉRATIONNALISATION..... | | 84 |
| 4.1 | Conception/réalisation de l'outil | 84 |
| 4.2 | Développement et utilisation de l'outil | 86 |
| 4.2.1 | Comité d'experts | 89 |
| CHAPITRE 5 : RÉSULTATS | | 92 |
| 5.1 | Synthèse d'évaluation de l'outil | 92 |
| 5.1.1 | Thématiques de construction | 93 |
| 5.1.2 | Application et utilisation | 105 |
| 5.1.3 | Révision de l'outil et commentaires..... | 108 |
| 5.1.4 | Approche de type coaching: commentaires..... | 109 |
| 5.1.5 | Autres commentaires | 111 |
| 5.2 | Discussion..... | 112 |
| 5.2.1 | Développement de l'outil et caractéristiques | 113 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.2.2 | Approche de coaching et besoins des intervenantes..... | 115 |
| 5.2.3 | Méthode de recherche utilisée | 117 |
| 5.2.4 | Apports et limites de la recherche | 119 |
| | CONCLUSION | 123 |
| | RÉFÉRENCES | 126 |
| | APPENDICE A : LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT | 134 |
| | APPENDICE B : OUTIL D'ACCOMPAGNEMENT DE TYPE COACHING | 137 |
| | APPENDICE C : QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE L'OUTIL | 149 |
| | APPENDICE D : QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE | 160 |
| | APPENDICE E : VERBATIMS D'ENTREVUE..... | 161 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1. Modèle de recherche-développement inspiré de Loisel et Harvey (2009)..... | 12 |
| Figure 2. Processus d'intervention éducative MFA (2007). | 34 |
| Figure 3. Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)..... | 37 |
| Figure 4. Cycle d'accompagnement de coaching de Buratti et Lenhardt (2007)..... | 45 |
| Figure 5. Cycle d'accompagnement de type coaching en service de garde. | 74 |
| Figure 6. Superposition de trois cycles: intervention de coaching en service de garde/apprentissage expérientiel de Kolb (1984)/intervention éducative (MFA, 2007)..... | 75 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1. Le réseau des services de garde du Québec de 1996 à 2011 | 25 |
| Tableau 2. Les fondements du coaching: cinq caractéristiques selon Flaherty (2010) | 47 |
| Tableau 3. Résultats d'évaluation de l'outil : partie 1, thème 1, qualité de la langue | 93 |
| Tableau 4. Résultats d'évaluation de l'outil: partie 1, thème 2, présentation..... | 95 |
| Tableau 5. Résultats d'évaluation de l'outil : partie 1, thème 3, structure | 96 |
| Tableau 6. Résultats d'évaluation de l'outil: partie 1, thème 4, pertinence d'items, catégories et contenus, sections 1, 3, 4, 5 | 97 |
| Tableau 7. Résultats d'évaluation de l'outil: partie 1, thème 4, pertinence d'items, catégories et contenus, section 2, A..... | 99 |
| Tableau 8. Résultats d'évaluation de l'outil: partie 1, thème 4, pertinence d'items, catégories et contenus, section 2, B..... | 101 |
| Tableau 9. Résultats d'évaluation de l'outil : améliorations suggérées, sections 1 à 5 | 104 |
| Tableau 10. Résultats d'évaluation de l'outil : deuxième partie, mise en oeuvre, application et utilisation..... | 107 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|----------|--|
| ACPSGE : | Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance |
| AEC : | Attestation d'études collégiales |
| AQCPE : | Association québécoise des centres de la petite enfance |
| BC : | Bureau coordonnateur de la garde en milieu familial |
| CLSC : | Centre local de services communautaires |
| CPE : | Centre de la petite enfance |
| CPE-BC : | Centre de la petite enfance et bureau coordonnateur de la garde en milieu familial |
| ELDEQ : | Étude longitudinale du développement des enfants du Québec |
| MEQ : | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MELS : | Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports |
| MESF : | Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille |
| MFA : | Ministère de la Famille et des Aînés |
| MFE : | Ministère de la Famille et de l'Enfance |
| MFACF : | Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine |
| RSG : | Responsable de service de garde en milieu familial |

INTRODUCTION

Au cours des années, les services de garde ont pris une place prépondérante dans le monde de l'enfance au Québec. Utilisés il y a quelques trente ans comme moyen de socialisation de l'enfant, ils sont devenus aujourd'hui, non seulement un soutien au développement de la petite enfance, mais aussi une nécessité au fonctionnement de la cellule familiale où, le plus souvent, les deux parents occupent un emploi. Cet état des choses nécessite donc des services de qualité.

Les critères de qualité d'un service de garde comportent deux dimensions, la qualité structurelle et la qualité des processus (Bigras et Japel, 2007). Cette recherche s'intéresse à la seconde, la qualité des processus. C'est là que se situe l'expérience éducative des enfants. On y retrouve aussi l'action pédagogique des intervenantes, notamment vis-à-vis des enfants présentant des vulnérabilités causées par une situation familiale de pauvreté. Les intervenantes oeuvrant auprès de ceux-ci vivent parfois un sentiment d'incompétence quand elles prennent conscience que leurs actions pédagogiques ne semblent pas fournir à l'enfant les outils nécessaires à son évolution éducative. Ce sentiment, qui peut générer un stress dans l'exercice de leur pratique, n'apparaît pas toujours de prime abord et influence leur gestion des situations de travail, leurs interventions professionnelles (Bigras & Cantin, 2008) de même que la qualité de service aux enfants et aux familles.

La démarche de recherche utilisée, la recherche-développement, est inspirée du modèle de Loiselle et Harvey (2009) et comporte cinq phases (voir Figure 1), qui se traduisent ici par les cinq chapitres de l'étude. Les deux premiers font état de l'origine de la recherche et du cadre de référence. Le chapitre trois expose les

méthodes, l'échantillonnage, la collecte de données ainsi que leur traitement et analyse. Une phase d'opérationnalisation contenant les éléments de conception/réalisation, ainsi que d'évaluation est abordée dans le quatrième chapitre. Enfin, le cinquième chapitre porte sur la synthèse des résultats et la discussion suivie de la conclusion.

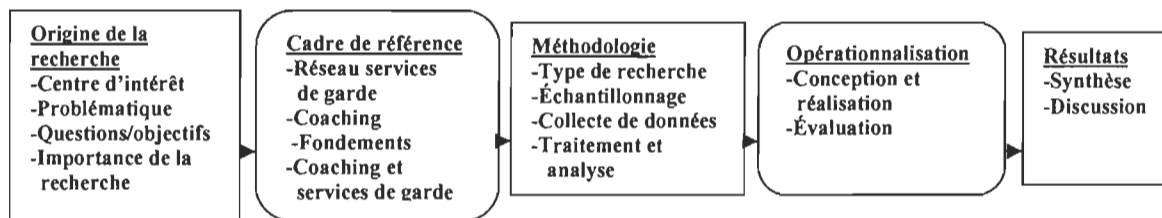


Figure 1. Modèle de recherche-développement inspiré de Loiselle et Harvey (2009).

CHAPITRE 1

ORIGINE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre présente les éléments qui ont motivé la chercheuse à entreprendre cette recherche. On y aborde son intérêt pour l'objet de l'étude, la problématique, les questions et les objectifs de l'étude ainsi que l'importance de celle-ci pour la pratique en petite enfance.

1.1 Centre d'intérêt

La chercheuse a été impliquée en tant qu'intervenante dans le réseau des centres à la petite enfance pendant près de quatorze années. Elle a été à même de constater une partie de l'évolution des services de garde à l'enfance et des préoccupations du milieu. Ayant eu à gérer différents dossiers d'enfants, elle s'est intéressée particulièrement aux dossiers d'enfants présentant le plus de difficultés dans leurs apprentissages.

Cela lui a permis de constater que souvent les difficultés de ces enfants étaient conséquentes de facteurs extérieurs au service de garde. Selon ses observations, les réactions, comportements et façons d'apprendre de ces enfants se distinguaient de celles des autres enfants du groupe dont ils faisaient partie. La plupart du temps, ces distinctions étaient directement liées à des facteurs relatifs aux vécus des enfants. Un des facteurs les plus fréquemment rencontrés s'est avéré celui de la pauvreté ainsi que des difficultés et conséquences amenées par celle-ci dans la vie de l'enfant.

Tout en élargissant son expérience professionnelle et en jouant le rôle de soutien auprès des enfants et familles vivant ce type de situation, la chercheuse en est venue à constater les ajustements d'interventions que devaient effectuer les intervenantes oeuvrant auprès de ce type de clientèle. Force lui fut aussi de constater deux aspects du contexte professionnel des intervenantes. D'une part, les intervenantes oeuvrant auprès de ces enfants éprouvaient des difficultés à ajuster leurs actions pédagogiques aux vulnérabilités présentes influençant ainsi la qualité du service offert. D'autre part, la complexité des situations découlant de la vulnérabilité de ces enfants et compromettant leurs apprentissages allait en augmentant ou en diminuant dépendamment de la qualité des interventions faites par les intervenantes. C'est donc à partir de cet état de la situation que l'intérêt de la chercheuse a évolué vers l'ajustement des actions pédagogiques des intervenantes¹ travaillant au quotidien avec ce type de clientèle.

1.2 Problématique

Malgré la volonté et la vision des différents paliers de gouvernement offrant des programmes aux enfants et aux familles qui sont victimes de pauvreté, les enfants ne naissent pas tous égaux (Duclos, 2008). Les services publics qu'utilisent ces familles ne sont pas toujours préparés à faire face à leurs besoins réels et éprouvent souvent des difficultés à les soutenir dans leur contexte de vie. Le réseau des services de garde au Québec se situe parmi ces services publics, de même que les intervenantes qui y exercent.

¹ La majorité du personnel des services de garde étant des femmes, le genre féminin est utilisé dans la recherche dans le but d'alléger le texte et sans aucune intention de discrimination.

Malgré leur formation professionnelle, ainsi que l'appui apporté par les agentes-conseils au soutien pédagogique et les gestionnaires, les intervenantes sont souvent démunies au quotidien vis-à-vis du contexte créé par la présence des enfants vulnérables dans les groupes (Duclos, 2008). La nécessité de gérer tous les enfants dans une vision d'égalité des chances et d'une qualité de services suscite, dans ce contexte, des difficultés dans l'exécution de leur mandat pédagogique tel que décrit par le programme éducatif du Ministère de la Famille et des aînés (MFA, 2007). Maintenir une action pédagogique efficace dans la pratique vis-à-vis des enfants comporte des défis. Plusieurs auteurs font d'ailleurs état de cette situation difficile (Bigras et Cantin, 2008; Proulx, Miron et Royer, 2010).

Selon l'Association canadienne pour la promotion des services de garde (ACPSGE, 2009), les services de garde sont un volet essentiel de réduction des conséquences de la pauvreté. Au nombre de ses recommandations : le soutien à la qualité. Pour Lalonde-Gratton (2005), la qualité des services repose en grande partie sur la relation entre les intervenantes et les enfants. Afin que cette relation soit profitable au développement global des enfants, il faut que l'intervenante soit en mesure d'assumer celle-ci dans la continuité de son action pédagogique. Dans le contexte actuel, malgré l'accès à la formation continue offerte aux intervenantes vis-à-vis des clientèles particulières, il subsiste des difficultés... dont il importe de tenir compte.

La problématique de cette étude se situe au niveau du soutien à apporter à l'intervenante elle-même lors de son action professionnelle.

Selon Royer (2004) :

(...) une partie importante de l'efficacité de l'intervenante au préscolaire est d'entreprendre et de maintenir le développement de sa propre personnalité, sous tous ses aspects, car la tâche qui lui incombe touche tous les aspects de la personne en développement qu'est l'enfant. (p.18)

C'est pourquoi, face aux constats des difficultés rencontrées par les intervenantes dans le contexte concerné, il est apparu qu'un accompagnement de l'intervenante pendant l'action pédagogique ainsi que des rencontres de soutien constitueraient un appui efficace de celle-ci vis-à-vis des clientèles vulnérables. Dans cette étude, l'accompagnement de type coaching est donc privilégié, car il met l'accent sur les pratiques éducatives concrètes telles qu'elles prennent forme dans les actions quotidiennes. Le développement d'un outil soutenant l'approche fut jugé pertinent afin d'amener une réalité plus tangible à l'accompagnement. Cet outil, tout en privilégiant le développement de sa propre personnalité chez l'intervenante (savoir-être), aurait un contenu (savoir) utilisable et pratique (savoir-faire) qui pourrait soutenir l'apprentissage expérientiel et l'action pédagogique des intervenantes au quotidien.

1.3 Questions et objectifs de recherche

Les questions et les objectifs de la recherche expriment les buts poursuivis par la chercheure lors de la présente étude. Les questions posées sont celles-ci :

Est-ce qu'un outil d'accompagnement de la pratique de type coaching pourrait soutenir l'action pédagogique des intervenantes en service de garde oeuvrant auprès des enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à la pauvreté?

De quelle façon, ce type d'outil pourrait-il soutenir l'action pédagogique des intervenantes auprès de cette clientèle?

Elles sont liées aux objectifs suivants :

Développer un outil d'accompagnement de type coaching pour soutenir l'action pédagogique des intervenantes en service de garde oeuvrant auprès des enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à la pauvreté.

Évaluer la pertinence de l'outil développé pour le soutien de la pratique des intervenantes.

1.4 Importance de la recherche

Puisque cette recherche se situe dans un contexte de soutien à la pratique professionnelle, elle met en évidence les difficultés d'ajustement des interventions. L'étude aborde aussi l'importance de soutenir les apprentissages expérientiels en action par le soutien à la réflexion. Celle-ci caractérise les changements et l'adaptation à de nouvelles façons d'être et de faire au travail (Lafortune, 2008; Lafortune, Daudelin, Doudin et Martin, 2001). Dans ce sens, le processus d'intervention éducative du MFA (2007) présente une concordance avec un accompagnement de type coaching puisqu'il préconise une pratique réflexive. Ce type d'accompagnement pourrait amener une vision différente du soutien professionnel qui est souvent constitué, en service de garde, d'apprentissage sous forme de cours ou de prise en charge des problématiques par les agentes-conseils et les gestionnaires. Il pourrait avoir aussi pour effet de permettre une meilleure compréhension du vécu expérientiel de ces praticiennes.

Cette recherche met aussi en évidence la relation particulière entre les intervenantes et les enfants vulnérables. La qualité des interventions prend donc ici une importance particulière. Il ne s'agit pas d'une qualité de service générale convenant à une majorité de la clientèle, mais d'une qualité de service plus définie concernant une clientèle à besoins spécifiques et des mécanismes d'ajustement permettant à l'intervenante une meilleure utilisation de ses propres apprentissages expérientiels. Cette étude pourrait donc contribuer à une meilleure prise en charge de sa pratique par l'intervenante (Bézille et Courtois, 2006) et à un meilleur soutien de ces enfants dans leur développement global. Elle amènerait possiblement une plus grande compréhension des contraintes (liées à la pauvreté) vécues par cette clientèle et par voie de conséquence une meilleure compréhension des comportements des enfants et des parents au quotidien.

Si l'on tient compte du fait que la maturité scolaire nécessaire à l'entrée en maternelle est conséquente du développement global de l'enfant, la recherche pourrait avoir un impact sur leur scolarité future. Selon madame Michelle Courschesne, ministre du MELS (2009), qui présentait son plan d'action pour la réussite scolaire et la lutte au décrochage, privilégier le développement d'interventions pédagogiques adéquates pour le développement global des enfants vulnérables à la petite enfance peut avoir une grande influence sur le parcours scolaire des enfants, car un des quatre moments sensibles du cheminement scolaire se situe : « (...) au cours de la petite enfance et dès l'entrée à l'école parce que le dépistage et l'intervention précoce constituent les premières actions pour soutenir la réussite » (p.15).

La création d'un outil d'accompagnement des pratiques de type coaching pour le réseau des professionnelles de la petite enfance est destiné aux gestionnaires et

agentes-conseils pour l'accompagnement des intervenantes des services de garde. Cependant, le transfert (adaptation) de cet outil pourrait être utile aux institutions d'enseignement qui offrent des programmes de formation en petite enfance (collégiales ou universitaires) et qui tiennent compte de l'apprentissage expérientiel dans leurs programmes de formation par le biais de stages ou autres.

L'innovation proposée par le développement d'un outil soutenant la pratique pourrait amener l'émergence de nouveaux éléments à considérer pour la recherche quant au travail avec les êtres humains. L'influence pourrait aussi se manifester par l'ajustement des comportements professionnels des intervenantes quant au transfert de leurs apprentissages vers d'autres clientèles, à titre d'exemple, celles qui présentent un handicap.

Enfin, un impact sur la vision et la mission de l'éducation en petite enfance pourrait être possible. La proposition de l'accompagnement de type coaching pourrait amener de nouvelles pistes de considération concernant le développement global de l'enfant en contexte de vulnérabilité par la réflexion des intervenantes et les ajustements apportés à leur pratique en conséquence du type d'accompagnement.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente l'évolution du réseau des services de garde de 1996 à 2011. On y fait référence au contexte de pratique, à la pauvreté, à la formation des intervenantes, ainsi qu'au concept de l'apprentissage expérientiel. La chercheure y présente aussi le coaching, ses fondements, un exemple d'expérimentation d'une démarche de coaching de même qu'une proposition d'accompagnement et son impact potentiel sur l'intervention éducative en service de garde.

2.1 Le réseau des services de garde (1996 à 2011)

Les services de garde au Québec ont eu pour origine les premières salles d'asile créées vers 1850 pour accueillir les enfants des ouvrières de l'industrie manufacturière. Les sœurs crises ont créé des orphelinats vers 1900. C'est en passant par l'évolution de la place des femmes sur le marché du travail, les premières implications du gouvernement aux mères nécessiteuses et les garderies de guerre des années 1942-1945 que la nécessité d'encadrement des lieux d'accueil pour la petite enfance s'est installée dans les mœurs sociales du Québec vers la fin des années 60. À cette époque, la garde des enfants est abordée sous un angle nouveau (Desjardins, 2002).

L'angle nouveau sous lequel on considère la garde des enfants implique la nécessité de reconnaître pour les femmes l'accès à un statut d'égalité sociale. Un courant de pensée nouvelle amène l'idée qu'il faut que la garde des enfants soit une responsabilité qui revient à la fois aux deux parents et à la société. Cela impliquera

une évolution sur le regard que pose la population en général sur l'institution des services de garde.

Des années 1970 à 1980, les multiples étapes de transitions sociales ont amené des changements au statut des services de garde. Leur gestion, la formation des intervenantes, les subventions accordées par les gouvernements ainsi que les encadrements accordés aux différents types de services se sont modifiés. Le statut de ceux-ci évolua vers un statut de services publics destinés à la population du Québec plutôt que vers celle de services privés.

En 1979, le Service des garderies de l'époque céda la place à l'Office des services de garde à l'enfance. Celui-ci était un organisme public dont le mandat était d'identifier les besoins en matière de garde, de planifier le développement des services en harmonie avec les autres politiques familiales du Québec, de les réglementer et d'en assurer la qualité. Cet organisme relevait alors du ministère de la Santé et des Affaires sociales. C'est en 1982 que la ministre déléguée de la Condition féminine en prit la responsabilité. La volonté du gouvernement fut alors de développer le réseau en termes de financement et d'accessibilité de services pour répondre aux besoins croissants des familles du Québec. L'Office continua à être responsable des services de garde jusqu'en 1997, où il était sous la responsabilité de la ministre de l'Éducation. La structure du réseau géré par l'Office était alors constituée des garderies privées, des garderies subventionnées ainsi que des agences de la garde en milieu familial avec les responsables de services de garde (RSG) qui y étaient reconnues.

En mai 1997, il y eut une réforme des services de garde par le gouvernement en place. La ministre Pauline Marois alors au ministère de l'Éducation et de la Famille, déposait à l'Assemblée nationale du Québec deux projets de loi visant de nouvelles dispositions vis-à-vis de la politique familiale. Ces projets de loi visaient la lutte à la pauvreté et le développement global des enfants (Assemblée nationale du Québec, 1997). Elle créait aussi, dans la foulée, le ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) séparant de ce fait l'entité précédente couvrant les deux ministères. Cette réforme et la restructuration des services amenèrent deux modifications majeures.

La première modification portait sur l'accessibilité aux services par le coût quotidien et le nombre de places disponibles. Ce fut l'avènement de la contribution réduite à 5 dollars (aujourd'hui à 7 dollars) pour l'accès quotidien aux services de garde subventionnés du Québec (MFE, 1997). Cette contribution par le parent étant complétée par le ministère par une subvention parentale pour combler la différence avec le coût du tarif quotidien. Pour les familles vulnérables issues de contexte de pauvreté, une allocation de dernier recours fut accordée pour couvrir le montant de la contribution réduite, ce qui amena une gratuité de 2.5 jours par semaine ou 5 demi-journées pour l'accès au service. Pour les familles bénéficiant du soutien supplémentaire des services sociaux, la gratuité passa de 2.5 jours semaine à une gratuité complète de 5 jours semaine, la différence étant absorbée par ce ministère. Ce soutien financier est toujours en vigueur aujourd'hui (MFA, 2011). La seconde modification fut les Centres à la petite enfance (CPE) qui sont nés de cette réforme. Un des objectifs de madame Marois était d'augmenter le nombre de places en service de garde. La structure suivante fut installée : les garderies subventionnées et les agences de la garde en milieu familial devinrent des CPE ayant pour mandat le développement pour le premier d'un volet de la garde en milieu familial et pour le

second le développement par la construction physique d'une bâtisse, d'un volet installation, espace ayant pignon sur rue comme nous les connaissons aujourd'hui. Concernant les garderies privées bénéficiant déjà d'un permis de fonctionnement du ministère de la Famille et des Aînés (MFA), le ministère offrit une possibilité d'entente pour des places subventionnées (voir Tableau 1).

Ce dossier, ouvrant la voie à l'universalité des coûts et l'accessibilité à des services de garde de qualité pour tous les enfants du Québec, eut pour impact entre autres, une accessibilité accrue aux familles démunies sur le plan socio-économique (Fédération des associations des familles monoparentales et recomposées du Québec, 2003). Cette amorce pour lutter contre la pauvreté des familles s'est poursuivie et développée au cours des années. Les services de garde sont donc devenus un volet essentiel de la réduction de la pauvreté (ACPSGE, 2009) et du soutien au développement des enfants provenant de familles en contexte de pauvreté.

Une autre conséquence des événements de 1997 fut l'objectif fixé par le MFE de la conception et de la mise en œuvre obligatoire du Programme éducatif des centres de la petite enfance afin de maintenir et d'augmenter la qualité de service dans tous les milieux de garde régis au Québec (Assemblée nationale du Québec, 1997). Cela eut un impact sur le travail des intervenantes en services de garde par la mise en place de normes régissant leur pratique. Comme le mentionne Tougas (2002), la loi sur les services à la petite enfance :

(...) a pour objet de promouvoir la qualité des services éducatifs fournis par les centres de la petite enfance et les autres services de garde en vue d'assurer la santé, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants qui reçoivent ces services. (p. 10)

En conséquence, la loi donna aux services de garde régis le devoir et la responsabilité d'assurer les soins de base aux enfants ainsi que l'obligation de leur fournir un environnement stimulant afin qu'ils puissent se développer au maximum de leur capacité et s'épanouir pleinement. L'obligation d'appliquer le nouveau programme éducatif vint donc défaire l'organisation interne existante des services de garde telle qu'elle était, car selon les structures, on y appliquait le plus souvent un programme éducatif propre au milieu et développé par celui-ci (Tougas, 2002).

Les services de garde du réseau durent aussi prendre des mesures pour former le personnel en place pour l'application du programme (Tougas, 2002). De plus, dans l'axe d'une formation continue obligatoire, le personnel dut être soutenu et orienté non seulement dans l'application de ce programme, mais aussi dans l'adaptation de l'action éducative vis-à-vis des clientèles spécifiques. Dans cette optique, le MFE, devenu en 2003 le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESF), commanda à l'Institut de la Statistique du Québec une enquête visant à vérifier cette qualité.

Les instances gouvernementales évoluant, c'est en février 2005 que fut créé le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine. Sous ce ministère, la structure du réseau se modifia à nouveau en 2006. Alors que depuis 1997, tous les CPE offraient le volet de la garde en milieu familial, la vocation des CPE changea...il y eut la création des bureaux coordonnateurs (BC) de la garde en milieu familial. Certains CPE gardèrent uniquement leur vocation d'installation. D'autres cumulèrent cette vocation et une reconnaissance en tant que bureau coordonnateur ce qui eut pour conséquence qu'ils conservèrent le volet de la garde en milieu familial. Les RSG

furent répertoriées par territoire et liées au CPE-BC. L'entente avec les garderies privées demeura dans le même état. Cette structure est encore en place aujourd'hui.

Tableau 1. Le réseau des services de garde du Québec de 1996 à 2011

| | | | |
|-------------|---|---|--|
| 1996 | Garderies privées : non subventionnées | Garderies subventionnées | Agences en milieu familial : gestion des services de garde en milieu familial |
| 1997 à 2006 | Garderies privées subventionnées | Centres à la petite enfance : installation et gestion des services de garde en milieu familial | |
| 2006 à 2011 | Garderies privées subventionnées | Centre à la petite enfance : installation | Centre à la petite enfance et bureau coordonnateur : installation et gestion des services de garde en milieu familial (territoire désigné) |

C'est le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, devenu en 2007 le ministère de la Famille et des Aînés qui, suite aux résultats de l'enquête Grandir en qualité (MFA, 2003), effectua une refonte du programme éducatif de 1997. Le nouveau programme portant le titre « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) est encore en vigueur aujourd'hui et guide l'intervention éducative des intervenantes.

Depuis mars 2002, a été mis en place un protocole d'entente entre les CLSC et le réseau des Centres de la petite enfance. Ce protocole vise la complémentarité des services. Il définit l'offre de services de santé et de services sociaux de base à donner aux enfants fréquentant les CPE et assure l'accessibilité aux CPE pour les

enfants dont le dossier relève du CLSC (MFA, 2002). Cette entente avec le réseau du ministère de la Santé et des Services sociaux apporte un soutien supplémentaire aux enfants et aux familles fréquentant les services de garde. Elle vise aussi à soutenir le travail des intervenantes oeuvrant directement auprès des enfants vulnérables. Ces dernières n'ont pas toujours la formation nécessaire pour reconnaître les différents impacts de la pauvreté et ajuster leurs actions professionnelles en conséquence.

2.1.1 Pauvreté et développement

Il est difficile de définir la pauvreté de façon précise...car il n'existe pas de définition qui fasse consensus. Selon la Direction du programme de santé publique du Ministère de la Santé et des Services sociaux (2007) ainsi que l'Institut national de santé publique du Québec, le concept de la pauvreté est souvent compris uniquement en référence à un manque d'argent. Il s'agit plutôt d'une réalité complexe qui comporte plusieurs dimensions. Au nombre de ces dimensions : la composante matérielle et la composante sociale. La première est constituée de la privation des nécessités de base telles que la nourriture, les vêtements ou le logement tandis que la seconde réfère plutôt à l'isolement, à la marginalisation et au sentiment d'impuissance que ressentent ceux qui n'ont pas les moyens et les ressources nécessaires pour participer activement à leur milieu et au fonctionnement de la société en général.

Considérant les impacts connus de la pauvreté sur la famille, un consensus s'est établi depuis les années 1980 dans différentes sphères professionnelles : éducation, recherche, affaires sociales, entourant les enfants et les familles défavorisées. Ce consensus porte sur l'intervention la plus rapide possible auprès des enfants les plus à

risque de développer des problématiques d'inadaptation ou autres nuisibles à leur développement global (Phipps, 2003; Trudel, Puentes-Neuman, et Gabin Ntebutse, 2002).

Les enfants, dont l'environnement immédiat est marqué par une réalité de pauvreté, vivent au quotidien avec des éléments nuisibles comme : le manque de ressources, l'environnement souvent peu stimulant et le niveau de stress parfois élevé chez les parents ce qui les rendent moins sensibles aux besoins de l'enfant (Japel, 2008). Ces éléments constituent des facteurs de risque. Selon Werner (2004), un facteur de risque est un facteur qui augmente la probabilité chez un enfant de développer un désordre émotionnel ou comportemental. Le cumul de facteurs de risque dans le contexte de vie d'un enfant amènerait une grande vulnérabilité quant à son développement global.

Selon un des volets de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, effectuée de 1998 à 2002 qui porte sur la santé des enfants vivant en contexte de pauvreté, « à la fin des années 90, le fait qu'un enfant québécois d'environ 29 mois vive dans un milieu en bas de l'échelle sociale depuis sa naissance accroît son risque de développer une santé précaire » (Paquet et Hamel, 2005, p. 2). Considérant les différents aspects du développement global de l'enfant mentionnés par le programme éducatif des services de garde (MFA, 2007), ainsi que les visions semblables de différents auteurs (Colin, 2004; Duclos, 2008; Paquet et Hamel, 2003) il est possible de reconnaître la présence de difficultés développementales chez les enfants vulnérables fréquentant les services de garde.

La pauvreté risque d'affecter le langage. Bouchard (2008) indique qu'un enfant sera considéré à risque de développer un retard, ou que l'on pose un diagnostic d'autres types de problématique langagière vers l'âge de quatre ou cinq ans, s'il possède certaines caractéristiques personnelles ou environnementales (comme la pauvreté économique) qui peuvent influencer son développement. L'accumulation des facteurs de risque liés à son contexte de vie pourrait aussi amener l'enfant à éprouver des difficultés dans ses apprentissages en lecture et en écriture lors du début du parcours scolaire (Charron, Bouchard, et Cantin, 2009).

Le développement cognitif peut aussi être influencé par la pauvreté. On a constaté, lors d'une étude du National Institute of Child Health and Human Development and Early Child Care Research Network (2005), que les enfants provenant de familles en situation de pauvreté présentaient des performances plus faibles lors des activités d'apprentissage ainsi que plus de problématiques de comportements difficiles que les enfants provenant de milieux environnementaux plus aisés.

Sur le plan social et affectif, l'exclusion dont souffrent les familles pauvres n'est plus un secret pour personne. Le fonds de recherche sur la société et la culture du gouvernement du Québec a d'ailleurs octroyé en 2006 plus d'un million de dollars pour la recherche concernant la pauvreté et l'exclusion sociale (Gouvernement du Québec, 2006). Dans les services de garde au Québec, malgré les efforts du personnel en place, les familles vivant en contexte de pauvreté se sentent souvent exclues et leurs enfants développent des difficultés dans leurs relations sociales et affectives. Bigras et Cantin (2008) concluent que : « (...) plus les familles et les enfants sont exposés à un nombre élevé de facteurs de risque (pauvreté, faible scolarité de la mère

et monoparentalité), plus leur bien-être et leur développement seraient affectés » (p. 112)

2.1.2 Contexte de pratique

Tenter de compenser les conséquences de la pauvreté sur les apprentissages n'est pas une tâche facile pour les intervenantes en services de garde. Cela demande un engagement de la part de l'intervenante en petite enfance. Il faut posséder la formation requise, et les techniques d'application du programme éducatif du MFA (2007), ainsi qu'un minimum d'information concernant le milieu de vie de l'enfant.

Bigras et Cantin (2008) nous apprennent qu'une des difficultés mentionnées par les intervenantes en service de garde est la collaboration avec les parents. Cette collaboration serait rendue difficile par le contexte de vulnérabilité de leurs enfants qui se traduirait de diverses manières : négligence et manque de matériel, difficultés de communication, désengagement parental et déresponsabilisation, défis liés à l'application de plans d'intervention personnalisée et des principes du programme éducatif, etc....

Il y a souvent des difficultés d'ordre matériel, les enfants n'ayant pas toujours les éléments de base qui doivent être fournis par les parents et nécessaires à leur bon fonctionnement au service de garde. Au sujet de cet élément particulier, les intervenantes se retrouvent souvent dans une situation, où elles doivent parfois faire preuve d'ingéniosité afin que les enfants les plus démunis ne se sentent pas exclus et ne vivent pas d'humiliation vis-à-vis des autres enfants du groupe.

La communication avec les parents en contexte de pauvreté peut aussi être plus difficile et il y a fréquemment un manque de concordance entre les interventions faites à la maison et au service de garde. Cela ne permet pas la continuité des interventions famille et service de garde appropriée au développement de l'enfant (Coutu, Lavigueur, Dubeau et Beaudoin, 2005).

Il y a aussi le désengagement de certains parents face à leurs enfants (Bigras et Cantin, 2008). Les parents désengagés comptent fréquemment sur les compétences des intervenantes pour régler les problématiques pouvant surgir lors de la présence de leur enfant au service de garde. Cependant, lorsque ces problématiques sont conséquentes du contexte de vie familiale et que les intervenantes ne possèdent pas l'information concernant celui-ci, elles ne peuvent ajuster leur action éducative de façon efficace. La déresponsabilisation des parents représente un défi pour les intervenantes qui se sentent impuissantes lorsqu'elles constatent les milieux dans lesquelles vivent les enfants vulnérables... Ce contexte met souvent les intervenantes au défi de ne pas porter de jugement et de faire abstraction de leurs propres valeurs.

Ainsi, il ressort que les familles en contexte de pauvreté ont souvent des besoins qui nécessitent l'intervention de ressources diversifiées. Il peut arriver qu'il y ait une nécessité d'élaboration de plan de services individualisé. Ce type de plan est mis en place par les différents intervenants du service de garde, les intervenants des services externes, les parents et l'enfant. Cet outil qui permet de définir les interventions et les services appropriés aux besoins de l'enfant présente aussi des difficultés lors de son utilisation. Malgré le support d'agentes-conseils lors de ce type de dossier, la gestion des enfants vulnérables dans l'action revient à l'intervenante qui fait les interventions pédagogiques dans son groupe. La gestion de plans d'intervention pour les enfants

vulnérables représente donc un défi dans l'action lorsque tous les acteurs impliqués n'y collaborent pas. De leur côté, les familles vulnérables ayant souvent une culture différente et donc, une perception différente de leurs besoins, n'approuvent pas toujours les interventions ayant pour but des changements. Ce manque d'approbation des parents a souvent pour conséquence l'apparition de résistances de la part des familles vulnérables, celles-ci ayant tendance à percevoir ces interventions de soutien comme des intrusions vis-à-vis de leur dynamique familiale (Bigras et Japel, 2007).

Une dimension importante qui peut aussi être touchée par la vulnérabilité des enfants est la relation d'attachement intervenante/enfant préconisée par le programme éducatif des services de garde (MFA, 2007). Selon Masten et Gewirtz (2007), il est particulièrement important que les enfants bénéficient, pendant la petite enfance, des protections qui ont pour conséquence le développement de liens d'attachement avec des donneurs de soins qui soient aimants et compétents. S'ils bénéficient de liens d'attachement solide, ces enfants développent habituellement de la résilience vis-à-vis des autres facteurs de risque lié à la défavorisation. Pour Cyrulnik (2004), la résilience se définit comme étant la capacité à se développer malgré un environnement qui aurait dû être dommageable pour l'enfant. Les enfants présentant peu ou pas de résilience à cause de liens d'attachement mal développés, peuvent éprouver des difficultés d'adaptation dans les groupes, adopter des comportements plus difficiles, et démontrer des caractéristiques d'apprentissage différentes. Du fait des difficultés qu'ils éprouvent, la relation d'attachement est plus difficile à établir avec l'intervenante.

En lien avec leur contexte de travail, Duclos (2008) remarque que les intervenantes en place deviennent rapidement épuisées par l'attention que les enfants

vulnérables réclament à l'intérieur du groupe ainsi que par le stress qu'elles ressentent lorsqu'elles constatent que les actions professionnelles qu'elles posent ne donnent pas les résultats attendus. De plus, les situations créées par la présence des clientèles vulnérables ne concordent pas toujours avec les éléments de formation qu'ont intégrés ces intervenantes lors de leur parcours académique.

2.1.3 Formation des intervenantes

Le diplôme de référence actuellement reconnu dans le réseau des services de garde ainsi que par le MFA est la technique en Éducation à l'Enfance du niveau collégial. Cette formation est dispensée dans le réseau collégial selon une période habituelle de trois années et comporte des notions académiques et des stages en milieu de travail. Le diplôme est accordé par le MELS (2011). Les intervenantes diplômées de ce programme sont considérées par le MFA et le réseau des services de garde comme étant formées et qualifiées pour le travail à effectuer auprès des enfants et des familles.

Dans la réalité de la pratique, la formation des intervenantes en service de garde est hétérogène (Major, 2011), c'est-à-dire que le MFA reconnaît différentes formations menant à la qualification. D'autres types de formations en éducation à la petite enfance sont proposés par le système collégial et universitaire. Les programmes d'AEC en Éducation à l'enfance, par exemple, sont constitués d'un ou deux ans de formation collégiale. L'intervenante ayant choisi cette voie devra effectuer un certain nombre d'heures et d'années de travail en service de garde, complétant ainsi les acquis nécessaires à l'obtention du statut d'intervenante qualifiée reconnue par le MFA. Celui-ci reconnaît aussi d'autres combinaisons de formations, collégiales et

universitaires reconnues comme des équivalences (à la formation de référence) par le Ministère à l'article 22 de la Loi sur les services de garde à l'enfance et qui mènent à la qualification professionnelle (MFA, 2007). En ce qui concerne les RSG, elles doivent dans l'année qui suit leur reconnaissance acquérir un total de quarante-cinq (45) heures de formation de base et s'engager à actualiser celle-ci en suivant six (6) heures de formation continue obligatoire par année.

Ces formations, quelles qu'elles soient et bien qu'elles couvrent les obligations académiques nécessaires au travail en service de garde, ne préparent pas nécessairement les intervenantes à la réalité du travail qui inclut différentes clientèles. Afin de permettre un alliage entre la théorie et la pratique, les étudiantes ont accès à des stages. Les stages en milieu de travail, bien qu'ils soient importants, ne sont que, de par leur structure, de brèves incursions dans la réalité professionnelle quotidienne. Ils ne sont pas nécessairement représentatifs des difficultés qui peuvent être rencontrées à plus long terme lors de l'exercice professionnel. Bien que pertinents dans les programmes de formation, ils ne représentent qu'une fenêtre d'application par laquelle les étudiantes jettent un coup d'œil au terrain d'exercice.

Lorsque celles-ci abordent la réalité du travail de façon professionnelle, il n'est pas rare qu'elles se sentent démunies. Afin de compenser cet état de fait, les agentes-conseils et les gestionnaires planifient de la formation continue dans un objectif de développement de compétences. Cette stratégie est actuellement un moyen de soutien et de mise à jour des pratiques. Bigras et Japel (2007) mettent en évidence que :

(...) le niveau d'éducation de l'intervenante ou sa formation continue figurent parmi les facteurs qui contribuent significativement à la mise en place d'un environnement qui favorise le développement cognitif et social de l'enfant. En fait, plus l'intervenante a un niveau élevé de formation, plus on observe des impacts positifs dans le quotidien des enfants. (p. 78)

Malgré qu'un niveau de formation élevée soit garant d'un niveau de connaissances certain, et que l'on puisse observer des impacts positifs vis-à-vis des enfants, cela n'apporte pas de garantie d'efficacité dans l'action lors de la gestion de clientèles avec des caractéristiques spécifiques. C'est pourquoi le MFA (2007) préconise un processus d'intervention éducative (voir Figure 2) allié à une pratique réflexive, base de l'apprentissage expérientiel chez ces intervenantes.

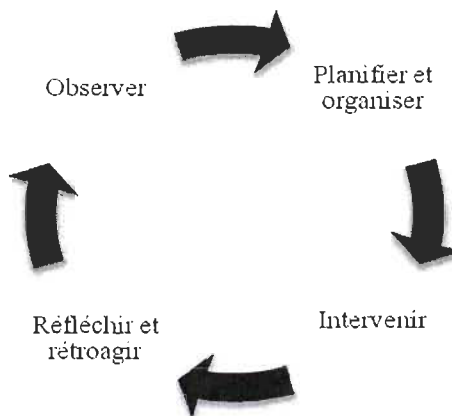


Figure 2. Processus d'intervention éducative MFA (2007).

2.1.4 Apprentissage expérientiel

Tenant compte de la pratique réflexive découlant du processus d'intervention éducative privilégié par le MFA (2007), de même que des objectifs de la présente étude, il apparaît nécessaire de vérifier quels sont les processus qui permettent les apprentissages par l'expérience et l'influence de ceux-ci sur l'action pédagogique des intervenantes.

Legendre (2005) définit l'apprentissage comme étant : « (...) un acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet » (p. 88). Lorsque qu'une personne vit une expérience qui l'interpelle, elle tente dans un premier temps de comprendre les éléments qui la composent afin de pouvoir adopter le comportement adéquat. Lors de l'étape de perception, elle effectue un processus de collecte de données qui l'amènera à une sélection de celles-ci pour interpréter la réalité. Nous pouvons faire le lien ici avec la réalité de l'intervenante qui rencontre une situation d'intervention pédagogique difficile et qui tente d'en identifier les éléments. L'interaction se produit lorsque s'effectue un aller-retour entre les éléments à connaître et la personne qui tente de comprendre. La seconde étape oblige l'apprenant à traiter les données pour se construire une représentation de l'expérience vécue. Cette construction s'effectue par plusieurs allers-retours qui soutiennent la compréhension de la situation.

L'étape suivante, l'intégration, implique que la personne s'approprie les informations cumulées lors des étapes précédentes. Cette appropriation génère de la connaissance qui amène la compréhension de l'expérience ou de la situation. Il faut cependant tenir compte du fait que la connaissance requiert une relation avec une

réalité qui est apprise (Bourassa et Serre, 2007). Si la réalité qui se présente est différente de celle qui est apprise ou connue, la personne reprendra le processus selon les trois étapes. Dans un contexte où il n'est pas possible de faire une liaison avec une réalité connue, il y aura un besoin d'information supplémentaire. Il y a autant de manières de faire des apprentissages tout en respectant la même séquence dans l'acte d'apprendre, qu'il y a d'individus et de façons de percevoir les réalités.

Selon Chevrier et Charbonneau (2000), l'apprentissage expérientiel consiste avant tout à intégrer l'expérience vécue en tant que savoir personnel afin de pouvoir transformer celui-ci en connaissances réutilisables dans la pratique. Cela suppose donc une double relation au savoir vis-à-vis de l'expérience acquise. D'une part, ce savoir tire son origine des expériences vécues et d'autre part, il se valide dans les nouvelles expériences à vivre.

Kolb (1984) affirme que les apprentissages sont d'une plus grande efficacité lorsqu'ils se fondent sur l'expérience personnelle, particulièrement si celle-ci est suivie d'une réflexion. Cet auteur définit un cycle de l'apprentissage expérientiel fondé sur une alternance de l'action et de la réflexion en quatre étapes (voir Figure 3). La première, l'expérience concrète, se situe au moment où un individu entreprend une activité. C'est le moment où il utilise son vécu et se sert de son intuition pour gérer les situations. L'individu ne se situe pas en mode de réflexion, mais est centré sur la tâche et est impliqué dans la réalisation de celle-ci. C'est lors de la seconde étape, l'observation réfléchie, que l'individu réfléchit sur la manière dont il a géré la tâche et qu'il identifie le vécu qui y est rattaché. Il analyse et réfléchit sur son action. Sa réflexion peut être influencée par ce qu'il comprend ou rapporte selon ses aptitudes, notamment dans le domaine de l'observation et de la communication. Les valeurs,

attitudes et croyances du sujet peuvent avoir une influence sur les types d'évènements qu'il pourra remarquer et véhiculer. La troisième étape est la conceptualisation abstraite. L'individu interprète les évènements qu'il a remarqués. C'est le moment où sont identifiés les domaines dans lesquels les aptitudes manquent ou sont peu ou pas mis en pratique. C'est aussi à cette étape qu'il fait une synthèse, généralise et tente de créer une théorie structurée tirée de sa réflexion. À la quatrième étape, l'individu utilise sa nouvelle compréhension pour essayer de prédire ce qui se passera si l'activité est reprise à la lumière de la théorie nouvellement élaborée. On entreprend l'activité suivante pour mettre en pratique les points d'apprentissage identifiés. Il s'agit de la mise en application et de la réalisation pratique des apprentissages.

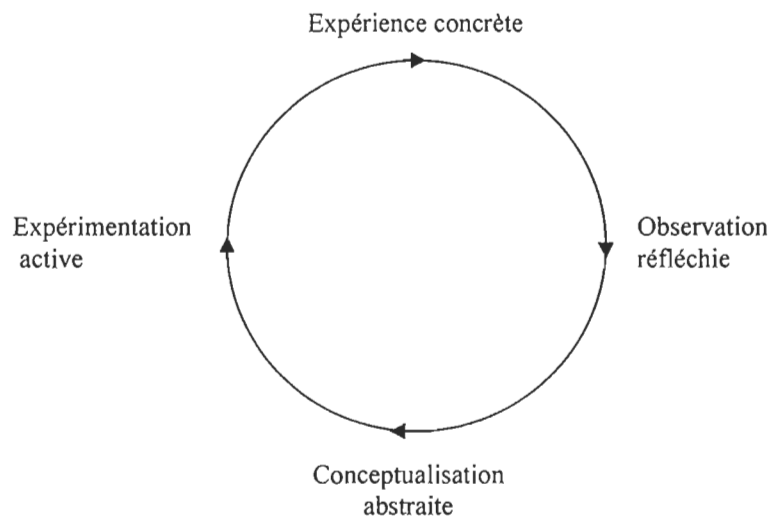


Figure 3. Les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

Selon la pensée de Kolb, pour pouvoir apprendre efficacement d'une expérience, un individu doit acquérir les quatre habiletés du cycle. Il doit s'investir dans l'expérience, faire preuve de réflexion et observer son expérience de différentes manières, imaginer des représentations qui intègrent sa réflexion et ses observations dans des concepts logiques qui démontrent sa compréhension et pouvoir utiliser ces concepts pour résoudre des problématiques liées à des contextes nouveaux. Dans cette optique, Bourrassa et Serre (2007) mentionnent que : « (...) chaque fois qu'une personne s'interroge devant un phénomène qu'elle expérimente pour la première fois, elle tente de comprendre et d'ajuster son intervention pour obtenir le résultat qu'elle souhaite » (p.14).

S'investir dans un apprentissage lié à l'expérience, comprendre et ajuster son intervention dans l'action est une démarche qui peut être laborieuse lorsque l'intervention s'inscrit constamment dans une réponse à un besoin immédiat d'un autre individu. Comme dans la réalité de la pratique de l'intervenante vis-à-vis des besoins des enfants vulnérables. On peut donc comprendre qu'ajuster son intervention dans ce contexte puisse demander un soutien à l'apprentissage.

Une des approches de soutien à l'apprentissage par l'expérience qui est en émergence dans la littérature depuis quelques années est celle de l'accompagnement par le coaching (Barreau, 2011; Boyatzis, Smith et Oosten, 2010; Buratti et Lenhardt, 2007; Cardon, 2003; Flaherty, 2010). Cette approche a fait ses preuves dans différents domaines notamment dans le secteur de la gestion en entreprise. À titre d'exemple : Emploi Québec (2011) et l'École de la fonction publique du Canada (2011) qui offrent respectivement du perfectionnement professionnel et de la formation au concept du « leadership » par l'application des bases du coaching.

Considérant la littérature, le besoin de soutien des intervenantes de même que leur contexte de travail, la chercheuse a donc choisi d'explorer une approche de coaching en soutien de la pratique avec les clientèles vulnérables en service de garde.

2.2 Le coaching

La littérature identifie Socrate comme étant un des pères du coaching. Au V^e siècle, ce philosophe professait les pensées du « connais-toi toi-même » et l'art « d'accoucher les esprits » (Buratti et Lenhardt, 2007). Père de la maïeutique, Socrate enseignait déjà cette science ayant pour effet une remise en cause de l'évidence qui ne convient pas à tous, par le questionnement destiné à faire exprimer un savoir « caché en soi » qui ne peut être trouvé ailleurs, ainsi que l'esprit de trouver ses propres réponses pour accéder à l'amélioration de soi-même par ses propres solutions. Les philosophes, guides spirituels, écrivains et autres se sont succédés au cours des siècles endossant ou critiquant la philosophie de Socrate et ont contribué à construire la généalogie du coaching.

Le terme « coaching » serait dérivé du mot français « coche ». Un coche désignait au XVI^e, une voiture de transport tirée par des chevaux. Le conducteur, communément appelé « cocher », conduisait les gens à destination. Il semblerait que la pensée d'accompagnement contenue dans ce concept ait traversé les siècles...Le terme s'est étendu jusqu'en Angleterre où Timothy Gallway, enseignant, spécialiste du tennis puis du golf, pédagogue à Harvard, s'y est intéressé. Tel que le rapporte Whitmore (2001), il initia un courant de pensée s'exprimant comme suit :

(...) si un entraîneur parvient à amener son élève à contrôler les obstacles intérieurs qui l'empêchent d'atteindre un niveau optimum de performance, le potentiel naturel de cet élève se manifestera sans qu'il ait besoin d'un énorme soutien technique de l'extérieur. (p.18)

Gallway faisait référence au fait que les obstacles intérieurs des individus sont souvent plus difficiles à surmonter que les obstacles extérieurs. Cet auteur fut le premier à mettre au point une méthode simple, détaillée et assez exhaustive de l'accompagnement pouvant s'appliquer à presque toutes les situations. Le but de cette méthode étant d'enseigner à la personne accompagnée à apprendre par elle-même, plutôt que de lui faire ingurgiter un savoir extérieur, ce qui rejoint assez la pensée de Socrate...

2.2.1 Modes

Selon Hévin et Turner (2007), il y a trois modes de coaching : individuel, d'équipe et de groupe (collectif). La Fédération francophone des coachs professionnels (2011) définit le *coaching individuel* comme une pratique d'accompagnement centrée sur les problématiques personnelles liées au travail. On y vise l'acquisition de compétences basée sur une perspective de changement. Les techniques spécifiques qui sont utilisées sont l'écoute active, le questionnement, la reformulation et le recadrage. Le coach n'apporte pas de solution, mais permet au coaché de trouver les siennes.

Le *coaching d'équipe* vise aussi l'acquisition de compétences, mais est différent dans son approche, car ce n'est plus l'individu qui est au centre de la démarche, mais l'équipe qui doit parvenir à fonctionner efficacement. Le coach doit prendre en compte les individualités qui composent l'équipe et savoir réunir ces individualités lors d'une action déterminée autour d'un même objectif. Il a pour mission d'assurer la cohésion, de faire intervenir chacun et de soutenir la cohabitation de personnalités différentes vers un même but. Lors d'un coaching d'équipe, la démarche consiste habituellement à impliquer la personne responsable de la gestion de l'entreprise. Celle-ci définit avec le coach les objectifs (buts) à atteindre.

Le *coaching de groupe* (collectif) est à mi-chemin entre le coaching individuel et le coaching d'équipe. Les techniques utilisées sont celles du coaching individuel, mais visent l'élaboration de solutions collectives par les participants autour d'objectifs qui leur sont communs, et qui seront traduits en plans d'action individuels. Il est, dans la plupart des cas, pratiqué dans le champ professionnel. Il s'apparente à un coaching individuel pratiqué devant le groupe et peut également être utilisé de façon exploratoire lors de problématiques communes à un groupe. Le caractère particulier du coaching de groupe est l'avantage de la mise en commun, du partage et de l'échange des stratégies possibles pour l'atteinte des objectifs déterminés par l'entreprise (Hévin et Turner, 2007).

2.2.2 Définitions

Le terme « coaching » recouvre différentes interprétations. Dépendamment du secteur, du contexte et de l'orientation dans lesquels se situe l'action, les applications qui en découlent peuvent différer. Le mode utilisé, les objectifs déterminés et les

compétences du coach, entre autres, ont aussi une influence sur les résultats de celle-ci.

Plusieurs auteurs (Flaherty, 2010; Hévin et Turner, 2007; Kinlaw, 2005; Whitmore, 2001) abordent la définition du coaching. Selon Phaneuf (2009), le coaching se situe entre l'enseignement (qui n'en est pas exclu) et la relation d'aide. Celle-ci sert d'élément motivateur et renforce l'effet de la démarche d'apprentissage en s'appuyant sur la considération positive, l'empathie et la confrontation. La relation d'aide déployée lors d'un accompagnement de coaching prend en considération l'être humain dans « l'ici et maintenant ». Elle a recours au passé afin de pouvoir mieux s'appuyer sur le présent et de regarder vers l'avenir (Lenhardt, 2008). St-Onge et Haines (2007), quant à eux, affirment que le coaching va bien au-delà de stimuler ou de donner de la rétroaction à un individu au plan de la performance. Il s'agit de l'accompagnement individualisé d'une personne dans une démarche d'amélioration au travail. Il ne s'agit pas seulement d'une situation à sens unique où la rétroaction va seulement du coach vers l'individu concerné, mais aussi de l'individu vers le coach.

Pour Kinlaw (2005), qui aborde le coaching d'équipe, le coaching est un accompagnement professionnel qui vise à promouvoir l'engagement, à améliorer la performance de même qu'à instaurer le changement. Il perçoit le coaching comme une conversation qui peut prendre quatre formes que le leader se doit de maîtriser. Ces différentes formes sont liées chacune à une compétence du leader : la compétence d'aider un collaborateur à explorer et résoudre un problème, la compétence d'orienter un collaborateur dans les structures de l'entreprise, la compétence d'enseigner personnellement une technique à un collaborateur (former) et la

compétence de confronter et de stimuler ses collaborateurs à améliorer leur performance.

Gendron et Faucher (2002) nous livrent quant à eux la définition suivante : « Le coaching est un mode de gestion et d'interactions qui vise l'atteinte des objectifs de l'entreprise en suscitant l'engagement et l'empowerment des employés et des équipes de travail et en améliorant leur performance » (p.20).

Pour ces auteurs, le coaching est une attitude de gestion des ressources humaines, qui a l'avantage de privilégier le cheminement de l'être humain tout en faisant évoluer l'entreprise dans l'atteinte des objectifs pour une meilleure performance. Toutes ces définitions ont leurs limites. Ce que l'on peut en dire, c'est que dans la réalité, le coaching est une stratégie qui vise des objectifs précis. Selon Whitmore (2001), l'objectif du coaching est de développer la conscience, la responsabilité et la confiance en soi de l'individu accompagné. Le coaching vise l'acquisition de compétences, ainsi que le développement des aptitudes grâce à une intervention pédagogique non directive.

2.2.3 Démarche

Puisqu'elle vise l'acquisition de compétences, une démarche de coaching demande du temps (Archambeault, 2009)². La démarche est habituellement basée sur un contrat tripartite, c'est-à-dire entre le coach, le prescripteur (dirigeant) et la

² Référence à la rencontre du 03 mars 2009 avec Guy Archambeault, professeur honoraire au HEC de Montréal et professionnel du coaching.

personne coachée. Les besoins sont manifestés par le dirigeant ou l'individu en besoin d'accompagnement, le plus souvent dans un but d'amélioration de l'efficacité au travail. Le coaching se déroule habituellement sous forme de séance en tête à tête entre le coach et la personne accompagnée. Le nombre de rencontres pour la démarche est fixé par les individus concernés : il s'agit généralement d'une dizaine de rencontres d'une durée d'une heure à une heure trente qui sont programmées à intervalle régulier (Marie Sainte, 2009).

D'après Richardson (1996), le processus qui entre en action dans la démarche de coaching est plus lié à une façon de penser qu'à une technique, car il vise toujours une transformation ou un changement pour l'individu accompagné. Ce processus fait appel à des étapes d'intervention qui se réfèrent à un certain état d'esprit. Dans ce sens, la prise de contact entre le coach et la personne à accompagner est particulièrement importante afin que chacun puisse vérifier la possibilité d'établir une relation de proximité (confiance) pour l'accompagnement. Lorsque la possibilité de la relation de confiance est établie, le coach et la personne qu'il accompagne définiront ensemble le ou les objectifs poursuivis selon les besoins exprimés. Ils feront l'analyse de la situation actuelle en explorant les solutions possibles et élaboreront un plan d'action. Ce plan d'action sera expérimenté et les apprentissages se feront dans l'action. Par la suite, le coach et l'individu estimeront les progrès accomplis. Cette estimation leur permettra d'identifier de nouveaux axes d'amélioration et de fixer de nouveaux objectifs au besoin. Buratti et Lenhardt (2007) illustre ici (voir Figure 4) une vision d'un accompagnement de coaching en six étapes en concordance avec la vision de Richardson.

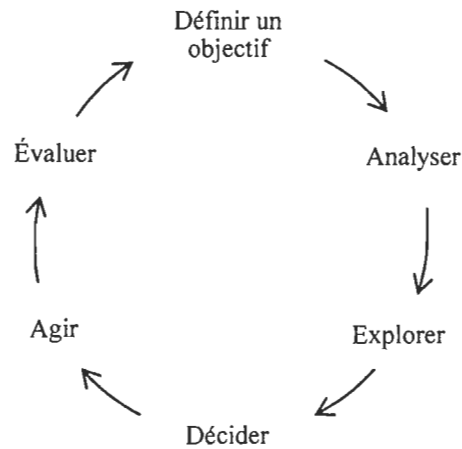


Figure 4. Cycle d'accompagnement de coaching de Buratti et Lenhardt (2007).

Il existe dans la littérature un débat concernant l'apport du coach dans la démarche de coaching. Certains auteurs (Drolet, 1999; Gendron et Faucher, 2002; Kinlaw, 2005) estiment que le coach devrait posséder les éléments techniques liés à la tâche afin de pouvoir accompagner efficacement l'individu lors du développement des compétences. D'autres (Flaherty, 2010; Lenhardt, 2008; Marie Sainte, 2009), adoptent une position contraire. Selon Buratti et Lenhardt (2007), le coach n'est pas un expert supposé savoir à la place de celui qu'il accompagne. Whitmore (2001) est d'avis « qu'il est difficile pour un coach de faire abstraction de ses connaissances pour intervenir avec le détachement nécessaire » (p. 61). Ce qui signifie que si un coach possède les éléments techniques liés à la profession de celui qu'il accompagne, il pourrait manquer d'objectivité et faire abstraction des besoins de la personne accompagnée et de ce fait ne pas respecter les fondements d'une démarche de coaching.

La section suivante présente les fondements du coaching selon la vision de Flaherty (2010). La chercheuse a complété ceux-ci par des notions soutenues par différents auteurs qui sont liées à la démarche de coaching et qui amènent plus de précisions au concept.

2.3 Les fondements du coaching : cinq caractéristiques

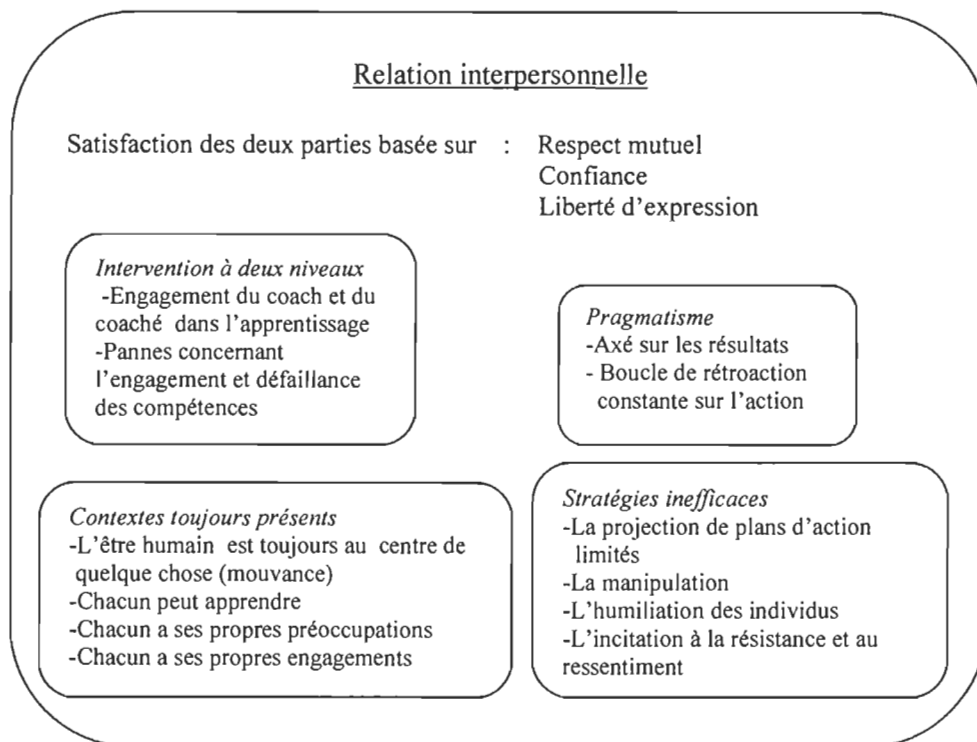
Flaherty (2010) affirme que le coaching, tout en incluant le soutien à l'atteinte des objectifs et des changements de pratique, va bien au-delà. Pour cet auteur, le coaching, c'est la possibilité non seulement de se changer soi-même et de corriger la performance à court terme, mais aussi l'opportunité de développer la capacité à s'évaluer soi-même et à générer par cette capacité une habileté d'autonomie dans l'amélioration de la performance à long terme.

Le coaching emprunte plusieurs concepts à différentes théories (Barreau, 2011). Bases de relations d'aide et de psychologie (Lenhardt, 2008), stratégies de gestion de ressources humaines (Cardon, 2003; Whetten et Cameron, 2011; Whitmore, 2001) croissance personnelle (Bézille et Courtois, 2006; Buratti et Lenhardt, 2007), ne sont que quelques-unes des visions dans lesquelles prend place la démarche de coaching. Parmi celles-ci, la vision de Flaherty (2010). Elle est présentée en détail ici car elle tient compte des avancées théoriques des dernières années. De plus, elle peut s'appliquer en milieu éducatif de par son approche qui est de nature plus ontologique.

Selon Flaherty (2010), l'intervention sur les compétences pour améliorer les actions des autres peut être appelée coaching quand on peut y reconnaître cinq

caractéristiques (voir Tableau 2). Il s'agit de la relation interpersonnelle, du pragmatisme, de l'intervention à deux niveaux, de la prise en compte des contextes présents ainsi que des stratégies inefficaces.

Tableau 2. Les fondements du coaching: cinq caractéristiques selon Flaherty (2010)
(Traduction libre)



2.3.1 Relation interpersonnelle

La relation qui s'établit entre le coach et la personne qu'il accompagne est la base et le soutien de toute démarche de coaching qui ne serait pas possible sans elle. Elle doit s'appuyer sur le respect mutuel, la confiance et la liberté d'expression de la personne qui est accompagnée. On reconnaît habituellement au coach certaines

qualités et habiletés qui définissent son rôle et à l'aide desquelles il se doit de développer une relation de confiance avec la personne qu'il accompagne.

Un des éléments de la relation de confiance à établir est le respect (Flaherty 2010). Selon Barreau (2011), le respect se définit comme étant : « (...) la déférence due à tout individu » (p. 38). Il s'agit d'un sentiment de considération envers quelqu'un qui porte à le traiter avec égard. Un élément lié à la considération pour l'autre dans une démarche de coaching est l'attitude de non-jugement véhiculé par le coach. (Fourès, 2003). Le non-jugement permet d'éviter une amplification du sentiment d'incompétence de l'individu qui vit des difficultés. Il faut éviter que celui-ci ait l'impression d'être en position de faiblesse vis-à-vis du coach surtout si celui-ci est un membre de l'organisation dont fait partie l'individu accompagné. Le coach doit donc accueillir l'information en faisant preuve de prudence vis-à-vis de sa propre perception et du jugement qu'il pourrait porter envers la personne qu'il accompagne. Accueillir l'autre sans jugement, c'est démontrer de la considération positive qui se traduit par un sentiment d'estime de l'autre (Barreau, 2011). Cela permet à l'individu accompagné de percevoir que, quel que soit l'état de besoin où il se trouve, le coach sera là pour lui. Une des conséquences de la considération positive est son influence sur l'initiation du changement lors de la démarche de coaching, car lorsque l'individu accompagné se sent accepté pour lui-même et en confiance, il peut s'engager et prendre le risque de changer.

Le coach utilise la *compréhension empathique*. L'empathie c'est percevoir l'autre en profondeur. Barreau (2011) affirme que : « l'empathie se situe à un niveau profond de compréhension qui dépasse le problème lui-même et rejoint la personne aidée dans sa façon de vivre les difficultés, en même temps qu'elle en saisit les raisons » (p.38).

C'est tout d'abord comprendre ce qui est dit pour ne pas déformer le message. C'est aussi comprendre au-delà des mots. Archambeault (2009)³ affirme qu'un coach doit savoir lire ce que l'autre personne ne dit pas et communiquer ce qu'il a compris aux fins de vérification, de façon à ce que la personne accompagnée puisse réagir en cas d'erreur. Par exemple, lors de problématique ou de situation qui demande des ajustements : inclusion, difficultés relationnelles ou contextes demandant d'établir une relation de confiance (Maccio, 2002).

Le coach doit faire preuve de *congruence*. Il s'agit de la capacité à être soi-même, libéré d'un rôle (Barreau, 2011). Fourès (2003) définit la congruence comme étant : « la concordance de trois messages allant dans le même sens : la personne dit et fait ce qu'elle pense/ressent vraiment » (p. 58). Ce terme, rarement employé est souvent remplacé par celui de l'authenticité et correspond à la capacité du coach à rester lui-même dans la démarche d'accompagnement. L'authenticité, qui s'installe de façon inconsciente lors de l'établissement de la relation coach et individu, constitue un mécanisme d'adhésion à la démarche de coaching. La congruence permet au coach de légitimer son rôle de soutien à l'acquisition des compétences à

³ Référence à la rencontre du 03 mars 2009 avec Guy Archambeault, professeur honoraire au HEC de Montréal et professionnel du coaching.

travers l'engagement qu'il saura susciter par son action chez le coaché. Cette attitude conduit à un enrichissement permanent qui donne aux actes une direction qui a du sens. Le coach agit donc comme un *révélateur de sens* soutenant le cheminement de l'individu afin de développer son potentiel humain à travers la tâche à accomplir (Buratti et Lenhardt, 2007).

Le coach doit avoir une bonne connaissance de ce qu'il est en tant qu'individu et être capable de s'autoévaluer (Drolet, 1999) ce qui implique d'avoir une conscience claire de lui-même (Whitmore, 2001). Le coach doit donc rester en contact étroit avec sa propre réalité intérieure pour pouvoir, tout au long de la démarche, contrôler ses réactions, émotions ou opinions pouvant interférer avec son objectivité. La capacité d'assumer sa propre réalité a pour impact de véhiculer son authenticité vis-à-vis de la personne qu'il accompagne et ainsi de permettre le développement de la relation de confiance prédisposant au changement.

Selon Drolet (1999), le coach est un *agent de changement*. Il sait évaluer les actions de la personne qu'il accompagne et s'évaluer lui-même dans son action. Le coach mobilise puis adapte son style d'intervention selon les compétences et le potentiel de la personne à qui il s'adresse. Une capacité d'adaptation particulière est nécessaire afin de pouvoir gérer des contextes inattendus et faire face aux résistances et obstacles. Il est habilité à récupérer les éléments nécessaires à l'évolution du changement contenus dans ces contextes et projeter la croyance que celui-ci est possible malgré les difficultés. Pour agir en tant que coach, il doit croire en la personne qu'il accompagne et véhiculer la croyance que l'amélioration est possible. Il faut faire confiance, donner confiance, et se faire confiance (Fourès, 2003).

Une des difficultés vis-à-vis de laquelle le coach doit faire preuve de vigilance est celle du *transfert et du contre-transfert* (Lenhardt, 2008). Ces phénomènes sont présents dans toutes relations intersubjectives d'accompagnement. Le transfert se définit comme étant un mécanisme de déplacement (répétition actualisée) de comportements, de sentiments ou d'émotions vécues antérieurement par l'accompagné lors d'autres expériences et qui sont projetés inconsciemment sur le coach dans la situation présente. Le contre-transfert est la réaction inconsciente du coach vers qui sont projetés les éléments du transfert. Le coach se doit donc de prendre en compte ces trois éléments : le transfert de l'accompagné, le contre-transfert du coach et le transfert du coach vers l'accompagné. Ce dernier élément, souvent oublié, est aussi à tenir en compte en tant qu'influence dans la relation, puisque le coach a la qualité d'être humain.

Le coach est tenu à la *confidentialité*. Étant souvent le lien entre l'organisation et la personne accompagnée, il devrait être connu par les parties impliquées (direction, coach et individu accompagné) lors de l'établissement du contrat de coaching que le coach n'a pas le devoir de faire rapport de toutes les informations qui sont échangées entre lui et l'individu qu'il accompagne (Marie Sainte, 2009). Il ne doit pas être perçu par l'individu accompagné comme une menace. L'individu accompagné doit avoir accès à une pleine liberté d'expression pour partager ses réflexions avec le coach et pouvoir cheminer dans l'acquisition des compétences (Flaherty, 2008). Cela ne pourrait pas être possible dans un contexte de non-confidentialité où toutes les informations de la relation interpersonnelle devraient être transmises à la direction.

Enfin, le coach doit être un bon *communicateur*. Il doit susciter un sentiment de confort chez la personne qu'il accompagne, connaître les éléments d'une bonne communication et savoir les utiliser.

Communiquer est un concept qui se traduit d'une façon plus large que par le seul échange d'informations. Si communiquer est la transmission de message d'un émetteur à un récepteur, c'est aussi entrer en relation plus ou moins directe avec quelqu'un (Willet, 1992) :

Avant d'être un échange et un partage de messages et de significations, la communication est d'abord un phénomène de création de réalités et de relations inédites qui provoque, à partir de nouvelles données, la transformation en quelque chose d'autre des idées et des connaissances dont chaque être humain dispose. (Dans Lohisse Jean, 2006, p.132)

On peut donc comprendre la communication comme un élément de création de nouvelles réalités par de nouvelles attitudes. Dans une approche de coaching, la communication est indissociable de la relation dans laquelle elle prend place, car la démarche de coaching en est une de conversation (Kinlaw, 2005).

Whetten et Cameron (2007) recommandent la communication aidante lors de stratégies en accompagnement professionnel. Ce type de communication vise à préserver une relation positive entre les individus même lorsqu'ils s'attaquent à des questions sensibles. Elle permet de transmettre un message en améliorant la relation entre les parties et engendre chez l'autre le sentiment d'être compris, soutenu et aidé en évitant de créer chez lui des réactions défensives ou l'impression d'être dévalorisé.

Ce type de communication correspond à certaines caractéristiques : elle est orientée sur le problème plutôt que sur la personne, c'est-à-dire qu'elle met l'accent sur les difficultés et les situations que l'on peut changer au lieu de ne s'attarder que sur les individus et leurs caractéristiques. On y trouve de la concordance : les messages transmis correspondent à ce que les interlocuteurs pensent et ressentent. Elle est descriptive plutôt qu'évaluative en mettant l'accent sur les réactions et sentiments face aux faits et aux comportements ainsi que sur les conséquences objectives qui en découlent. Les solutions acceptables sont soulignées tout en laissant une ouverture pour d'autres solutions alternatives. Elle est spécifique plutôt que globale en se concentrant sur les éléments à modifier et est conjonctive plutôt que disjonctive en établissant un lien entre ce que l'interlocuteur vient de dire et la réponse qu'il reçoit.

La communication aidante implique de savoir écouter et répondre. Pour écouter l'autre attentivement, il faut développer l'habileté qui consiste à comprendre son message tout en consolidant la relation avec lui. L'écoute active/passive, la reformulation, et les questions ouvertes sont quelques outils servant à installer une compréhension mutuelle ainsi qu'une relation directe dans la communication (Maccio, 2002) en contexte de coaching.

Barreau (2011) affirme que l'écoute active se base sur trois facteurs : l'engagement, la disponibilité et l'ouverture. Le fait d'être présent en face de l'autre est un engagement en soi et qualifie la disponibilité à accordée à l'autre. Cependant, la disponibilité ne suffit pas : il faut savoir écouter et faire preuve d'ouverture. Si l'esprit d'ouverture se traduit par la capacité d'accepter la différence, l'écoute totale et active d'un interlocuteur implique d'être attentif à 3 dimensions : le langage verbal, non verbal et le contexte de la communication et du message transmis (Egan, 2005).

Un bon communicateur sait se servir de la communication en fonction du contexte qui en est partie prenante. Une écoute active diffère d'une écoute passive du fait qu'elle ajoute un comportement particulier à l'action de capter les renseignements fournis. Elle demande une plus grande implication de la part du coach lors de l'action : celui-ci observe le contexte, il lit le langage non verbal, il essaie de comprendre les composantes du message verbal et fournit des reflets empathiques pour s'assurer de bien comprendre et démontrer à l'interlocuteur qu'il l'écoute attentivement.

La communication lors d'une démarche de coaching est formée en grande partie d'interrogations. Selon Whitmore (2001), « le cœur du coaching » est de poser les bonnes questions afin de faire cheminer l'individu. Le coach doit privilégier les questions ouvertes qui appellent des réponses descriptives détaillées. Celles-ci aident l'individu accompagné à réfléchir par lui-même et soutiennent l'apprentissage. Les questions fermées, étant trop absolues pour déclencher des réponses précises et les questions oui/non n'encourageant pas l'accompagné à pousser plus loin l'exploration du sujet concerné. Il s'agit de poser des questions qui ne déclencheront pas des mécanismes d'autocritique ou de perte de confiance en soi chez l'accompagné. Ces types de questions permettent au coach d'obtenir une rétroaction concernant les actions, de vérifier la pertinence des réponses et la concentration de l'accompagné vis-à-vis de la démarche. L'effet recherché par le coach est de produire une disponibilité chez celui qu'il accompagne de même que de susciter sa responsabilité lors de son cheminement. Le coach se doit aussi d'être attentif au ton de la voix et aux émotions qui sont véhiculées. L'utilisation du silence et le renvoi d'un écho fidèle des propos de l'accompagné amèneront celui-ci à la réflexion.

Une communication efficace, devrait impliquer la reformulation pour s'assurer que les deux parties ont vraiment bien compris le contenu du message. La reformulation consiste à reprendre dans ses propres termes ce que l'autre vient de dire afin d'en rendre le sens le plus justement possible. Elle contribue à vérifier si le message a été bien compris et sert autant à celui qui donne le message qu'à celui qui le reçoit et peut être utilisée par les deux parties.

2.3.2 Pragmatisme et rétroaction

Flaherty (2010) affirme que le pragmatisme imprègne la philosophie du coaching. Une intervention de coaching ne peut être efficace sans que la relation et ce qu'elle contient soient vrais. Le résultat pratique et vérifiable de la démarche occupe une place centrale dans la philosophie du coaching.

Le coaching n'est pas une pratique immobile avec des techniques et des façons de faire prédéterminées. C'est une pratique en mouvance qui demande des mises à jour qui sont faites au fur et à mesure que l'individu évolue dans la démarche d'accompagnement par une boucle de rétroaction constante vis-à-vis de l'action et des résultats qu'elle produit (Flaherty, 2010). La rétroaction est constituée de l'ensemble des signes directement ou indirectement perceptibles, verbaux ou non, et qui permettent à une partie en interaction avec une autre de connaître l'impact de son comportement ou de sa communication sur l'autre (Mucchielli, 1991). C'est un retour d'information qui peut être produit intentionnellement et explicitement ou non. Selon Hévin et Turner (2007), la rétroaction suit un mouvement de va-et-vient entre le coach et l'individu accompagné, de plus « le coach doit laisser l'individu

accompagné vivre l'expérience à sa façon et à son propre rythme pour permettre l'émergence de son vécu » (p. 198-199).

C'est en gardant une attitude d'ouverture et d'acceptation de ce vécu que le coach utilisera la rétroaction lors du questionnement à l'individu en cheminement. Celle-ci pourrait aussi être utilisée stratégiquement pour aider quelqu'un à prendre conscience des effets qu'il produit et des corrections à apporter à son action. Les outils seront alors la propre sensibilité de l'individu ainsi que ses propres réactions afin d'informer l'autre des effets qu'il provoque chez les autres (coach), et de cette façon soutenir la responsabilisation de l'individu envers sa démarche et les résultats obtenus.

La rigueur du pragmatisme exige que le coach instaure, à chaque session de coaching, l'évaluation des conclusions qui sont tirées de l'évolution de la démarche. Cela veut dire, que l'on doit être dans l'esprit de continuer à apprendre et à évoluer en allant plus loin (Flaherty, 2010). Aller plus loin dans l'apprentissage et l'acquisition de compétence, suppose de développer chez l'individu accompagné de l'habilitation et de l'autonomie afin qu'il puisse « s'autogérer » lors de l'exécution de sa tâche.

Ces deux éléments qui s'acquièrent habituellement lors d'une démarche d'accompagnement de coaching soutiennent le développement des compétences qui sont visés. Gendron et Faucher (2002), définissent l'habilitation comme « une technique ou un énoncé qui consiste à permettre à chacun de s'approprier son travail, de prendre des décisions à son niveau et d'être évalué sur ses résultats » (p. 34).

Cela suggère que le pouvoir doit être partagé, comme le confirment d'ailleurs ces auteurs. L'individu au travail doit avoir le contrôle dans une certaine mesure, c'est-à-dire, la possibilité d'influer sur sa propre existence dans l'entreprise tout en acquérant les compétences nécessaires à mettre au service de celle-ci. Habilitier une personne ne se résume cependant pas seulement à lui donner du pouvoir. Le pouvoir et l'habilitation ne sont pas la même chose, il est possible d'octroyer du pouvoir à quelqu'un, mais il revient à ce dernier d'accepter l'habilitation. Selon Whetten et Cameron (2011) :

Habilitier signifie de permettre à quelqu'un à faire quelque chose : aider un individu à développer un sentiment de confiance en soi, à surmonter un sentiment d'impuissance, le stimuler à agir et mobiliser sa motivation intrinsèque pour accomplir une tâche. (p. 446)

Ces auteurs dénombrent cinq dimensions à l'habilitation qui se situent au niveau des sentiments qu'éprouve l'individu qui accomplit une tâche. Ce sont les sentiments : d'efficacité personnelle, d'auto-détermination, de contrôle personnel, de donner un sens à ce qu'il fait et de confiance. Une des conséquences de l'habilitation est l'autonomie qui est un des objectifs d'une approche de coaching. Lors de l'accompagnement et de l'habilitation de l'individu, le coach œuvre de façon à faciliter l'autonomie de la personne afin qu'elle devienne autosuffisante (Barreau, 2011). Lenhardt (2008) définit l'autonomie comme :

(...) le stade de développement atteint par celui ou celle qui s'investit dans une relation à l'autre d'une qualité telle qu'elle lui donne une véritable sécurité identitaire et donc une plus grande liberté dans la conduite de sa vie. (p.74)

L'autonomie est un processus de croissance qui n'a de limites que celles de l'individu lui-même. Elle est constituée de quatre niveaux d'acquisition. Au premier niveau se situe la *dépendance* : l'individu a besoin de l'autre pour trouver/construire son identité. On peut référer à l'intervenante qui doit modifier ses modèles d'action afin de résoudre une difficulté. La *contre-dépendance* est au niveau deux : l'individu est en recherche de son identité en contestant l'autre et/ou la réalité qui l'entoure. On peut faire ici un lien avec la résistance au changement... Le niveau trois est celui de l'*indépendance*: l'individu est en construction d'une identité nouvelle à travers l'expérience vécue dans le réel. C'est-à-dire qu'il s'engage et accepte de changer. L'*interdépendance* constitue la dernière étape de l'acquisition de l'autonomie (niveau 4). C'est lorsque l'individu accepte de se débrouiller seule sans risque de perdre son identité (Lenhardt, 2008). Il fonctionne de façon autonome ayant intégré le changement.

Afin de soutenir l'individu dans l'acquisition de l'habilitation et de l'autonomie, lors de l'accompagnement le coach utilise le principe du pragmatisme et de la rétroaction dans la relation qu'il entretient avec lui. Selon Flaherty (2010), le coach doit se positionner selon certains axes d'intervention, la section qui suit nous entretient de ceux-ci.

2.3.3 Intervention à deux niveaux

Le travail effectué lors d'une intervention de coaching se situe à deux niveaux (Flaherty, 2010). Le premier concerne l'engagement des deux individus impliqués dans la démarche et les apprentissages qui s'y font de part et d'autre. Cet engagement envers les apprentissages implique le travail du coach dans le développement de sa

propre posture vis-à-vis de l'individu qu'il accompagne ainsi que le travail qu'ils font ensemble dans la démarche de coaching.

Le second niveau se préoccupe des « pannes » possibles dans l'engagement et des « défaillances » concernant les compétences à l'apprentissage pour les deux parties. Les « pannes » dans l'engagement peuvent survenir lors de prises de conscience de l'individu accompagné envers les changements touchant ses modèles d'action et de l'hésitation liée à l'insécurité qui découle. Les « défaillances » liées aux compétences quant à elles peuvent être en lien avec les connaissances que les individus possèdent ou ne possèdent pas. Il s'agit donc de se servir de ces difficultés pour résoudre les problématiques présentes et aborder de nouvelles réalités.

Pour les deux niveaux d'intervention, le travail consiste, en grande partie, à mettre de côté les hypothèses et techniques de travail et à développer une vigilance concernant les résultats produits par l'action afin d'évaluer ceux-ci ensemble, d'en faire le point et de progresser dans l'amélioration des compétences.

Il s'agit d'un intérêt particulier envers la croissance de la personne elle-même (autant le coach que l'individu accompagné) et non seulement envers les exigences des objectifs professionnels et plutôt que versus les compétences à acquérir qui pourraient être ciblées par l'entreprise où le coaching s'exerce. La croissance de l'individu à l'intérieur de la tâche fait référence aux apprentissages qui ont du sens pour lui et pour le coach lors du cheminement, mais doit surtout impliquer un engagement réel de la part des deux personnes en relation lors du coaching.

Différents auteurs abordent la notion d'engagement quand il est question d'acquisition de compétences en secteur professionnel (Flaherty, 2010, Lafortune et al., 2001; Mandeville, 2004). Dennis Kinlaw (2005) mentionne que :

L'engagement, comme la motivation, n'est pas une chose directement observable. On le reconnaît dans les paroles et les gestes des autres. Les collaborateurs engagés dans leur travail paraissent très concentrés sur leur vision et sont prêts à se dépasser pour atteindre les objectifs de leur équipe ou de leur entreprise. (p. 17)

S'engager veut dire s'investir dans un projet, fournir une contribution personnelle et active. Selon Lafortune *et al.* (2001) et Mandeville (2004), les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si l'intervention à poser est signifiante pour l'individu et entraîne une volonté d'agir, on peut dire que l'engagement est une concrétisation de cette action. Il est possible d'identifier trois types de comportements lors d'un engagement: l'investissement, l'implication et la responsabilisation.

Le premier comportement est l'investissement. Celui-ci demande de consacrer du temps et de l'énergie à quelque chose. Investir peut être perçu comme le fait de vivre une expérience pleinement. Cela peut aussi être compris comme étant la persévérance que démontre un individu lors de difficulté. Lorsque l'expérience est signifiante pour celui-ci, il maintient son engagement (Mandeville, 2004). L'implication est présente lorsque l'individu s'investit globalement dans l'expérience et les apprentissages qu'elle suscite. Elle comporte différentes dimensions : émotives, physique et cognitives. La dimension la plus distinctive lors de l'implication est sans nul doute celle de l'émotivité (Lafortune *et al.*, 2001). Surtout lors d'un contexte où l'individu vit un sentiment d'inefficacité. L'approche de coaching, qui tient compte

de l'émotivité de la personne, devient pour celle-ci un rappel de la nécessité d'un changement ou de développement de nouvelles compétences liées au contexte de difficulté. La responsabilisation est le troisième comportement se rapportant à l'engagement. Celle-ci fait appel à la prise en charge de l'individu par lui-même lors de l'expérience. La considération de l'interrelation de ces trois éléments est importante car plus l'individu se sent responsable, plus il s'investit et plus il est engagé dans la démarche de coaching. Son engagement lui permet aussi une meilleure gestion du contexte de difficulté.

2.3.4 Contextes présents

La quatrième caractéristique du coaching, selon Flaherty (2010), est qu'il est nécessaire de tenir compte non seulement du contexte dans lequel se situe l'individu accompagné, mais aussi des caractéristiques qui lui sont propres. Le contexte est déjà présent lorsque la démarche de coaching est planifiée. Mettre en œuvre une approche de coaching sans posséder les informations concernant l'individu et son lien avec le contexte (pas seulement celles du contexte) ne facilite pas l'établissement de la relation interpersonnelle.

Une des caractéristiques du contexte présent est qu'il est en mouvance continuelle et qu'il constitue une réalité propre à chaque individu selon l'interprétation qu'il en fait. L'action de coaching doit donc s'inscrire dans cette réalité et tenir compte de l'interprétation qui en est faite. Accompagner quelqu'un c'est d'abord comprendre comment l'autre appréhende la réalité (Fourès, 2003), quelles sont ses préoccupations, et de quelle nature sont ses engagements. Le coach se doit donc d'avoir une vision de la personne qu'il accompagne qui inclut non

seulement la personne elle-même, ses perceptions et son environnement, mais aussi la perspective de ce qu'il peut accomplir à l'avenir (Flaherty, 2010).

L'exercice d'une démarche de coaching exige et provoque un changement dans la perception que l'individu a de sa réalité, plus particulièrement, sur la perception qu'il a de lui-même et des autres et de son environnement (Whitmore, 2001). Selon Flaherty (2010), l'individu accompagné ne doit pas être perçu comme une personne à remplir d'information pour l'apprentissage de compétences, mais plutôt comme un individu engagé dans un cycle d'apprentissage où sa perception de la réalité se modifie. Chacun possède le potentiel d'apprendre, il s'agit de mettre celui-ci à sa propre disposition en faisant une prise de conscience. Lorsque l'individu prend conscience qu'il a une vision individuelle, on peut dire qu'il se met dans l'état d'apprendre autre chose et qu'il devient ouvert à d'autres réalités que la sienne. Il est alors prêt à apprendre et à évoluer. L'observation de soi-même après chaque session de coaching individuelle ou d'équipe amène sans cesse de nouvelles ressources à exploiter vis-à-vis de l'expérience vécue et des apprentissages qui y ont été faits. Les connaissances acquises et une reconstruction (nouvelle perception) de la réalité introduiront le changement (Kourilsky, 2008).

Comprendre que l'on doit changer génère chez la plupart des personnes une insécurité face à l'inconnu et une restriction de la disponibilité vis-à-vis de nouvelles notions. L'insécurité et la dimension émotionnelle qu'elle contient peuvent devenir des obstacles à la disponibilité envers le changement. Une des premières actions du coach devrait donc être d'évaluer la capacité de disponibilité présente chez l'individu qu'il accompagne afin de connaître son besoin et sa motivation à aborder le changement (Flaherty, 2010).

Plusieurs auteurs abordent le concept du changement (Bareil, 2004; Kourilsky, 2008; Lafortune, 2008, 2011). Pour Lewin (1947), le changement est une modification des forces qui maintiennent un état d'équilibre des comportements à l'intérieur d'un système. De façon plus précise, le comportement est le résultat constant de deux ensembles de forces qui s'opposent : celles qui tendent à maintenir ce qui est connu et qui existe (statu quo) et celles qui incitent à changer en lien avec la nouvelle information acquise. Mandeville (2004), considère que le concept de changement appliqué à l'apprentissage professionnel correspond à la transformation des caractéristiques propres de la personne. En lien avec une activité signifiante, cet auteur affirme que ce sont les perceptions de l'individu qui changent vis-à-vis de lui-même et de son environnement. Dans le même sens, Bourassa et Serre (2007) affirment que changer, c'est apprendre.

Il existe deux types de changements. Le premier concerne le système: les modifications s'effectuent vis-à-vis des éléments qui le composent c'est-à-dire qu'elles se font à l'intérieur d'un même modèle d'action. Ce qui permet au système de garder son équilibre (Bourassa et Serre, 2007). Le second type est caractérisé par le changement du système lui-même et exige une reconstruction des réalités connues par l'individu. L'intervention de coaching se rapporte au second type de changement. Kourilsky (2008) a répertorié quatre étapes réactionnelles au changement. La première étape est le choc. Elle se caractérise par la fin du statu quo, de l'équilibre et du passé, c'est le refus de changement. Au niveau émotionnel, le refus contient souvent du déni, de l'insensibilité et de la crainte. La seconde étape est la résistance. Elle se définit par le déséquilibre lui-même qui sous-tend ce qui a été perdu par l'individu et contient de l'anxiété, de la tristesse, de la colère et de la culpabilité. L'individu défend ses acquis (modèles d'action). L'étape suivante est celle de l'ouverture qui se traduit par l'exploration de nouvelles façons de faire, une

redéfinition de soi et de ses modèles d'action. La confusion est encore présente, mais on y retrouve aussi de la résignation et du soulagement. Il y a des essais de comportements et le développement de nouvelles attitudes. Cette étape contient souvent des retours en arrière ou des essais et reprises lorsque le changement est plus difficile à installer. La dernière étape est celle de l'engagement où l'individu accepte les réalités nouvelles et développe de nouvelles croyances et représentations. Il stabilise ses comportements et initie de nouveaux modèles d'action au travail. Les émotions sont de l'ordre du bonheur, de la fierté et de la satisfaction liés à la réussite et au sentiment d'efficacité personnelle.

Une approche de coaching soutient l'individu pour qu'il s'approprie le changement plutôt que de le subir (Bareil, 2004). Lors de l'appropriation, l'individu prend conscience de ses forces et ses faiblesses, apprend à gérer ses émotions et à conforter son assise identitaire dans le but d'ouvrir plus largement à ce qui est possible à l'avenir (Lenhardt, 2008). Cette prise de conscience amène l'individu à mettre en oeuvre le changement et diminue les possibilités de résistance qui sont souvent le résultat de stratégies d'accompagnement inefficaces.

2.3.5 Stratégies inefficaces

Certaines stratégies sont inefficaces lors d'une intervention de coaching. Toutes les techniques atteignant la dignité de la personne accompagnée quelles qu'elles soient, les actions de manipulation et l'établissement de plan d'action ayant des limites prédéfinies et qui s'expriment par des formules qui prédisposent à des actions limitatives doivent être écartés d'une démarche de coaching. Une approche de coaching, selon Flaherty (2010), doit se positionner dans un axe plus ontologique

que technique, cela afin que l'individu trouve ses solutions et découvre son propre potentiel. Marie Sainte (2009) affirme que :

Le coaching est une technique d'accompagnement permettant d'atteindre un objectif professionnel particulier. Ni conseil ni expertise technique, il offre un espace pour que l'autre, le « coaché » découvre son propre génie, à l'aide d'outils scientifiques et managériaux. (p. 27)

Lors de la démarche, la routine et les visions restreignant les résultats à atteindre devraient être rejetées. Soutenir la créativité d'un individu, lors de ses apprentissages ou de sa découverte de nouveaux modèles d'action, ne cadre pas avec des visions projetant des limites. Laisser un individu évoluer selon son rythme tout en le soutenant dans la recherche de résolution de problème amène souvent des solutions plus adaptées à son propre fonctionnement. Celles-ci sont souvent plus efficaces et durables que toutes autres solutions qui pourraient être imposées par un coach ou un employeur. L'individu accompagné devrait être constamment informé de l'évolution de la démarche. Un individu qui ne comprend pas une situation ou qui a l'impression d'être tenu à l'écart dans un contexte où il est cependant inclus sans en être partie prenante, peut se sentir manipulé. Un des risques pourrait être qu'il ressente de l'humiliation vis-à-vis de la déresponsabilisation qu'on lui impose. De ce fait, il pourrait se sentir atteint dans sa dignité et son estime de lui-même et ne plus souhaiter s'engager de façon authentique en développant de la résistance et du ressentiment envers le coach et l'organisation qui l'emploie.

Cette organisation, le service de garde, a aussi des attentes concernant les intervenantes à son emploi. Ces attentes sont en grande partie modulées par la Loi sur les services de garde à l'enfance (MFA, 2011) et la qualité de service correspondant

aux besoins des clientèles qui les fréquentent. La section qui suit présente une expérience de coaching effectué dans le réseau des services de garde en lien avec cette qualité de service.

2.4 Expérience de coaching

Une expérience de coaching en service de garde est rapportée dans la littérature. C'est en lien avec les résultats des enquêtes de l'ELDEQ (2003) et de Grandir en qualité 2003, qu'une chercheure du comité qualité du regroupement des CPE de la Montérégie a mis en œuvre en 2004 un projet de formation en soutien à la qualité par le développement de compétences professionnelles chez le personnel de gestion et de soutien pédagogique. Cette formation de 45 heures fut élaborée dans une vision de formation continue, sur une période de 8 à 12 mois par des rencontres ponctuelles (7). Les participantes, membres des regroupements des CPE des régions de la Montérégie et de Montréal, abordèrent la qualité des services et l'accompagnement nécessaire à son maintien (Bigras et Japel, 2007).

Ce projet avait pour objectifs non seulement l'appropriation des connaissances, mais une réflexion sur les pratiques professionnelles, sur les méthodes d'évaluation de la qualité, le développement de pratiques d'accompagnement des équipes de travail et la transmission de ces pratiques dans le secteur des services de garde. Selon Bigras et Japel (2007), on visait aussi : « ... le développement d'un outil permettant aux CPE de travailler concrètement avec les membres de leur personnel à la consolidation des services offerts aux enfants et aux familles de leurs milieux » (p.114). La démarche consistait pour chaque participante, à produire un plan

d'intervention (outil) afin de soutenir l'appropriation du programme éducatif (MFA, 2007) de l'équipe pédagogique de son CPE.

Le projet de formation eut des résultats probants, soit une augmentation de la qualité des services, confirmant ainsi le besoin d'une stratégie d'accompagnement dans ce secteur d'activité. Il attira aussi l'attention sur la nécessité de vérifier les contextes de travail où se situaient les besoins des intervenantes afin de cibler pour l'avenir des interventions adaptées à des situations particulières.

2.5 Coaching, complexité et visions

Comme on peut le comprendre, une approche de coaching est de nature complexe. De nombreux auteurs en ont des visions teintées de leurs propres axes d'interprétation. L'élément le plus important est sûrement de tenir en compte l'être humain au cœur de la démarche afin d'assurer son succès.

Les éléments présentés dans les sections précédentes identifient différents aspects importants du coaching selon la littérature actuelle. Une approche de coaching est une démarche d'accompagnement qui soutient le changement et l'acquisition de nouvelles connaissances. Selon la chercheuse, le cycle de l'accompagnement de Buratti et Lenhardt (2007) illustre bien les principales étapes d'une démarche de coaching (voir Figure 4). Il existe cependant des variantes selon les auteurs et les modes de coaching utilisés. Dans la présente étude, il fut choisi d'accorder une importance particulière à la vision de Flaherty (2010). Celle-ci tout en identifiant différentes caractéristiques liées au coaching, se centre sur la personne

accompagnée ainsi que sur son implication lors de la démarche. Les notions qui y sont ajoutées par la chercheuse : la communication, l'habilitation et l'autonomie, l'engagement et le changement viennent compléter la démarche.

Une approche de coaching adaptée à l'intervention en service de garde est une idée qui n'est pas neuve. Le projet pilote mentionné à la section précédente en présente une vision qui est celle de formation continue par des rencontres d'échanges et d'information. Tout en reconnaissant la nécessité de ce modèle d'acquisition des compétences, la chercheuse a une vision différente d'une approche de coaching...

2.6 Coaching et service de garde

Dans toutes les professions où la principale tâche est de travailler avec l'être humain, la difficulté est toujours d'identifier la portion de soi-même nécessaire à l'implication dans la tâche et celle qui ne doit pas y être impliquée. Il est aussi important de connaître la différence entre les deux... Appliquer les notions apprises en formation est un incontournable. Cependant, les notions académiques ainsi qu'une implication uniquement liée aux techniques ne peuvent suffire, surtout en contexte de travail avec des clientèles vulnérables...

Selon Bigras et Cantin (2008), le personnel éducateur qui œuvre directement avec les enfants n'a pas conscience entièrement du rôle privilégié qu'il joue auprès de ceux-ci et de leur famille qui vit en contexte de pauvreté. Lors de situations difficiles, les intervenantes auraient tendance à trouver des solutions extérieures plutôt qu'à s'approprier le contrôle lié à leur statut d'intervenante en petite enfance et à innover

par de nouveaux modèles d'actions. Elles demandent de l'aide lors de difficultés aux agentes de soutien-conseil qui résolvent les problématiques par de l'information ou de la prise en charge de dossiers en les réorientant vers des services professionnels (travailleurs sociaux, orthophoniste, etc.).

Tout en augmentant la tâche des agentes de soutien-conseil, ces façons de faire systématiques ne permettent pas aux intervenantes de développer l'habilitation (empowerment) permettant l'ajustement de leur intervention pédagogique au profit des enfants vulnérables au fur et à mesure de l'action pendant qu'elle se déroule. En effet, bien que ce soit la plupart du temps approprié pour la clientèle concernée, cela ne privilégie pas l'habilitation et l'autonomie des intervenantes vis-à-vis des clientèles vulnérables. Car bien que certains enfants aient des besoins liés aux services de professionnels extérieurs au service de garde, il existe une population d'enfants qui intègrent les services de garde et dont les problématiques de comportement pourraient être soutenues par l'habilitation des intervenantes lors des contextes où se manifeste leur vulnérabilité.

De plus, les intervenantes sont à risque de développer un sentiment d'inefficacité personnelle lors d'applications à répétition de modèles d'actions qui ne donnent pas les résultats attendus lors de leurs interventions pédagogiques. Il peut en résulter un sentiment d'incompétence, une impression d'inadéquation, des remords, des doutes, voir même une remise en question du choix de la profession (Kaiser et Sklar Rasminsky, 1999). Il importe donc de comprendre ce qui affecte le sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'il se transpose en sentiment d'inefficacité.

2.6.1 Sentiment d'efficacité et d'inefficacité personnelle

Selon Bourassa et Serre (2007) l'efficacité est l'intention primaire de toute action. Un individu considère son action efficace si celle-ci apporte les résultats attendus. La plupart du temps, les individus tolèrent assez bien que l'efficacité de leurs actions ne soit pas toujours adéquate dans tous les contextes. En effet, dans la vie quotidienne, il arrive régulièrement que les choses ne se produisent pas selon ce que l'on avait prévu. Il s'agit là d'inefficacité occasionnelle où il suffit que l'individu modifie ses stratégies d'action pour atteindre ses objectifs sans qu'il soit nécessaire de modifier les modèles d'action qu'il a intégrés initialement. C'est lorsque l'inefficacité de l'action persiste que s'installe le sentiment d'inefficacité. Le contexte d'inefficacité est habituellement un contexte où l'individu doit effectuer une résolution de problème et n'y arrive pas. L'individu vit une difficulté qu'il se représente à sa façon. Il tente de l'éliminer et n'y réussit pas. Dès lors, ce qui avait du sens n'en a plus.

L'individu peut adopter différents comportements quant à ce type de situation. Se désister de la situation, persister dans les modèles d'action qu'il a intégrés afin de résoudre la difficulté ou s'engager dans un changement et initier de nouveaux modèles d'action. Dans le cas où il se désiste de la situation, quelqu'un d'autre prend la problématique en charge à sa place ou la difficulté est ignorée et demeure non réglée. S'il persiste à appliquer les modèles d'action connus à la problématique, il peut se retrouver dans un contexte où non seulement il développera un sentiment d'inefficacité, mais où il amplifiera la problématique sans s'en rendre compte du fait de sa persistance. Il manifestera possiblement des émotions contenant du désarroi vis-à-vis du contexte et de la problématique à régler et aura tendance à rejeter la responsabilité de la cause du problème qu'il pense avoir identifié (Bourassa et Serre,

2007). Il aura l'impression d'avoir fait tout ce qui est possible et aura tendance à défendre ses modèles d'action d'autant plus fermement si ceux-ci sont motivés par les connaissances théoriques qu'il a intégrées lors de sa formation et validées par l'environnement de travail et la culture du milieu. La troisième option, dans laquelle s'inscrit l'approche de coaching, consiste à remettre en question ses modèles d'action.

Le cycle d'accompagnement présenté à la section suivante démontre de quelle façon une approche de coaching peut soutenir l'intervenante dans la remise en question de ses modèles d'action.

2.6.2 Cycle d'accompagnement de type coaching

Lors de la rencontre en début d'accompagnement de coaching, l'intervenante devrait pouvoir exprimer les émotions liées à la difficulté professionnelle dont elle a conscience et qu'elle veut corriger. D'une part parce qu'il est important de ventiler celles-ci et d'autre part parce qu'il peut y avoir une rétention des émotions dépendamment de la durée du contexte précédant l'accompagnement. Cette rétention pourrait entraver le bon déroulement de l'approche de coaching en restreignant la disponibilité de l'intervenante vis-à-vis de l'accompagnement. Une prise de conscience des émotions ayant été faite par l'analyse, il deviendra plus aisé pour l'intervenante d'explorer différentes solutions plus objectivement. De plus, la consignation de ces éléments lors de résumés des rencontres permettra d'y revenir au besoin et faire des constats de l'évolution de l'intervenante accompagnée.

Les étapes suivantes, l'exploration des solutions et l'identification des objectifs, permettent au coach et à l'intervenante d'analyser les difficultés et d'orienter les actions vers des buts précis. Selon le contexte de l'approche de coaching, ceux-ci sont déterminés à la fois par la personne accompagnée, le coach et la direction de l'établissement (Marie Sainte, 2009). Il sera alors possible de décider quel sera le plan d'action (moyens) qui sera mis en place pour l'acquisition des compétences souhaitées.

L'étape suivante est la projection (visualisation) de l'action à entreprendre. La chercheuse, selon son expérience professionnelle, accorde une importance particulière à cette phase de l'intervention. La projection de l'action par l'intervenante elle-même amène souvent des éléments de révision du plan d'action selon ses particularités individuelles, comme sa personnalité, sa façon d'appliquer son savoir, son savoir-être et son savoir-faire. La visualisation permet un meilleur ajustement de l'action projetée, à la fois pour l'intervenante, l'accompagnement du coach et les résultats anticipés. Elle soutient l'engagement dans le changement. Désirer celui-ci ne suffit pas nécessairement pour changer. Kourilsky (2008) exprime ceci :

Il faut aller plus loin pour provoquer la motivation d'agir autrement. Pour cela il est essentiel de mettre au jour, en les anticipant, les conséquences utiles et bénéfiques de ce futur changement une fois accompli, mais aussi de vérifier si ce changement ne risque pas de porter préjudice à la personne et à son environnement. (p.245)

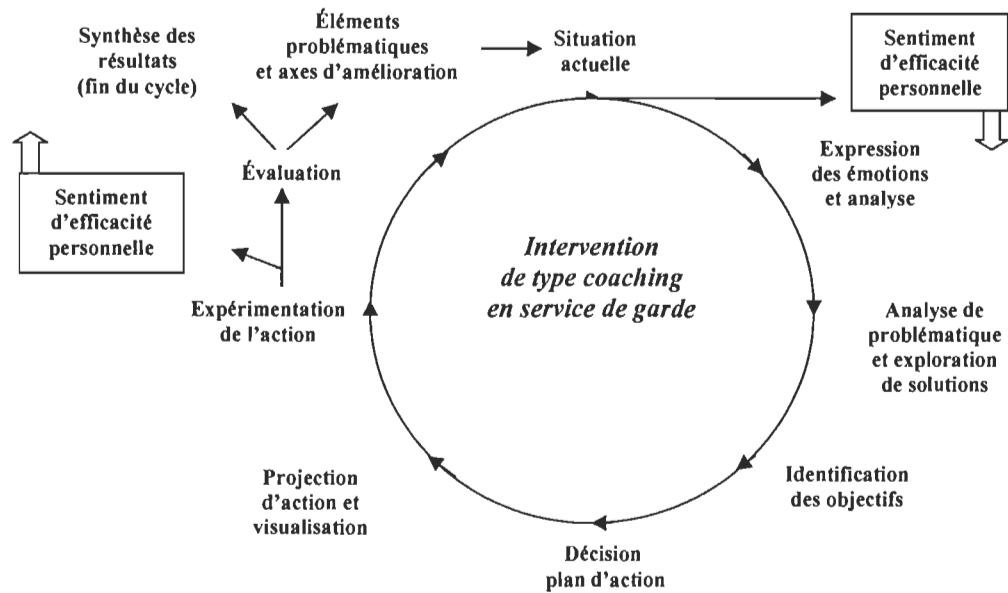
Vient ensuite l'étape de l'expérimentation de l'action projetée. L'accompagnement de coaching se situant pendant l'action, le coach se doit d'observer attentivement l'expérimentation. Il notera ses observations afin de

pouvoir ajuster son accompagnement lors de la rencontre qui fera suite à l'expérimentation et où sera effectuée une évaluation des résultats.

L'évaluation des résultats détermine la poursuite ou non de l'intervention de coaching. Si le plan d'action expérimenté a amené pour l'intervenante un meilleur ajustement de son action pédagogique vis-à-vis des clientèles visées, l'évaluation devrait orienter le coach et l'intervenante vers une synthèse des résultats de l'accompagnement de coaching et signifier la fin du cycle. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'intervenante devrait aussi être en hausse comparativement au début du cycle d'accompagnement.

Dans le cas où subsisteraient des difficultés, l'évaluation devrait révéler des éléments problématiques dans l'action, un sentiment d'efficacité personnelle insuffisamment élevé et l'identification d'axes d'amélioration. Le cycle recommencerait donc, à partir de la nouvelle situation vécue par l'intervenante et des résultats obtenus.

La figure 5, à la page suivante, illustre le cycle d'accompagnement de type coaching.



**Préalable : rencontres pour établissement de la relation de confiance.*

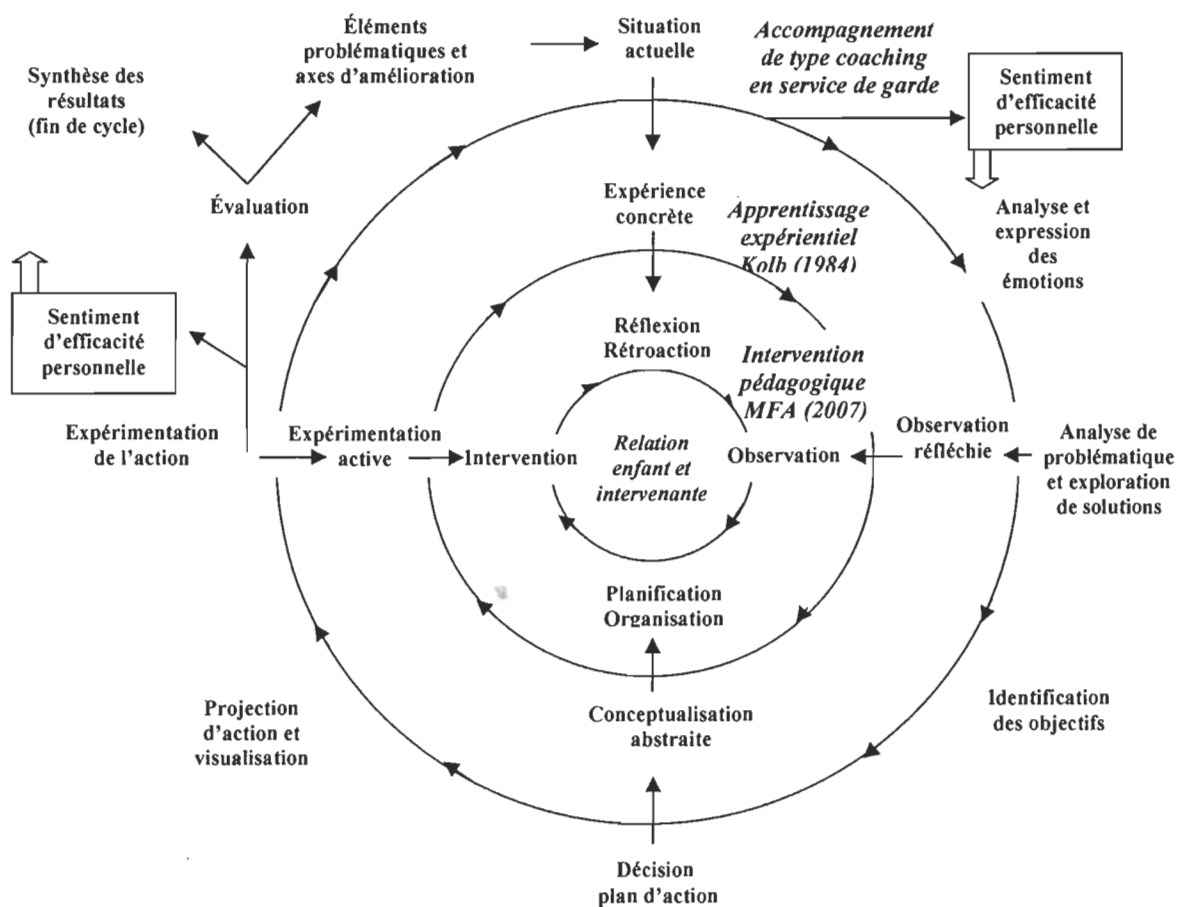
Figure 5. Cycle d'accompagnement de type coaching en service de garde.

2.6.3 Coaching, apprentissage expérientiel et intervention éducative

Le cycle d'accompagnement de type coaching amène un soutien à l'apprentissage expérientiel. Celui-ci découlant de l'action professionnelle de l'intervenante, on peut dire ici que l'accompagnement de type coaching, par voie directe, soutient l'intervention éducative telle que décrite par le MFA (2007).

Illustrant le propos de la chercheuse, la figure 6 présente les trois cycles : l'accompagnement de type coaching, l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et le processus d'intervention éducative en service de garde (MFA, 2007). Les cycles, insérés les uns dans les autres, démontrent leurs correspondances selon les étapes qui les composent. L'orientation des flèches sur quatre pôles pointant vers le centre

(intervention éducative du MFA (2007) illustre les correspondances et influences d'un cycle sur l'autre. L'illustration du sentiment d'efficacité personnelle, comme à la section précédente, appartient au cercle extérieur (accompagnement de type coaching) et apparaît en baisse au commencement du cycle et en hausse après l'expérimentation de nouveaux modèles d'action.



*Préalable : rencontres pour établissement de la relation de confiance.

Figure 6. Superposition de trois cycles: intervention de coaching en service de garde/apprentissage expérientiel de Kolb (1984)/intervention éducative (MFA, 2007).

Malgré le soutien que peut apporter l'accompagnement de coaching à l'intervention éducative, on ne peut que constater, selon la littérature et l'expérience de la chercheure, l'absence d'outil pour guider ce type de démarche en service de garde. Le prochain chapitre présente les étapes de la présente recherche touchant le développement d'un outil d'accompagnement de type coaching pour le soutien de la pratique des intervenantes du réseau avec les clientèles vulnérables. Il fait aussi état d'une procédure d'évaluation de l'outil via la constitution d'un comité d'experts.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre aborde la démarche de recherche. Il mentionne le type de recherche, le devis de recherche, l'échantillonnage, la collecte des données ainsi que les façons dont celles-ci ont été traitées et analysées.

3.1 Type de recherche

Cette recherche se situe dans la vision d'une recherche qualitative. Comme l'exprime Fortin (2010), ce type de recherche : « (...) sert à comprendre le sens des réalités sociales dans lequel s'inscrit l'action, elle utilise le raisonnement inductif et vise une compréhension élargie des phénomènes » (p.30). Le paradigme sous-tendant la recherche est naturaliste puisqu'il part du principe que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit sur les perceptions individuelles (Fortin, 2010). On y étudie l'action humaine dans l'environnement où elle se situe. La réalité sociale considérée dans l'étude est celle de l'intervention pédagogique des intervenantes et les difficultés d'ajustement qu'elles rencontrent vis-à-vis des clientèles vulnérables. Ce qui détermine la finalité de l'étude qui est le développement d'un outil d'accompagnement de type coaching.

Pour Fortin (2010), « La façon de procéder dans une recherche qualitative n'est pas systématique. En effet, le déroulement des activités manifeste une certaine flexibilité » (p. 31). En lien avec cet énoncé, la démarche de recherche est mixte car elle est constituée de deux volets. Le premier volet est évaluatif et concerne le

processus d'évaluation et de validation de l'outil par un comité d'experts. Selon Vallerand (1989), « l'approche par comité trouve son utilité surtout dans l'analyse préliminaire de la version préliminaire d'un instrument » (p.665). C'est donc le rôle que joue le comité d'experts dans le contexte de la présente méthodologie.

L'évaluation de l'outil et les données qualitatives qui en découlent amène aussi un volet interprétatif à la démarche. Deux facteurs principaux définissent les caractéristiques de la démarche interprétative. Le premier étant que celle-ci s'ajuste à la réalité des répondants (experts) et le second, qu'elle tient compte des apprentissages du chercheur vis-à-vis du sens qui prend forme pendant la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

3.2 Devis de recherche

Le devis de recherche privilégié est la recherche-développement avec validation d'outil inspirée du modèle de Loiselle et Harvey (2009) présenté lors de l'introduction (p.12). Ce modèle est constitué de cinq étapes : origine de la recherche, cadre de référence, méthodologie, opérationnalisation et résultats. Bien que commentée par certains auteurs, la recherche-développement demeure une démarche peu utilisée en éducation. Les résultats qui en découlent sont cependant innovateurs et introduisent souvent de nouvelles façons de faire dans la pratique tout en ouvrant de nouvelles pistes de recherches. Selon Legendre (2005), la recherche-développement se définit comme étant : « (...) une recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147).

Il existe différentes formes de recherches développement : le développement de concept, le développement d'un objet ou d'un outil et le développement ou le perfectionnement d'habiletés, d'aptitudes personnelles en tant qu'outils professionnels. Ces diverses formes correspondent à différentes finalités (Van der Maren, 1996). La finalité visée par cette étude se rapporte au développement d'un outil d'accompagnement des pratiques par une approche de type coaching pouvant soutenir l'action pédagogique lors de l'intervention en service de garde avec les clientèles vulnérables issues de contexte de pauvreté.

Cette démarche de recherche-développement, tout en s'inspirant du modèle de Loisel et Harvey (2007), en diffère cependant lors de l'étape de l'opérationnalisation. L'évaluation et la validation de l'outil développé ne s'effectue pas à partir d'une mise à l'essai sur le terrain de pratique, comme lors du modèle d'origine (Loisel et Harvey, 2009) mais à partir des commentaires du comité d'experts ayant procédé à son étude.

La chercheuse utilise une approche concrète. Celle-ci se situe dans le cadre d'une démarche inductive, les questions de recherche étant issues d'observations liées à l'expérience professionnelle de la chercheuse permettant de caractériser le problème à examiner et de conduire à l'élaboration d'une théorie (Fortin, 2010). Ce qui tient lieu de théorie pour la présente étude étant qu'une approche et un outil de type coaching pourraient contribuer à soutenir l'intervention pédagogique auprès des clientèles vulnérables à cause de contexte de pauvreté. Cette démarche se situe tout fait dans la vision de la recherche-développement (Loisel et Harvey, 2007) qui soutient que : « (...) le sujet d'une telle recherche peut avoir pour origine soit une

problématique ou une idée de développement particulière du chercheur liée au sujet étudié » (p. 40-59).

Considérant le manque d'outil existant pour accompagner une démarche de coaching tel que présentée dans la recherche, la chercheuse a dû effectuer elle-même son développement (voir Chapitre 4). Celui-ci a donc été élaboré à partir sur la formation reçue jusqu'à ce jour et de l'expérience professionnelle de la chercheuse

3.3 Échantillonnage

Bien que la population concernée soit les personnels des services de garde, l'échantillonnage ne s'est pas effectué à partir de celles-ci (sauf pour les gestionnaires faisant partie du comité d'experts). La méthode d'échantillonnage s'est portée vers un échantillonnage non probaliste par choix raisonné plutôt que de façon aléatoire. Cette méthode qui consiste à sélectionner certains individus en fonction de caractéristiques typiques liées à la population de l'étude s'est avérée être celle convenant le mieux au sens de la recherche (Fortin, 2010). Comme le développement de l'outil demande une première évaluation ainsi qu'une validation, un échantillon d'experts a été constitué. Vallerand (1989) affirme que : « (...) la technique du comité est très utile car elle offre une certaine garantie contre les biais du chercheur seul » (p. 665). Elle permet aussi d'obtenir des opinions différentes de celui qui a élaboré l'outil (chercheuse) vis-à-vis de sa pertinence. Enfin, « (...) plus il y a d'individus impliqués dans le comité, moins il y a de chance qu'un biais évident provenant d'une des versions préliminaires soit incorporé dans la version expérimentale de l'instrument (outil) » (p.668).

L'échantillon est donc constitué d'un comité de huit experts. Ce nombre constituant un comité d'expertise comptant suffisamment d'individus pour l'évaluation et la validation de l'instrument. Les membres du groupe furent sélectionnés à partir de leur implication, de leurs compétences, de leur expérience ainsi que de leur influence vis-à-vis de la pratique des intervenantes du réseau des services de garde. Les experts furent contactés, dans un premier temps, par téléphone et courriel pour l'offre de participation à la recherche. Suite à l'acceptation de leur contribution, une lettre d'information expliquant la teneur de la recherche et de leur participation ainsi qu'un formulaire de consentement (voir Appendice A) leur furent remis lors d'une première entrevue. Lors de cette entrevue, des informations supplémentaires, comme l'intérêt de la recherche et la motivation de la chercheure pour effectuer celle-ci, furent données verbalement selon les besoins exprimés. Cela, afin de privilégier une meilleure compréhension entre la chercheure et les experts (Fortin, 2010).

3.4 Collecte de données

La collecte de données s'est effectuée à l'aide de deux questionnaires et de deux rencontres. Le premier questionnaire fût remis aux huit experts lors de la première rencontre, en même temps que l'outil développé. Les experts devaient répondre sur le questionnaire même. Selon Fortin (2010) :

La construction d'un questionnaire exige que le chercheur définisse clairement le but de l'étude, qu'il ait une bonne connaissance de l'état de la recherche sur le phénomène étudié et une idée nette de la nature des données à recueillir. (p.432)

Le premier questionnaire a été construit en conséquence du contenu de l'outil et des objectifs de la recherche. Les thèmes du questionnaire d'évaluation ont porté sur la qualité de la langue utilisée, la présentation de l'outil, sa structure, la pertinence des items, les catégories et les contenus ainsi que les possibilités d'application (voir Appendice C). Sept experts ont conservé les documents pour une période de deux semaines pour faire l'évaluation, tel que stipulé dans la lettre d'information. Faute de disponibilité pour la seconde entrevue, le huitième expert a conservé les documents pour trois semaines. La seconde rencontre a surtout servi à récupérer les documents (outil et questionnaire d'évaluation). Celle-ci faite à partir du second questionnaire (voir Appendice D), fut semi-dirigée et enregistrée. Trois questions ont guidé cette entrevue portant sur les difficultés rencontrées lors de l'évaluation, les commentaires supplémentaires à apporter et les éclaircissements pouvant être nécessaires à la cueillette des données.

3.5 Traitement et analyse

Les appréciations écrites des experts pour l'évaluation de l'outil ont été compilées et rapportées au chapitre 5. Le contenu des rencontres de récupération des documents fut retranscrit dans des verbatims (voir Appendice E). Ce complément de données fut ajouté à celui des questionnaires d'évaluation. L'analyse des données s'est effectuée selon la description qu'en fait Patton (2002) concernant la recherche qualitative :

Le défi de l'analyse qualitative consistant à donner une signification à la masse des données recueillies, cela suppose de réduire le volume des renseignements bruts, d'éliminer les données changeantes, de déceler les tendances significatives et de créer un cadre de référence, ce qui permet de communiquer l'essence de ce que les données révèlent. (p. 432)

Conséquemment, les données liées à l'évaluation de l'outil ont été analysées selon les thèmes du questionnaire d'évaluation, du cadre de référence et des appréciations des experts selon leur réalité de contexte professionnel. Les résultats s'inscrivent au chapitre cinq de ce mémoire.

CHAPITRE 4

OPÉRATIONNALISATION

Ce chapitre présente l'opérationnalisation de l'outil. Sa conception, sa réalisation et son développement y sont abordés. On y mentionne aussi ses liens avec le cycle de coaching (voir Figure 5). Inspirée du modèle de Loïselle et Harvey (2009), l'opérationnalisation ne comporte cependant pas comme le modèle de référence, une évaluation de sa mise en œuvre, mais plutôt une évaluation de l'outil lui-même effectuée par un comité d'experts. La composition de ce comité y est présentée.

4.1 Conception et réalisation de l'outil

La conception et la réalisation de l'outil ont été réalisées à partir des deux premiers chapitres (origine de la recherche et cadre de référence) et de l'expérience professionnelle de la chercheuse.

La conception et la réalisation répondent aux questions de recherche posées au chapitre 1 : « Est-ce qu'un outil d'accompagnement de la pratique de type coaching pourrait soutenir l'action pédagogique des intervenantes en service de garde oeuvrant auprès des enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à la pauvreté? » et « De quelle façon, ce type d'outil pourrait-il soutenir l'action pédagogique des intervenantes auprès de cette clientèle? ». Elles sont aussi concordance avec les objectifs qui en découlent qui sont de « développer un outil d'accompagnement de type coaching pour soutenir l'action pédagogique des intervenantes en service de garde oeuvrant auprès des enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à la

pauvreté » et « d'évaluer la pertinence de l'outil développé pour le soutien de la pratique des intervenantes ». La démarche d'évaluation et de validation de l'outil par le comité d'experts atteint ce second objectif.

Comme mentionné précédemment, puisqu'il y a une absence d'outil pour guider une démarche de type coaching en service de garde, la chercheure a donc dû élaborer celui-ci elle-même en puisant à même les informations connues concernant la tâche et l'environnement de travail des intervenantes en service de garde. Ces informations sont mentionnées aux deux premiers chapitres de l'étude. Pour n'en nommer que quelques-unes : la formation en Technique d'éducation à l'enfance (MELS, 2011), le programme éducatif du MFA (2007) et ses applications, le concept du coaching, ses notions complémentaires et le cycle d'accompagnement de coaching de même que le contexte de travail avec les clientèles vulnérables, sont au nombre des bases qui ont permis le développement de l'outil et des compétences qui y sont mentionnées. La formation et l'expérience professionnelle de la chercheure vient compléter les informations considérées.

Tenir compte de l'expérience de la chercheure amène une certaine subjectivité à l'outil tel qu'il est conçu. Cependant, il s'agit d'un élément qui est partie prenante de la recherche-développement. Loisel et Harvey (2007) font d'ailleurs mention du rôle de la subjectivité du chercheur dans un article portant sur les fondements de la recherche-développement. Selon ces auteurs, le fait que « celui-ci soit au cœur de la recherche » explique la subjectivité présente dans la démarche de ce type de recherche. Cependant, le recours à une diversité de sources pour la collecte de donnée permet de soutenir la position de la chercheure lors de sa démarche de recherche et du développement de l'outil projeté.

4.2 Développement et utilisation de l'outil

L'outil développé porte le nom « d'outil d'accompagnement des pratiques de type coaching » (voir Appendice B). Il s'agit d'un outil papier qui comporte cinq sections pouvant être utilisées selon les besoins et les étapes du cycle d'accompagnement de coaching de la chercheure présenté au cadre de référence (voir Figure 5).

La première section porte sur l'identification. On peut y retrouver les informations sur : le service de garde, l'intervenante et le coach. Un espace est prévu pour de l'information concernant le déroulement de la démarche. Complétée avant le début de l'accompagnement, cette section peut servir d'introduction à la prise de contact avec l'intervenante à soutenir afin de vérifier si l'établissement de la relation de proximité (confiance) peut être possible. D'autres rencontres préalables peuvent aussi être planifiées et la date de début de l'accompagnement ajustée en conséquence.

La seconde section porte le titre « évaluation des compétences ». Cette partie de l'outil sert à la fois d'évaluation des besoins de soutien et de cadre de référence concernant les compétences nécessaires au travail en service de garde avec les clientèles vulnérables. Elle est présentée en trois colonnes : éléments d'évaluation des compétences, indicateurs et cotes. Chaque élément de compétence est suivi d'une courte description (1^e colonne). La seconde colonne contient des indicateurs liés aux compétences. Elle indique le « comment » se vérifient les éléments de compétences. Enfin, la troisième colonne est celle qui accueille la cote selon l'évaluation qui est faite de la compétence. Selon l'échelle définie, il y a quatre cotes possibles. Ce sont : A = *toujours*, B = *souvent*, C = *parfois*, D = *rarement*. Des cotes avec lettres ont été

choisies afin de privilégier une perception d'évaluation liée aux besoins des intervenantes contrairement à une cote numérique qui aurait pu être associée à une hiérarchie de leurs compétences professionnelles. Cette section compte deux parties : A et B. La partie A concerne les compétences liées à la formation et au comportement professionnels (le savoir influençant le savoir-faire) et la partie B, les compétences liées à l'attitude personnelle et au comportement professionnel (le savoir-être influençant le savoir-faire). L'objectif de cette section est de déterminer le plus précisément possible les compétences à acquérir s'il y a lieu. On y répertorie de nombreux éléments faisant partie de la tâche des intervenantes qui orientent l'analyse de la problématique et l'exploration de solutions qui sont des étapes importantes du cycle d'accompagnement (voir Figure 5). Cette section aborde aussi le sens de l'analyse, la capacité de relations interpersonnelles, l'adaptation au changement, le sens de la conscientisation, le sentiment d'efficacité personnelle, la connaissance de soi, etc. Lors de l'accompagnement, le coach devrait tenir compte de cette section selon les deux niveaux d'intervention de Flaherty (2010). Le premier dans la perspective des compétences à acquérir (ou à améliorer) pour l'intervenante accompagnée et le second concernant le développement de sa propre posture (fonctionnement) en tant que coach dans la démarche.

La section trois fait la synthèse de l'évaluation des compétences. Elle se présente en deux parties. La première partie porte sur les éléments de compétences qui constituent une force pour l'intervenante et la seconde sur les éléments de compétences à acquérir ou à développer. On y précise autant le désir de l'intervenante que l'obligation d'acquérir de nouvelles compétences par l'expression « désire/doit améliorer ». Les forces doivent être mentionnées. Il s'agit ici de soutenir une perception positive de l'évaluation par l'intervenante afin qu'elle soit disponible à s'engager dans la démarche en constatant autant ses forces que ses besoins. On inscrit

à cette section les éléments qui ont été identifiés à partir de l'analyse et de l'exploration de solutions prévues au cycle de coaching (voir Figure 5). Elle permet l'identification des objectifs qui détermineront le plan d'action à la section quatre.

La section quatre contient les recommandations. On y inscrira les compétences qui ont été ciblées par l'intervenante, la direction de l'établissement et le coach (contrat tripartite). Les moyens utilisés ainsi que les résultats escomptés sont nommés à cette section. Les compétences visées se doivent d'être réalistes et les résultats atteignables. Cette section de l'outil est bâtie en fonction des objectifs et du plan d'action mis en place par l'intervenante et le coach lors du cycle d'accompagnement (voir Figure 5). La projection d'action, la visualisation de celle-ci (résultats escomptés) de même que l'expression des émotions devront faire l'objet de discussions lors des rencontres liées à l'accompagnement avant que l'intervenante aborde l'étape de l'expérimentation. Les informations liées à ces étapes devront être consignées dans la section cinq (résumé des rencontres).

La dernière section (5) est celle où seront inscrits les commentaires et le résumé des rencontres. Y seront consignées toutes les informations liées à l'accompagnement et qui auront fait l'objet de discussions aux différentes étapes du cycle de coaching (voir Figure 5). On y inscrira entre autres, l'évaluation de l'action expérimentée afin de déterminer si l'accompagnement se termine par la synthèse des résultats ou s'il se poursuit par l'identification d'éléments problématiques et la détermination d'axes d'amélioration. Cette section sert aux rencontres de l'intervenante et du coach. Le coach pourra y ajouter ses notes d'observation afin de nourrir les conversations découlant de l'évolution de l'intervenante. Le coach se doit de respecter la confidentialité du contenu des rencontres. Ces résumés de rencontres

devraient d'ailleurs être archivés par le coach dans un dossier clientèle et non pas dans le dossier de l'employée accessible à la direction de l'entreprise. Cette section comporte aussi un espace pour les signatures du coach et de l'intervenante ainsi que pour les dates des rencontres, afin que chacun soit consentant aux contenus des comptes-rendus et d'éviter des malentendus portant sur le déroulement de l'accompagnement. Un résumé des rencontres coach/intervenante pourrait être produit pour que la direction puisse se rendre compte de l'évolution de l'intervenante.

4.2.1 Comité d'experts

Patton (2002) mentionne que l'évaluation s'incarne dans la perspective d'une orientation évaluant la réalité et étant utile aux acteurs évoluant avec celle-ci. Il affirme que le principal critère pour l'évaluation et l'amélioration d'un programme ou de l'application de celui-ci est de savoir quel est l'usage qui en est fait et/ou que l'on veut en faire afin de dégager les décisions à prendre. Dans la présente étude, la chercheure s'intéresse à l'usage qui est fait du programme éducatif lors de l'action pédagogique des intervenantes auprès des clientèles vulnérables. Bien que ce soient les intervenantes qui font l'application du programme, elles sont soutenues par des acteurs alliés au réseau des services de garde de différentes manières (enseignement, gestion, formation continue, recherche). Ces acteurs ont pour objectifs de veiller à ce que les interventions de celles-ci soient adéquates et en constante amélioration selon les contextes abordés. Considérant cet état de fait ainsi que ses objectifs de recherche, c'est à quelques-uns de ceux-ci que la chercheure a fait appel lors de la constitution du comité d'experts de la recherche.

Il importe donc de décrire les caractéristiques individuelles des experts⁴. Les trois premiers experts sont des gestionnaires et des membres de direction de CPE, CPE-BC et garderie privée. Le premier expert est gestionnaire de CPE-BC. Il cumule de plus de vingt-cinq années dans le secteur de la petite enfance. Il intègre aussi dans son expérience l'enseignement à la formation initiale en Technique d'éducation à l'enfance au niveau collégial. Le second expert occupe un poste à la direction adjointe d'un CPE en milieu défavorisé. Ancien praticien, il possède une formation technique en petite enfance et en gestion de ressources humaines. Le troisième occupe un poste à la direction adjointe d'une garderie privée subventionnée. Ses tâches de supervision du personnel et de gestion de clientèle amènent à la recherche une expertise particulière selon la vision de l'entreprise privée ayant une entente avec le MFA pour les subventions aux parents.

Les quatrième et cinquième experts sont des enseignants au programme de Technique d'éducation à l'enfance et aux programmes d'Attestations d'Études collégiales en petite enfance au niveau collégial. L'un d'eux se situe dans un contexte de pré-retraite. Auparavant responsable du programme d'étude en formation initiale, il cumule vingt ans d'expérience en gestion de programme, supervision de stages et d'équipe multidisciplinaire, et est spécialisé dans la production d'outils d'évaluation des pratiques pour les stages. L'autre a été praticien pendant plus de 15 ans. Sa formation inclut une technique en éducation à l'enfance ainsi qu'un baccalauréat en Éducation préscolaire et primaire. Il effectue de la supervision de stage depuis plus de dix ans. Les trois autres experts sont issus de l'enseignement et de la recherche universitaire. Le sixième est professeur au programme de baccalauréat en Éducation préscolaire et primaire et chercheur dans le secteur de la petite enfance. Le septième expert est professeure, chercheuse et responsable d'un programme d'intervention

⁴ L'emploi du genre masculin est privilégié afin de préserver l'anonymat des experts.

précoce en petite enfance. Le huitième expert est professeur et chercheur dans le secteur du service social. Ses intérêts de recherche se situent, entre autres, vis-à-vis du développement des enfants, de la maltraitance, de l'évaluation en contexte de défavorisation et des services à l'enfance et à la famille. Il a été, dans les dernières années, coauteur et coconcepteur pour l'élaboration d'un outil d'évaluation du jeune enfant pour les intervenants de première ligne en petite enfance.

Cette recherche se préoccupant des clientèles vulnérables en contexte de vie de pauvreté, les deux premiers experts oeuvrent dans des établissements accueillant ce type de clientèle. Le troisième, celui de la garderie privée subventionnée, ne reçoit pas ce type de clientèle, mais a quand même la gestion de certaines clientèles vulnérables. Son expertise a été retenue malgré ce fait, dû à la rareté de garderies privées faisant partie du réseau des services de garde du MFA.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Ce chapitre traite des résultats de l'évaluation de l'outil de type coaching développé dans la recherche. Les commentaires des experts y sont consignés. Ceux-ci portent sur l'outil, sur l'approche de coaching et son utilisation possible en service de garde. Les experts font aussi d'autres commentaires utiles à l'étude. Une section de discussion termine le chapitre.

5.1 Synthèse d'évaluation de l'outil

Les experts occupant des postes de direction en services de garde ont démontré un intérêt particulier vis-à-vis de l'innovation représentée par le coaching et son utilisation en service de garde :

« Le coaching est une approche novatrice. Cela répond à un besoin en service de garde car il est difficile de former les éducatrices concernant l'éthique et le savoir être. » (Expert #2)

Le questionnaire d'évaluation a permis d'évaluer l'outil en deux parties : partie 1; les thématiques de construction et partie 2; l'application/utilisation possibles.

5.1.1 Thématiques de construction

La construction de l'outil fut abordée dans la partie 1 selon quatre thèmes : *qualité de la langue, présentation, structure et pertinence des items, catégories et contenus*.

L'évaluation de la *qualité de la langue* a porté sur l'utilisation (orthographe, ponctuation, anglicisme, etc...), le choix des mots et des termes et la structure des phrases (voir Tableau 3). La langue est perçue comme étant très adéquate par cinq experts sur huit, les trois autres experts ayant noté quelques corrections à effectuer (section 2). Le choix des mots et des termes a interpellé sept des huit experts. De façon générale, il s'agirait de préciser certains mots et termes comme le « nom du prestataire de service » au lieu de « service de garde » ou le mot « fonction » plutôt que « poste » à la section d'identification (section 1). La structure des phrases a satisfait cinq des huit experts, deux ayant ciblé des structures avec un besoin de précisions. Un troisième a suggéré de raccourcir certaines phrases pour une meilleure compréhension/perception visuelle (expert #2).

Tableau 3. Résultats d'évaluation de l'outil : partie 1, thème 1, qualité de la langue

| Partie 1 | Experts | | | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|------|-------------------|------------------------------------|----------------------------------|---|--------------------------------|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| Qualité de la langue - Sections 1 à 5 | | | | | | | | |
| Utilisation de la langue | Nil | Excellent | Bien | Corrections | Excellent Corrections section 2 | Bien | Bien | Bien Corrections section 2 |
| Choix des mots et des termes | Termes à revoir précisions | Termes à simplifier Compréhension | Bien | Termes à préciser | Précisions Sections 2,3,4,5, | Modifications de certains termes | Modifications des qualificatifs Section 2 précisions | Modification de mots Section 2 |
| Structure des phrases | Apporter précisions | Raccourcir certaines | Bien | Nil | Bien | Nil | Apporter précisions | Bien |

Les éléments d'évaluation concernant la *présentation* furent la forme, la mise en page, l'espace disponible pour les différentes sections (voir Tableau 4). Cinq experts sur huit ont trouvé la forme de l'outil satisfaisante ou n'ont pas fait de commentaires particuliers. Vis-à-vis de la mise en page, la proportion des experts reste la même. Un des experts (#4) a suggéré différents ajustements afin de rendre le document plus attrayant à l'utilisation, tels des alignements de paragraphes différents, des ajouts d'espaces, etc... Celui-ci a aussi mentionné l'importance de tenir compte de la formation des personnes ayant à utiliser l'outil :

« (...) elles ne sont pas des universitaires pour la très grande majorité. Ce sont des filles de plancher, des filles concrètes, souvent plus visuelles, la mise page devient importante dans ce sens. » (Expert #4).

Concernant l'espace disponible pour l'écriture, quatre des huit experts ont manifesté un besoin d'espace supplémentaire. L'expert #1 considère qu'il y a un manque d'espace pour les commentaires du coach et pour les inscriptions des résultats de la démarche qui doivent être validés par l'employeur. Un expert (#7) a conseillé deux ajouts de colonnes particulières soit pour la description des indicateurs à la section deux et pour des commentaires aux sections un et deux. Un autre (#4) ajouterait un espace commentaires à côté de la colonne des cotes afin de pouvoir noter les observations au fur et à mesure de l'accompagnement. Enfin, l'expert #3 a suggéré des pages supplémentaires pour les observations du coach lors des actions de l'intervenante.

Tableau 4. Résultats d'évaluation d'outil: partie 1, thème 2, présentation

| Partie 1 | Experts | | | | | | | |
|---|---|--|------|----------------------------|--|-----|--|--|
| Présentation Sections 1 à 5 | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| <i>Forme</i> | Nil | Ajout de numéros : éléments évaluation | Bien | Alignement de sections | Enlever parenthèses section 2 Repérage facile | Nil | Nil | Bien |
| <i>Mise en page</i> | Nil | Tableau 3 colonnes colonne #1 + large | Bien | Ajuster texte et tableaux | Très bien | Nil | Ajout de colonne description des indicateurs | Bien |
| <i>Espaces suffisants cotes, informations, réponses, etc...</i> | Ajout pour le coach et l'employeur Sections 1 à 4 | Bien | Bien | Ajout d'espaces pour cotes | Bien Ajout d'espaces Sections 2, 3, 4 | Nil | Ajout de colonnes commentaires Sections 1 et 2 | Bien Ne pas numérotter compétences de section 4 |

L'évaluation de la *structure* fut divisée en quatre catégories : le choix des sections, l'ordre de celles-ci, la répartition des items et le système de cotes (voir Tableau 5).

Sept des huit experts ont apprécié le choix des sections (tableau 4). L'expert #1 a jugé la structure de la section deux comme étant excellente. Le septième expert a conseillé une colonne supplémentaire pour une meilleure définition des indicateurs (section 2). L'ordre des sections a semblé satisfaire l'ensemble des experts, quatre de ceux-ci n'ayant pas commenté. Le système de cotes a été approuvé par quatre des experts, un cinquième n'ayant pas fait de commentaire. Il a attiré l'attention de trois experts (#1, #7, #8). Les commentaires émis concernent la définition, la fréquence et l'uniformisation, l'objectivité et la possibilité d'intégrer des chiffres au lieu de lettres pour la cotation afin de simplifier l'analyse des données lors de l'utilisation de logiciels.

« Il faudrait définir ce que veulent dire les cotes...il faut évaluer tout le monde de la même façon. » (Expert #1)

« L'échelle de cotes dépend de l'observateur et contient une part de subjectivité importante, les cotes sont en relation avec des concepts et qualificatifs rendant l'évaluation difficile. » (Expert #7)

Tableau 5. Résultats d'évaluation d'outil : partie 1, thème 3, structure

| Partie 1 | Experts | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|------|------|-----------------------------------|----------------------|-----|---|-------------------------|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| Structure Sections 1 à 5 | | | | | | | | |
| Choix de sections | Bien Section 2 excellent | Bien | Bien | Nil | Bien | Nil | Nil | Bien |
| Ordre des sections | Nil | Bien | Bien | Nil | Bien | Nil | Nil | Bien |
| Répartition d'items versus sections | Section 2 Précisions pour objectivité | Bien | Bien | Section 2 Partie B + lourde | Section 2 + items | Nil | Ajout de colonne section 2 | Bien |
| Adéquation système de cotes | Définir pour compréhension et uniformisation | Bien | Bien | Section 2 Bien | Très bien | Nil | Subjectif Définir pour objectivité | Lettres ou chiffres? |

Pour le thème de *pertinence des items, catégories et contenus*, les résultats des sections 1, 3, 4, 5 sont présentés (voir Tableau 6) séparément de la section 2. La plupart des experts ont apprécié le choix des items de ces sections. Certains ont recommandé des ajouts. Plus particulièrement en section un à propos de l'identification des clientèles particulières pour lesquelles serait accompagnée l'intervenante (expert #5). Un des experts (#1) modifierait quelques éléments en lien avec l'identification (section 1) et ajouterait la formation du coach et son expérience de travail.

Selon la chercheuse, ce commentaire fait référence à l'établissement de la relation de confiance à établir avec le coach. Le contenu de ces sections semble correspondre aux attentes de six des experts bien qu'un de ceux-ci (expert #4) mentionne en avoir fait une évaluation plus ou moins complète. L'absence d'un espace précis (autre que les sections trois, quatre et cinq) pour l'identification des attentes, objectifs et orientations de l'employeur fut commenté (expert #1). Cet expert (#1) considère qu'il s'agit d'éléments importants qui doivent être considérés et faire partie de l'entente entre les participants lors d'un accompagnement de coaching. Selon l'expert #2, les sections se suivent dans un ordre cohérent et le contenu de chacune est pertinent en ce sens qu'il permet d'effectuer un portrait de la personne à accompagner et de ses besoins. L'expert #5 a conseillé des précisions sur l'identification des rôles en section trois.

Tableau 6. Résultats d'évaluation d'outil: partie 1, thème 4, pertinence d'items, catégories et contenus, sections 1, 3, 4, 5

| Partie 1 Items, catégories, et contenus | Experts | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|-----------------|------|---------------|--|-----|-----|------|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| <i>Choix des items</i> | Ajouts formation du coach section 1 | Très bien | Bien | Nil | Ajout identification clientèle Section 1 | Nil | Nil | Bien |
| <i>Contenus des sections</i> | Oubli des informations de l'employeur | Très pertinents | Bien | + ou - évalué | Interrogations sur Section 3 | Nil | Nil | Bien |
| <i>Redondances</i> | Non | Non | Non | Nil | Non | Nil | Nil | Non |

La section deux constitue la partie la plus dense de l'outil. Elle contient les éléments d'évaluation des compétences, les indicateurs qui y sont liés et les cotes d'évaluation. Le thème *pertinence des items, catégories et contenus* est présenté ici en deux parties, A et B.

La partie A est constituée des compétences liées au comportement professionnel : le savoir influençant le savoir-faire (voir Tableau 7). Cinq experts sur huit ont considéré les catégories de cette partie comme étant pertinentes ou n'ont pas émis de commentaires. Les trois autres experts ont évalué un besoin de précision, la non étanchéité des catégories et la possibilité d'en regrouper certaines (experts #1, #4, #6). Les éléments d'évaluation des compétences ont été considérés comme adéquats par cinq des huit experts.

Vis-à-vis des indicateurs liés aux éléments d'évaluation, cinq des huit experts ont mentionné un besoin de précision. L'expert #4 a mentionné que les indicateurs devaient être utilisés selon la forme de l'évaluation, c'est-à-dire au besoin sous forme de référentiel de la profession. La cotation a semblé satisfaire six des huit experts. L'échelle demanderait plus de définitions selon deux experts (#1, #7). L'expert #1 a précisé que la cotation devrait être ajustée selon l'élément observé. Selon tous les experts, il n'y a pas de redondance dans cette section.

Tableau 7. Résultats d'évaluation d'outil: partie 1, thème 4, pertinence d'items, catégories et contenus, section 2, A

| Partie 1 Items, catégories, et contenus | Experts | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|-------------------------|---|------------------------------------|--|--------------|--------------------------|--------------------------------------|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| Section 2 - A | | | | | | | | |
| <i>Pertinence des catégories</i> | Précision pour indicateurs | Toutes pertinentes | Item connaissance du travail à raccourcir | Regrouper certaines? | Très pertinentes | Non étanches | Nil | Bien |
| <i>Pertinence des éléments d'évaluation des compétences</i> | Oui, intéressant | Oui raccourcir certains | Oui | Nil | Excellents | Nil | Nil | Bien, beaucoup mais non regroupables |
| <i>Pertinence d'indicateurs d'éléments d'évaluation de compétences</i> | Précision à apporter | Quelques uns à préciser | Nil | Dépend de la forme de l'évaluation | La plupart très bien, précisions pour certains | Nil | À définir davantage | Bien |
| <i>Pertinence de cotation et de valeurs attribuées</i> | Définir cotes selon l'élément observé | Bien | Bien | Nil | Excellent | Nil | Définir plus précisément | Bien |
| <i>Redondances</i> | Nil | Non | Non | Nil | Non | Nil | Nil | Non |

La *seconde partie* (B) concerne les compétences liées à l'attitude personnelle et au comportement professionnel : le savoir-être influençant le savoir faire (voir Tableau 8). Les catégories ont été considérées pertinentes selon six des huit experts consultés. Les commentaires d'un expert (#7) ont porté sur la validation de l'outil avec des outils existants. Un autre expert (#3) a attribué la responsabilité de l'évaluation de ses besoins à l'intervenante elle-même tout en se questionnant sur le temps disponible en cours d'action de la pratique.

Six experts sur huit ont estimé la pertinence des éléments d'évaluation des compétences comme satisfaisante. Certains avis sont divergents ou s'opposent, telle

la division de certains éléments pour créer des catégories supplémentaires (expert #4) et le regroupement de certaines pour une meilleure étanchéité de l'outil (expert #5). L'expert #1 a suggéré l'ajout de la capacité de résilience comme élément d'évaluation des compétences, étant donné que le contexte de la recherche se situe auprès des clientèles vulnérables.

Concernant les indicateurs liés aux éléments de compétences, un des experts (#3) a projeté une possibilité d'autocoaching par l'intervenante et l'expert #6 a suggéré l'ajout d'indicateurs liés aux capacités de mobilisation des ressources et d'établissement de la réciprocité par l'intervenante, de même qu'à l'introduction de la notion de biais concernant des préjugés vis-à-vis des clientèles vulnérables (experts #6, #8).

Certains des commentaires, vis-à-vis de l'échelle de cotation et des valeurs attribuées, ont relevé que l'évaluation est plus liée à des concepts qu'à des faits observables, ce qui pourrait influencer la relation du coach avec l'intervenante dans le sens d'un débat (#1, #7). Six experts sur huit ont considéré l'échelle et les valeurs comme étant bien ou n'ont pas fait de commentaires à cette section.

Tableau 8. Résultats d'évaluation d'outil: partie 1, thème 4, pertinence d'items, catégories et contenus, section 2, B

| Partie 1 Items, catégories, et contenus | Experts | | | | | | | |
|---|---|--|--|---------------------------|------------------------------------|--|--|--|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| Section 2 - B | | | | | | | | |
| <i>Pertinence des catégories</i> | Bien | Toutes pertinentes | Temps d'analyse des éléments dans l'action? | Bien. Beaucoup d'éléments | Très bien | Non étanches | Bien. Valider avec outils existants | Bien |
| <i>Pertinence des éléments d'évaluation des compétences</i> | Très pertinents Ajout de la résilience | Réfléchis et appropriés | Nil | Faire plus de catégories? | Excellent | Regrouper certaines | Nil | Bien, beaucoup mais non regroupables |
| <i>Pertinence des indicateurs d'éléments d'évaluation des compétences</i> | Précision à apporter | Bien Majorité facilement observable | Pertinents Vérification pour autocoaching | Possibilité de regrouper? | Très bien Certaines corrections | Ajout de réciprocité, de mobilisation des ressources et de notion de biais | Préciser les indicateurs par le comment faire... | Bien Attention aux préjugés envers les clientèles vulnérables |
| <i>Pertinence d'échelle de cotation et valeurs attribuées</i> | Cotation sur concept au lieu de fait observable | Bien | Bien | Nil | Excellent | Nil | À définir davantage | Bien |
| <i>Redondances</i> | Nil | Non | Non | Oui mais + ou - analysé | Non | Nil | Nil | Non |

Certains experts (#1, #6, #7, #8) ont démontré un intérêt particulier en effectuant une démarche d'évaluation plus complète concernant chacun des éléments d'évaluation de la section deux (parties A et B). Pour cette section, le questionnaire (Appendice C) demandait leur avis concernant la pertinence, l'appropriation, la redondance et les améliorations possibles des éléments d'évaluation. Les autres experts (#2, #3, #4, #5) ont choisi de répondre de façon plus générale. Étant donné qu'il n'y a eu qu'une partie des experts ayant effectué cette démarche de précision, les informations supplémentaires ont été consignées aux verbatims d'entrevues joints à la recherche (Appendice E).

Des experts ont émis des commentaires concernant l'ensemble de la section. Les experts (#1, #2, #3) oeuvrant en services de garde ont mentionné le réalisme des éléments d'évaluation vis-à-vis du travail quotidien en service de garde. L'expert un exprime ceci :

« Je trouve que les éléments d'évaluation sont une grande force dans cet outil. Cela fait le tour des professions quelles qu'elles soient : directrice adjointe en supervision, agente-conseil, éducatrice...je trouve qu'ils sont importants, vraiment intéressants et pertinents. » (Expert #1)

Le huitième expert a considéré qu'il y avait beaucoup d'éléments et peu en même temps mais qu'ils ne sont pas regroupables chacun étant pertinent dans un contexte de clientèle vulnérable :

« (...) tout ce qui est relatif à la petite enfance, aux services de garde et au préscolaire dans l'esprit de développer quelque chose avec les clientèles vulnérables : tout est là. Je trouve que ce n'est pas beaucoup concernant le contexte même si de prime abord cela semble beaucoup. » (Expert #8)

Concernant les indicateurs, un des experts (#7) a suggéré de mieux définir l'ensemble des indicateurs des parties A et B pour les rendre moins subjectifs.

Les améliorations suggérées par les experts, au fur et à mesure des sections évaluées (1 à 5), ciblent de façon plus précise les caractéristiques à tenir en compte pour un outil efficace de soutien de la pratique (voir Tableau 9).

En ce qui a trait à la *qualité de langue*, il est possible de constater au Tableau 3 que les modifications suggérées sont liées davantage au choix des mots et des structures de phrases qu'à la qualité de la langue.

À propos de la *présentation*, quatre experts sur huit n'ont rien suggéré. Un cinquième (expert #2) considère la présentation comme étant très bien. Les améliorations suggérées consistent en une page d'introduction pour situer le contexte de coaching (expert #1), la séparation de la section un en deux parties (expert #4) et la fusion des sections trois et quatre (expert #5). Différents ajouts d'espaces supplémentaires ont été ciblés pour des commentaires lors de l'accompagnement comme mentionné précédemment.

Deux experts (#4, #8) ont suggéré des modifications concernant la *structure* : l'ajout d'une section définissant l'utilisation de l'outil et l'attribution de chiffres à la cotation en lettres. Un expert (#2) considère la structure adéquate et quatre n'ont pas fait de commentaire.

Pour le thème : *pertinence d'items, catégories et contenus* des sections; 1, 3, 4 et 5, quatre des experts n'ont fait aucune suggestion. L'expert #1 a suggéré des ajouts aux sections 1, 3, 4 et l'expert #5 a suggéré des précisions en section 3 concernant la personne qui complète celle-ci. Enfin, un des experts n'a pas évalué ce thème.

Trois des experts (#2, #5, #7), ont conseillé des précisions touchant les indicateurs de compétences pour une meilleure compréhension et une objectivité accrue. L'expert #4 a suggéré de regrouper certains éléments afin de diminuer la densité de la section et l'expert #6 a précisé de porter une attention particulière à ce que les éléments de cette section ne soient pas perçus comme des éléments d'appréciation mais bien des éléments servant à cibler les compétences à soutenir ou à acquérir.

Tableau 9. Résultats d'évaluation d'outil: améliorations suggérées, sections 1 à 5

| Thèmes Partie 1 | Experts | | | | | | | |
|---|--|--|-----|--|--|---|---|---|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| Sections 1 à 5 | | | | | | | | |
| Thème 1 <i>Qualité de la langue</i> | Précisions à ajouter Revoir certains termes | Non | Nil | Ponctuation | Apporter précisions | Nil | Apporter précisions | Nil |
| Thème 2 <i>Présentation</i> | Introduction pour précisions coaching | Très bien | Nil | Bien Séparation de la section 1 en 2 parties | Général : très bien Fusionner sections 3 et 4 | Nil | Nil | Nil |
| Thème 3 <i>Structure</i> | Nil | Structure adéquate | Nil | Nil | Ajout de section mode utilisation | Nil | Nil | Chiffres + simples pour analyse |
| Thème 4 <i>Pertinence d'items, catégories, et contenus Sections 1, 3, 4, 5</i> | Ajout aux sections 1, 3 et 4 | Non | Nil | + ou – évalué | Précisions section 3 | Nil | Apporter précisions | Non |
| Thème 4 <i>Pertinence d'items, catégories, et contenus Section 2 A et B</i> | Nil | Très bien quelques précisions pour indicateurs | Nil | Oui regrouper et diminuer le nombre d'éléments | Préciser éléments d'évaluation et indicateurs selon la clientèle visée | Vérifier que les éléments non perçus comme appréciation | Raffiner les éléments et indicateurs Rendre + objectifs | Quelques corrections éléments évaluation et indicateurs |

5.1.2 Application et utilisation

Les experts ont aussi considéré la mise en œuvre de l'outil (voir Tableau 10). Les possibilités d'application et les conditions pouvant s'y rapporter furent abordées en premier. Sept experts sur huit ont confirmé une possibilité d'application de l'outil. L'expert #1 avec des améliorations et un autre en mentionnant qu'il a beaucoup de potentiel :

« (...) je considère que c'est un outil qui est totalement réalisable en service de garde. Il est complet. » (Expert #2)

Les conditions d'application diffèrent pour chacun des experts. Pour trois de ceux-ci (experts #1, #4, #7), les conditions portent sur l'outil lui-même quant à la précision, l'objectivité et une forme plus concrète pour en faciliter l'emploi. Trois autres experts (#3, #5, #8) considèrent le contexte comme étant une condition d'application. Un de ceux-ci a commenté :

« (...) qu'il pourrait être appliqué à tous les types de milieux puisque tous les milieux de garde accueillent des enfants à risque ou plus vulnérables. » (Expert #5)

L'expert #1 a ajouté une application possible :

« Ce serait un avantage que le coaching se fasse auprès des agentes pédagogiques autant qu'auprès des éducatrices ou éducatrices spécialisées. » (Expert #1).

Pour les deux autres experts (#2, #6), les conditions d'application sont directement liées à la personne qui emploiera l'outil. L'expert #6 mentionne une vigilance nécessaire concernant la façon dont l'outil sera appliqué par la personne qui

tiendra le rôle du coach afin d'éviter une appréciation de performance (tableau 9). Cette vision possible est confirmée par un autre expert (#3) qui l'utiliserait en contexte d'évaluation annuelle.

L'utilité de l'outil et ses conditions d'utilisation furent commentées en second. Les huit experts consultés considèrent l'outil comme étant utile pour la pratique en service de garde. L'expert #5 considère les éléments d'évaluation et les indicateurs comme étant directement liés à la pratique des intervenantes. Un autre a émis cet avis :

« Tout est pertinent. Le contenu et la description colle à la réalité des intervenantes en services de garde. L'outil pourrait aussi être utile aux stagiaires reçues en service de garde. Dans leur cahier de stage, elles doivent travailler leur savoir-faire et leur savoir-être. » (Expert #2)

Les conditions d'utilisation sont différentes selon chacun. Un des experts projette une utilisation de l'outil par les agentes-conseils, en accompagnement de coaching individuel et aussi en coaching d'équipe :

« Il y a aussi un coaching d'équipe qui se fait dans les CPE et autres services de garde. On pourrait partir de cette grille-là (éléments d'évaluation et indicateurs), recenser ce qui se fait à partir des individus et aller plus loin en équipe. » (Expert #1)

Un autre précise une condition d'utilisation vis-à-vis de sa propre réalité professionnelle :

« Étant donné que mon poste est multifonction, idéalement, il me faudrait une personne de l'extérieur pour fonctionner avec cet outil. » (Expert #2).

L'auto-évaluation de l'intervenante, sur une base volontaire avec des objectifs personnels, un protocole et une durée déterminée a été considérée comme une condition d'utilisation de l'outil (expert #4). L'expert #5 mentionne la nécessité du sceau de la confidentialité lors de l'intervention de coaching.

Tableau 10. Résultats d'évaluation d'outil: deuxième partie, mise en oeuvre, application et utilisation

| Application Utilisation | Experts | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|---|-----------------------------------|---|
| | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 |
| <i>Partie 2</i> | | | | | | | | |
| <i>Possibilités d'application</i> | Oui avec améliorations | Oui beaucoup de potentiel | Oui | Oui | Bien sur! | Nil | Oui | Tout à fait |
| <i>Conditions d'application</i> | Cotations et indicateurs révisés | Personne externe pour le coaching | Évaluation annuelle éducatrice | Rendre + concret revoir forme et contenu | Auprès de tous les types de milieux. | Dépend du coach qui l'utilisera | Rendre plus objectif et explicite | Formation continue |
| <i>Possibilités d'utilisation</i> | Oui | Oui, reflète la réalité vécue au quotidien Aussi pour stagiaires | Oui pourrait amener trucs utiles et conseils | Oui nécessaire pour la pratique | Oui, éléments compétence et indicateurs réalistes | Utile mais questionnement pour l'utilisation | Oui si modifié | Oui si les intervenantes sont ouvertes à la critique |
| <i>Conditions d'utilisation</i> | Agente-conseil versus éducatrices Coaching individuel et d'équipe | Personne-ressource pour accompagnement | Impliquer les pairs | Base volontaire en auto évaluation | Amélioration de la pratique -respect de la confidentialité | Déterminer le but de l'utilisation et l'utilisateur | Nil | Formation continue et promotion |
| <i>Améliorations pour application et utilisation?</i> | Préciser les indicateurs et les cotations pour objectivité | Déjà pertinent. Raccourcir certains éléments pour compréhension | Nil | Mise en page attrayante Espaces pour commentaires | Préciser les rôles et responsabilités de chacun | Nil | Nil | N'en voit pas. Outil complet et bien fini. Prêt à l'utilisation |

Le questionnaire comportait aussi une section pour les améliorations vis-à-vis de l'application et de l'utilisation de l'outil. Certains experts (#2,#8) ont considéré l'outil déjà pertinent et prêt pour l'application et l'utilisation. Raccourcir certains éléments

d'évaluation des compétences amènerait cependant une meilleure compréhension de ceux-ci (expert #2) et définir les indicateurs et les cotations une meilleure objectivité (expert #1). L'expert #4 privilégierait plus d'espace pour les commentaires ainsi qu'une mise en page attrayante pour en motiver l'utilisation.

5.1.3 Révision de l'outil et commentaires

Certains des experts rencontrés ont effectué avec la chercheuse une révision de l'outil complète lors de la seconde entrevue. Lors de cette révision, des améliorations supplémentaires plus précises concernant les indicateurs de chaque élément d'évaluation ont été suggérées. Elles sont mentionnées aux verbatims des entrevues joints à la recherche (voir Appendice E).

D'autres commentaires furent émis vis-à-vis de l'outil et de l'innovation qu'il représente :

« Cet outil est un moyen qui n'existe pas actuellement (...) ce que j'ai trouvé super bien dans un outil comme celui-là est qu'il est aidant, il vient préciser des choses que je dis souvent dans l'informel. » (Expert #2)

« L'outil vient nous questionner, parce qu'il est possible de coacher plusieurs personnes et de questionner plusieurs personnes : gestionnaires, agentes- conseil, éducatrice (...). » (Expert #4)

« Je pense que cela (outil) pourrait être un déclencheur pour des réunions d'équipe et coacher une équipe de travail. Je trouverais cela intéressant que cela me passe entre les mains et de voir de quelle façon cela pourrait être fait. » (Expert #1)

« C'est sûr qu'il pourrait y avoir certaines personnes offusquées de cet outil-là tant au niveau de leur formation initiale que de leur personne (...) mais cela leur appartient. » (Expert #8)

5.1.4 Approche de type coaching : commentaires

Parmi les experts ayant évalué l'outil, certains ont fait des commentaires en lien avec la projection d'une approche de coaching. Ils ont mentionné l'importance de préciser quels seraient le contexte et la nature de l'approche de coaching devant être effectuée afin de situer des critères d'utilisation pour l'outil. Le temps de l'accompagnement, son fonctionnement ainsi que sa planification ont été mentionnés comme des éléments importants à préciser lors de la démarche :

« J'aimerais qu'une évaluation soit faite entre le coaching en situation de crise et un coaching en période continue : en terme de durée? Que peut représenter une période de coaching adaptée en contexte de travail régulier vis-à-vis d'une intervenante qui a un bon fonctionnement mais dont on veut augmenter les compétences? » (Expert #1)

« Il faudrait préciser les rôles et responsabilités de chacun lors des rencontres formelles d'accompagnement... afin de pouvoir harmoniser l'accompagnement et le développement d'une relation de confiance entre le coach et l'intervenante accompagnée. » (Expert #5)

« Il faudrait définir qui est le coach, quelle est sa relation avec l'intervenante? Il serait important de fixer le cadre de son intervention de façon précise...de plus il faudrait vérifier les outils utilisés ou démarches effectuées précédemment par l'intervenante (...). » (Expert #4).

Dans le même sens, certains objectifs possibles ont aussi été exprimés par les experts :

« (...) soutenir une intervenante en gestion de crise, l'accompagner à long terme, corriger une situation? Parce que pour moi, le coaching peut avoir plusieurs buts, selon ce que je regarde chez nous et ce que je connais. » (Expert #1).

« (...) quand les intervenantes vivent des situations des situations où elles sont désemparées et ne savent plus quoi faire, c'est à ce moment que l'on aurait besoin d'un coach. » (Expert #3)

« (...) pour toute intervenante qui désire améliorer sa pratique...sous le sceau de la confidentialité. L'accompagnatrice est alors un guide, une référence sur qui l'intervenante peut compter. » (Expert #5)

Une autre particularité d'une approche de coaching devrait concerner les orientations de l'établissement où se déroule l'accompagnement. Celles-ci étant différentes d'un service à l'autre selon le statut (CPE, service de garde privé, bureau coordonnateur de la garde en milieu familial), il importerait d'en tenir compte lors de l'approche:

« Je pense que pour venir coacher dans notre établissement ou tout autre établissement, il faut avoir pris connaissance des orientations de celui-ci. Parce que, ce qui est attendu de l'intervenante est nommé dans les orientations surtout concernant les clientèles vulnérables...on va donc vouloir que le coach soutienne notre personnel dans le même sens que les orientations pour qu'il y ait une cohérence partout. » (Expert #1)

L'expert #4 a exprimé que l'accompagnement de coaching devrait être offert sur une base volontaire pour les personnes qui veulent relever un nouveau défi ou qui rencontrent une difficulté. La base volontaire devant susciter l'engagement dans la démarche. Il faudrait que l'intervenante puisse se fixer des objectifs personnels afin de connaître ses forces et ses faiblesses.

5.1.5 Autres commentaires

D'autres commentaires pertinents à la recherche ont aussi été formulés. Notamment concernant la pratique et les situations de difficultés des intervenantes :

« De petites lacunes au niveau du programme éducatif, par exemple, cela s'apprend. Il est plus difficile selon moi, d'acquérir ou de faire acquérir des compétences au niveau du savoir-être, il est nécessaire d'avoir un outil et beaucoup de temps pour arriver à modifier l'attitude de quelqu'un. Le changement est difficile. » (Expert #2)

« En temps réel de travail, les intervenantes sont quelques fois démunies face à une problématique d'enfant, elles ont besoin de méthodes concrètes, facilement utilisables...elles ne sont pas formées pour gérer de tels cas (enfants vulnérables), elles ont des connaissances de base. » (Expert #3)

*« (...) l'hétérogénéité de la formation en service de garde? (chercheure)
Cela pose un problème au niveau de la conduite professionnelle en service
de garde (...). » (Expert #8)*

*« L'intervenante est dans un rôle professionnel et elle a des
responsabilités. Il faut qu'elle en soit consciente. » (Expert #6)*

*« Il y a beaucoup trop d'éducatrices qui ne comprennent pas qu'elles ont
des compétences professionnelles et qu'elles doivent avoir une conduite
professionnelle...elles personnalisent beaucoup trop. » (Expert #8)*

5.2 Discussion

Dans cette section, la chercheure discute des résultats de la recherche. L'évaluation de l'outil, l'approche de coaching et les difficultés des intervenantes sont abordées. La méthode de recherche utilisée pour l'étude de même que les avantages et les limites de celle-ci sont aussi commentés.

Les objectifs de cette recherche étaient de développer et d'évaluer un outil de type coaching devant soutenir l'action pédagogique des intervenantes en service de garde oeuvrant auprès des enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à la pauvreté. Ces objectifs découlaient de deux questions de recherche :

Est-ce qu'un outil d'accompagnement de la pratique de type coaching pourrait soutenir l'action pédagogique des intervenantes en service de garde oeuvrant auprès des enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à la pauvreté?

De quelle façon, ce type d'outil pourrait-il soutenir l'action pédagogique des intervenantes auprès de cette clientèle?

5.2.1 Développement de l'outil et caractéristiques

Les résultats de l'évaluation de l'outil ainsi que les commentaires des experts démontrent que l'outil développé est pertinent et correspond à un besoin de soutien de la pratique vis-à-vis des clientèles vulnérables. Les résultats atteignent aussi les objectifs de la recherche. Non seulement soutiennent-ils le développement d'un outil d'accompagnement, mais ils identifient aussi les caractéristiques nécessaires à l'ajustement de l'outil afin de soutenir l'action pédagogique des intervenantes. Les résultats consistent en majorité en des modifications concernant des ajouts d'espaces, des précisions et des corrections ayant pour buts une meilleure objectivité de même qu'une facilité accrue pour l'utilisation de l'outil. Ces éléments devront être considérés pour une mise à jour de l'outil lors d'une étude subséquente où une mise à l'essai pourrait être effectuée.

Les commentaires des experts concernant le réalisme des éléments d'évaluation à la section deux indiquent une concordance avec le cadre de référence de la recherche, la réalité du terrain de pratique et l'expérience professionnelle de la chercheuse quant à la considération des éléments de compétences à tenir en compte lors d'un accompagnement. Même si ceux-ci sont considérés comme nombreux par certains experts (#3, #4, #6, #8) la chercheuse est du même avis que l'expert huit qui considère qu'ils ne sont pas regroupables si on tient compte du contexte de l'intervention (clientèles vulnérables) et des responsabilités qui incombent à l'intervenante lors de l'exercice de son mandat pédagogique.

Bien que l'outil se doive d'être accessible et compréhensible pour l'utilisation et l'application par les intervenantes (expert #4), il ne faudrait pas sous-estimer les capacités de celles-ci à intégrer des notions nouvelles par l'utilisation de nouveaux outils. Il est naturel que les intervenantes évoluent dans l'exercice de leur pratique selon les clientèles qu'elles ont à gérer. Cette évolution se situe aussi dans l'habileté à utiliser les outils disponibles...Présumer d'un manque de capacité pourrait laisser supposer que les intervenantes de première ligne qui ont la charge de l'éducation des jeunes enfants ne possèdent pas les acquis nécessaires pour effectuer les activités professionnelles pour lesquelles elles ont cependant été formées....

Concernant la mise en œuvre de l'outil, les experts sont allés plus loin dans leurs projections que ce que prévoyait l'outil dans le cadre de la recherche. La chercheure ayant une vision d'utilisation et d'application particulière concernant l'outil (clientèles vulnérables), n'avait pas prévu les nombreuses visions qu'en projeteraient les experts. Ceux de terrain (#1, #2, #3), y ont trouvé des orientations multiples. L'utilisation de l'outil a été projetée pour des adjointes de direction, des agentes-conseils, des éducatrices spécialisées, des stagiaires et des équipes de travail. Les conditions d'application ont aussi été variées : situation de crise, correction de situation, accompagnement à long terme, auto-évaluation de l'intervenante, autocoaching, formation continue et promotion professionnelle (expert #8). Selon la chercheure les diverses orientations possibles de l'outil, mentionnées par les experts, constituent autant de pistes à étudier pour l'accompagnement du travail en service de garde.

Les experts ont aussi formulé d'autres commentaires dont certains apportent des compléments de réponses aux questions de recherche. L'expert #2 a notamment formulé que l'outil est aidant, car il précise des discours concernant l'action professionnelle qui se situent souvent dans l'informel de la pratique. Ce commentaire est particulièrement important pour les résultats de la recherche, car il met en lumière un aspect du travail en service de garde qui n'est pas souvent abordé et dont il importe de tenir compte lorsqu'il est question d'accompagnement.

5.2.2 Approche de coaching et besoins des intervenantes

Les commentaires supplémentaires concernant une approche de type coaching et les objectifs possibles permettent d'établir une cohérence avec la littérature abordée au cadre de référence de même qu'avec le cycle d'accompagnement de coaching. Les commentaires des experts (#1, #2, #4, #5) concernant la nature de l'approche, ses buts, sa durée, la relation de l'intervenante avec le coach ainsi que la tenue en compte des orientations de l'établissement correspondent bien à des caractéristiques nécessaires à une démarche de coaching en milieu de pratique. Ces résultats démontrent aussi le souci des experts d'insérer l'outil d'accompagnement dans une démarche structurée afin d'atteindre les résultats visés. Les propos des experts (#1, #3, #5, #8) sont en concordance avec l'objectif de la recherche qui vise à développer un outil devant soutenir l'action pédagogique des intervenantes vis-à-vis des clientèles vulnérables.

L'expert #4 a fait un commentaire concernant la possibilité d'un soutien par l'approche de coaching sur une base uniquement à la demande de l'intervenante. La chercheuse considère qu'il serait irréaliste de n'offrir que cette option vis-à-vis d'une

approche visant un soutien de la pratique. Le soutien proposé étant en lien avec des objectifs de qualité de service il en découle que la direction de l'établissement doit être partie prenante de la démarche. Les besoins de soutien pouvant avoir été déterminés par celle-ci et non seulement par l'intervenante elle-même. Ce qui n'empêche pas une intervenante de faire une demande de soutien...

L'autocoaching a aussi été abordé par un des experts (#3). La chercheure est d'avis comme l'expert #1 qu'un autocoaching de la part de l'intervenante ayant à acquérir des compétences s'avère difficilement réalisable. Étant donné qu'une approche de coaching implique une rétroaction, absente dans un contexte d'autocoaching, il faudrait déterminer les caractéristiques définissant ce type de démarche. Selon cette première considération (rétroaction) une démarche d'autocoaching semble plutôt à l'opposé de la démarche de coaching présentée dans l'étude.

Les difficultés de l'intervention pédagogique des intervenantes vis-à-vis des clientèles vulnérables ont été confirmées par les résultats (experts #1, #2, #3, #4, #5, #8). Les experts en service de garde ont confirmé des difficultés liées au savoir-être et au savoir-faire, ce qui est en accord avec la littérature du référentiel et la vision de la chercheure. Il y eut aussi l'émergence d'autres problématiques liées au sujet de la recherche qui pourraient être soutenues par une approche de coaching. La compréhension et l'identification de son rôle par l'intervenante sont des difficultés exprimées par les experts (#6, #8). La chercheure pense que celles-ci pourraient être conséquentes de l'évolution des services de garde et des types de clientèles depuis les vingt dernières années. Les compétences professionnelles à exercer et à acquérir ainsi que les responsabilités qui y sont liées sont plus ardues à identifier avec des clientèles

à besoins spécifiques. Le travail s'effectuant constamment dans l'action, les prises de conscience sont plus difficiles à effectuer et ne sont pas toujours conséquentes des difficultés rencontrées. On ne peut en effet être à la fois en action et en réflexion. D'où l'importance d'un accompagnement de coaching dans l'action.

Les services de formation continue ainsi que de soutien pédagogique doivent être maintenus et renforcés dans le réseau des services de garde. Cependant, il y aurait place pour des services externes d'accompagnement de coaching ou de la création de postes dans le réseau des services de garde pour de l'accompagnement individuel des intervenantes envers les clientèles spécifiques, ce qui permettrait de consacrer le temps nécessaire à l'ajustement de l'action pédagogique. Ce que les agentes-conseils et les gestionnaires ne sont pas toujours en mesure d'assumer faute de temps et de surcharge de travail (expert #2). Cela pourrait bonifier l'offre de services du réseau vis-à-vis de la pratique, de l'acquisition de compétences, des relations de travail et des connaissances apportées aux différentes communautés de pratique. Cela pourrait aussi amener une vision différente de la gestion tant au niveau du personnel en place que des clientèles vulnérables ou autres.

5.2.3 Méthode de recherche utilisée

Le choix de la recherche-développement pour effectuer cette étude s'est avéré être une méthode pertinente pour le sujet de l'étude. Ce type de recherche a permis la mise à profit de l'expérience professionnelle de la chercheure et de l'idée qu'elle se fait d'une approche de coaching. Cela a produit une démarche de recherche plus large qui a eu pour effet un développement de l'outil sans contrainte et une cueillette des données abondantes lors de l'évaluation.

Des caractéristiques de l'échantillonnage, la plus importante est sans nul doute la diversité professionnelle liée à la formation du travail en service de garde et représentée par les membres du comité d'experts. La somme des considérations exprimées par ceux-ci lors de l'évaluation donne à la recherche une réalité plus juste de ce que doit être un outil d'accompagnement de la pratique.

La collecte de données à l'aide d'un questionnaire et d'une entrevue fut un facteur facilitant pour l'étude. Le questionnaire a permis un encadrement de l'évaluation de l'outil. La chercheuse a pu cibler certains thèmes précis constituant ainsi une base de données cumulables. L'entrevue de ramassage a permis de connaître ce qui n'était pas apparent à la lecture du questionnaire d'évaluation (Patton, 2002) car les propos des experts ont facilité la compréhension des commentaires écrits et ont fourni à la recherche des données supplémentaires appréciables.

Un des facteurs qui a modulé la recherche fut certainement l'innovation qu'elle représente. Au nombre des facteurs facilitants: la générosité de l'ensemble des experts dont une majorité a pris le temps d'expliquer l'évaluation qui fut faite de l'outil lors de l'entrevue de ramassage. Les experts oeuvrant sur le terrain se sont montrés particulièrement intéressés par l'outil et le soutien qu'il peut apporter à la pratique. Les résultats de la recherche ainsi que leurs nombreux commentaires positifs démontrent bien les besoins d'ajustement de l'intervention pédagogique en service de garde vis-à-vis des clientèles vulnérables. La chercheuse a aussi fait l'expérience des facteurs non facilitants liés à l'innovation. Comme le soulignent Loiselle et Harvey (2009) et l'expert #8, le caractère innovant des produits de la recherche-développement est irritant pour certains environnements. Lors de la démarche de sollicitation d'experts pour l'évaluation de l'outil, deux de ceux-ci ayant

accepté de participer se sont désistés suite à sa lecture. Pour ces experts, la base de conception de l'outil ne s'appuyait pas sur un cadre de référence suffisamment pertinent pour être considérée comme valable pour le secteur de l'éducation. Cela fut considéré comme une entrave à l'étude par la chercheuse qui a dû recommencer une partie de la sollicitation pour l'évaluation de son outil.

5.2.4 Apports et limites de la recherche

Cette recherche permet d'étudier une innovation en petite enfance touchant la vie professionnelle des intervenantes car elle illustre une considération plus large des éléments qui composent leur vie professionnelle. Celle-ci inclut de multiples aspects demandant des adaptations constantes de la part des intervenantes dans l'ajustement de leurs interventions. L'étude présente une vision d'un accompagnement plus individuel visant un résultat d'ajustement professionnel lié à la personne de l'intervenante elle-même dans le contexte de travail abordé plutôt qu'une vision d'accompagnement de groupe ayant un objectif d'uniformité de la pratique comme lors de la formation continue par des cours par exemple. L'évolution personnelle de l'intervenante vis-à-vis de l'acquisition de compétences est prise en compte.

L'étude abordant et précisant une vision et un outil de coaching, elle est validée par des experts des milieux de la pratique et de la formation. Comme mentionné par l'expert #2, il n'existe pas actuellement d'outil pouvant servir de référence vis-à-vis des compétences à acquérir et qui font partie de l'informel du travail en service de garde. Le savoir-faire et le savoir-être sont des acquis difficiles à faire et changer des attitudes demande du temps et des efforts pouvant être soutenus par l'outil développé (expert #2). La recherche permet non seulement la réalisation pratique d'une idée de

développement d'un outil d'accompagnement liée à l'expérience professionnelle de la chercheure, mais aussi l'implication de différents acteurs du réseau pour une meilleure adéquation de celui-ci. L'étude amène donc une meilleure compréhension du phénomène étudié et de la dynamique du milieu.

Un apport particulier fait à l'étude et conférant à l'outil un caractère encore plus réaliste vis-à-vis du milieu de pratique concerne des données complémentaires présentées lors de l'évaluation. Il s'agit des réponses de certains experts concernant la pertinence, l'appropriation, la redondance et les améliorations possibles vis-à-vis des éléments d'évaluation de la section deux (parties A et B). L'intérêt dont ont fait preuve ceux-ci (#1, #6, #7, #8) en précisant leur avis pour chacun des éléments d'évaluation (compétences, indicateurs et cotes) de cette section a suscité un enrichissement aux résultats constituant ainsi de l'information supplémentaire à la recherche. Les autres experts (#2, #3, #4 et #5) ont choisi de donner leur avis de façon plus générale, ce qui répondait aussi aux interrogations du questionnaire (Appendice C) puisque celui-ci ne demandait pas d'évaluation précise de chacun des éléments, mais bien leur avis sur les aspects mentionnés. Considérant les données supplémentaires fournies par les experts, il semble qu'il aurait pu être pertinent d'interroger plus précisément tous les experts pour l'évaluation de chacun des éléments d'évaluation de la section deux. Cela afin de récupérer un plus grand nombre de données exploitables permettant ainsi de mieux définir les éléments d'évaluation pour une plus grande adéquation de l'outil. Il s'agit d'une piste d'investigation qui pourrait être exploitée lors d'une recherche subséquente visant une mise à l'essai de l'outil développé.

Une des limites de cette étude pourrait être la reconnaissance accordée par la communauté scientifique à la recherche-développement. Ce type de recherche étant moins utilisé en éducation, sa méthodologie est moins connue. Le caractère inductif de la démarche joue un rôle important (Loiselle et Harvey, 2007). Dans la présente étude, la chercheuse a considéré dans ses choix de développement son expérience professionnelle en plus des éléments tirés de la littérature. Cela a pu occasionner des biais dans la construction de l'outil. Cependant, l'ensemble des éléments constitutifs de l'outil ayant été validé par l'évaluation du comité d'experts, il y a une réduction des biais possibles. Cet aspect de l'étude aurait pu occasionner une remise en question de la rigueur de la démarche par une communauté scientifique associant la recherche à la quête d'éléments plus universels et généralisables de savoirs. Ce type de situation s'est d'ailleurs illustré en cours de démarche, comme on en retrouve la mention à la section précédente (5.2.3) lorsque sont abordés les facteurs non facilitants liés à la recherche (évaluation de l'outil).

Un autre élément lié à la reconnaissance pouvant être perçu comme une limite est le caractère local de la recherche-développement. Considérant que, celle-ci utilise une approche méthodologique qui vise souvent à résoudre une problématique d'un milieu donné (Loiselle et Harvey, 2007), il pourrait y avoir une certaine remise en question concernant la légitimité scientifique de l'étude et la généralisation de ses résultats quant à la pertinence de l'outil et ses conditions d'application et d'utilisation. L'étendue du réseau des services de garde au Québec et le fait que celui-ci soit régi par une loi et une réglementation qui confèrent une certaine uniformité, vient élargir le caractère local de l'étude. Considérant cela, le développement de l'outil pourrait avoir une influence importante sur la pratique de l'ensemble des intervenantes du réseau vis-à-vis des clientèles vulnérables ou d'autres clientèles à caractères spécifiques. D'autre part, comme les résultats de la recherche qualitative sont

rarement généralisables, on y applique plutôt la notion de transférabilité (Loiselle et Harvey, 2007) que celle de la généralisation. La chercheuse est d'avis que les résultats (nommés ci-haut) de la présente étude s'inscrivent plutôt dans cette réalité vis-à-vis de son influence. L'outil pourrait aussi servir à soutenir l'intervention professionnelle vis-à-vis d'autres clientèles que celle visée par la recherche et possiblement être utilisable par d'autres intervenants ou dans d'autres secteurs de l'éducation.

Enfin, l'outil développé devrait être expérimenté directement dans les milieux de garde, auprès des intervenantes pour le soutien desquelles il fût créé. Bien qu'il ait été évalué par le comité d'experts ce qui amène une validation et que les résultats de l'évaluation par le comité d'experts soient favorables vis-à-vis des questions et des objectifs de l'étude, le fait qu'il n'y ait pas eu d'application sur le terrain constitue une limite à dépasser pour en assurer la validité. L'outil aurait avantage à être bonifié par l'expérience et les résultats en découlant.

CONCLUSION

L'idée de la recherche tire son origine de l'expérience d'une intervenante en service de garde au cours de laquelle des difficultés concernant la pratique avec les clientèles issues de milieux défavorisés ont été observées. Malgré les différents moyens mis en place pour soutenir celle-ci dans ses interventions, une certaine insatisfaction en rapport avec l'adaptation des outils proposés demeurait... Ceux-ci étaient la plupart du temps liés soit à une uniformisation de la pratique ou à de la connaissance théorique à réinvestir dans l'action... d'où l'idée de créer un outil adaptable à l'intervenante selon sa personne et utilisable pour le contexte de travail où elle se situe. Des croyances personnelles favorables à une approche de coaching pour un accompagnement plus individualisé de l'intervenante dans certaines circonstances ont donc été une puissante motivation à la démarche de recherche.

L'étude a permis de fournir des réponses probantes aux questions de recherche. Un outil de soutien de type coaching correspond bien à un besoin individuel d'accompagnement des intervenantes selon le contexte présenté. Quant à la façon dont celui-ci pourrait soutenir l'intervention pédagogique, nombre de réponses ont été livrées par les experts. Les objectifs de la recherche ont donc été atteints.

Bien que le développement de l'outil soit demeuré au centre de la démarche de la recherche, il est apparu fondamental lors du cadre de référence de présenter un cycle de coaching et de positionner l'outil dans le cadre de celui-ci afin d'en faciliter la projection ainsi que son développement. Situer l'outil dans un contexte de mise en oeuvre a été souligné comme étant pertinent par la plupart des experts qui ont fait la démarche de visualiser l'outil dans l'action pour pouvoir en faire l'évaluation.

Les projections de mise en œuvre de l'outil par les experts dans d'autres contextes que celui visé par l'étude suscitent une réflexion quant aux nombreux besoins de soutien du travail en service de garde, notamment vis-à-vis de la gestion interne de ces services et du personnel y oeuvrant. En effet, les experts de terrain, plus particulièrement, ont exprimé des besoins qui démontrent une ouverture à de nouvelles façons de faire dans la pratique de même qu'envers des connaissances nouvelles et des outils adaptés au travail avec des clientèles spécifiques. Ils ont mentionné aussi des lacunes concernant la formation des intervenantes et le manque de ressources de terrain vis-à-vis des clientèles fluctuantes et ayant des caractéristiques de plus en plus diversifiées.

La recherche contribue aussi à une meilleure compréhension concernant les besoins de soutien du travail en service de garde. Ceux-ci sont possiblement plus nombreux que ce que la littérature mentionne. De plus, ces besoins ne semblent pas être exprimés à outrance et lorsqu'ils le sont, ils le sont souvent de façon informelle ce qui induit une certaine quantité d'informations demeurant uniquement sur le terrain. Il est donc nécessaire, pour les individus (chercheurs, coachs ou autre) qui s'y intéressent, de développer une réelle proximité avec le milieu de pratique pour y avoir accès. C'est par cette proximité que ces informations moins visibles pourront s'inscrire dans la littérature.

Enfin, considérant les nombreux impacts de la petite enfance sur l'avenir (scolaire ou autres) des enfants, un autre élément qui ressort de l'étude est que l'univers des services de garde devrait être étudié à partir de sa propre réalité et de ses caractéristiques distinctives et non pas à partir de réalités ou de références appartenant à d'autres secteurs de l'éducation. Cela afin de s'assurer que de constituer un cadre de référence pertinent et spécifique à l'éducation en service de garde selon les particularités qui lui sont propres et où pourront s'accumuler les résultats de recherches passées et futures.

RÉFÉRENCES

- Assemblée nationale du Québec (1997). *Conférence de presse de la ministre Pauline Marois du Ministère de l'Éducation et de la Famille concernant la nouvelle politique familiale*. Page consultée le 18 septembre 2009 de <http://www.assnat.qc.ca/fra/conf-presse/1997/970515PM.HTM>
- Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (2009). *Les services de garde, un volet essentiel pour réduire la pauvreté*. Document récupéré le 03 février 2010 de http://www.acpsge.ca/PDF/articles/Pres_HUMA_CcandPovertyFR.pdf
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal : Les Éditions Transcontinentales et les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Barreau, P. (2011). *Bases psychologiques du coaching professionnel : Analyser et comprendre le coaching*. Paris : Elsevier Masson.
- Bézille H. et Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience formation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bigras, N. et Cantin, G. (2008). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherche, réflexions et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L. et Van Oosten, E. (2010). Le coaching compatissant, allié de la santé et du renouveau. *Gestion*, 35(3), 41-46.
- Buratti, L. et Lenhardt, V. (2007). *Le coaching*. Paris : Dunod.
- Cardon, Alain (2003). *Coaching d'équipe*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Charron, A., Bouchard, C. & Cantin, G. (2009). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-323.
- Colin, C. (2004). *Une juste place pour tous les enfants. Plaidoyer pour l'action*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-È. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et Francophonie*, 23(2), 1-29.
- Cyrulnik, Boris (2004). *Les Vilains Petits Canards*. Paris : Odile Jacob.
- Desjardins, G. (2002). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*. Québec : Les publications du Québec.
- Drolet, M. (1999). *Le coaching d'une équipe de travail*. Montréal : Éditions Transcontinental et Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Duclos G. (2008). *Aider les jeunes enfants en difficulté. Prévention et intervention*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- École de la fonction publique du Canada (2011). *Outils d'apprentissage. Gestion des talents : Aperçu du perfectionnement en leadership*. Page consultée le 23 novembre 2011 de <http://www.cspc-efpc.gc.ca/lto/tma-fra.asp>
- Egan, G. (2005). *Communication dans la relation d'aide*. Montréal : Éditions Beauchemin.
- Emploi-Québec (2010). *Coaching de gestion*. Page consultée le 22 novembre 2011 de <http://emploi-quebec.net/entreprises/gestion/coaching.asp>
- Fédération des associations des familles monoparentales et recomposées du Québec (2003). *Résumé de mémoire présenté à la Direction générale des politiques familiales dans le cadre de la consultation sur le développement et le financement des services de garde*. Document récupéré le 02 février 2010 de <http://www.fafmrq.org/federation/files/200308cpe.pdf>

- Fédération francophone des coachs professionnels (2011). *Les différentes formes du coaching*. Page consultée le 13 mai 2011 de <http://www.ffcpro.org/le-coaching/le-coaching/les-differentes-formes-ducoaching.html>
- Flaherty, J. (2010). *Coaching evoking excellence in others*. Oxford : Elsevier.
- Fonds de recherche sur la société et la culture (2006). *Près de 1,3 million de dollars pour la recherche sur la pauvreté et l'exclusion sociale*. Document consulté le 20 octobre 2009 de http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/nouvelles/fichiers/nouvelle_58.pdf
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fourès, É. (2003). *Comment coacher*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Gendron, P. J. et Faucher, C. (2002). *Les nouvelles stratégies de coaching : comment devenir un meilleur gestionnaire*. Montréal : Les Éditions de l'homme.
- Harvey, S. (2007). *Développement d'un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d'un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hévin, B. et Turner, J. (2007). *Manuel de coaching. Champ d'action et pratique*. Paris : Dunod.
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation. Les enfants à risque au Québec. Institut de recherche en politiques publiques (IRPP). *Choix*, 14(8), 4-5.
- Kaiser, B. et Sklar Raminki, J. (1999c). *Relever le défi : stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance*. Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Kinlaw, D. (2005). *Adieu patron! Bonjour coach! Promouvoir l'engagement, améliorer la performance*. Montréal : Éditions Transcontinental.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kourilsky, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer. Le coaching du changement*. (4^e éd.). Paris : Dunod.

- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur. Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2011, Avril). *Accompagner le changement. Des compétences et un modèle*. Communication présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin D. (2001). *La formation continue, de la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lalonde-Graton, M. (2005). *Fondement et pratique de l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Éditions Guérin.
- Lenhardt, V. (2008). *Au cœur de la relation d'aide. Réflexions sur des fondamentaux de la thérapie et du coaching*. Paris : Dunod.
- Lewin K. (1947). Dans A. Gartoli et P. Hermel (2004), *Managing change and innovation in IT implementation. Journal of Manufacturing Technology Management*, 15(5) 416-425.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Maccio, C. (2002). *Guide de l'animateur de groupes*. Lyon : Chronique sociale.
- Major, S. (2011). Évaluer ou ne pas évaluer le développement préscolaire, voilà la question. *Interaction*, 25(1), 20.
- Marie Sainte, J. (2009). Le coaching, un accompagnement pour tous les professionnels du secteur de la Petite Enfance. *Métier de la petite enfance*, 15(147), 26-28.
- Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement. Pourquoi et comment*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Masten, A.S. et Gewirtz, A.H. (2007). *La résilience en matière de développement : l'importance de la petite enfance*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Document récupéré le 07 juin 2011 de <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Masten-GewirtzFRxp.pdf>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et de Sport (2011). *Programme de Techniques d'éducation à l'enfance*. Document consulté le 19 avril 2011 de <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/coll/cahiers/program/322A0.asp>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (2003). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2011). *Les services éducatifs à l'enfance : des règles du jeu claires*. Document consulté le 19 juin 2011 de <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/regles-jeu-claires-legal.pdf>
- Ministère de la Famille et des Aînés (2009). *Plan stratégique 2008-2012*. Document récupéré le 19 octobre 2010 de http://www.mfa.gouv.qc.ca/publication/Documents/plan_strategique_2008-2012.pdf
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec : Ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la Famille et des Aînés et de la Condition féminine (2007). *Règlement sur les services éducatifs à l'enfance (article 22)*. Québec : Ministère de la Famille et des Aînés.
- Ministère de la Famille et des Aînés du Québec (2011). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. L.R.Q., chapitre S-4.1.1. Québec : Ministère de la Famille et des Aînés du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2002). *Protocole CLSC-CPE. Guide d'implantation, entente-cadre et protocole type*. Document récupéré le 13 octobre 2009 de http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/SG_protocole_CLSC-CPE.pdf

- Ministère de la Famille et de l'Enfance (1997). *Programme éducatif des Centres de la petite enfance*. Québec : Les publications du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (2003). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Document consulté le 08 septembre 2009 à partir de <http://www.grandirenqualite.gouv.qc.ca/>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2007). *Riche de tous nos enfants: la pauvreté et ses répercussions sur la santé des jeunes de moins de 18 ans : troisième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec*. Rapport consulté le 10 avril 2011 de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2007/07-228-05.pdf>
- Mucchielli, R. (1991). Dans C. Leclerc (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child development Review*, 76(4), 795-810.
- Paquet, G. et Hamel, D. (2003). Extrait de « Conditions socioéconomiques et santé, section II. Inégalités sociales et santé des tout-petits : à la recherche de facteurs protecteurs ». *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002). De la naissance à 29 mois*, 2(3), 13. Institut de la statistique du Québec. Document récupéré le 15 octobre 2009 de www.stat.gouv.qc.ca.
- Paquet, G. et Hamel, D. (2005). Des alliés pour la santé des tout-petits vivant au bas de l'échelle sociale. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002). De la naissance à 4 ans*, 3(4), 1-16. Institut de la Statistique du Québec. Document récupéré le 15 octobre 2009 de www.stat.gouv.qc.ca.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Phaneuf, M. (2009). *Le coaching, un outil au service des enseignantes*. Document récupéré le 18 septembre 2009 de http://www.infiressources.ca/fer/dépôtdocuments/Le_coaching_un_outil_au_servi ce_des_enseignantes.pdf

- Phipps, S. (2003). *Répercussion de la pauvreté sur la santé, aperçu de la recherche*. Institut canadien d'information sur la santé, Initiative sur la santé de la population canadienne. Document récupéré le 16 novembre 2009 de http://secure.cihi.ca/cihiweb/products/CPHIImpactonPoverty_f.pdf
- Proulx N., Miron, J.-M. et Royer N. (2010). Les services de garde et les familles défavorisées. Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (Dir.). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible?* (p.107-118). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Québec (1998). *Loi sur les Centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance*. L.R.Q., chapitre S-4.1. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Richarson, L. (1996). Dans P. J. Gendron et C. Faucher (2002). *Les nouvelles stratégies de coaching, comment devenir un meilleur gestionnaire*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Royer N. (2004). *Le monde du préscolaire*. Montréal : Éditions Gaëtan Morin.
- Saint-Onge, S. et Haines, V. (2007). *Gestion des performances au travail. Bilan des connaissances*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tarabulsky, G. M., Provost, M. A., Drapeau, S. et Rochette, É. (2008). *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : Les cinq premières années*. Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies. Ontario: University of Toronto.
- Trudel, M., Puentes-Neuman, G. et Gabin Ntebutse, J. (2002). Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 27(2-3), 153-173.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 663-680. Document récupéré le 12 avril 2012 de <http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/35.pdf>

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Werner, E.E. (2004). « Journeys from Childhood to Midlife : Risk, Resilience, and Recovery ». *Pediatrics*, 114(2), 492.
- Whetten, D.A. et Cameron, K.S. (2011). *Developing Management Skills*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Willet, G. (1992). Dans Lohisse Jean (2006). *La communication. De la transmission à la relation*. Bruxelles : De Boeck.
- Whitmore J. (2001). *Le guide du coaching*. Paris : Éditions Maxima.

APPENDICE A

LETTRE D'INFORMATION

Vous êtes invités à participer au projet de recherche :

Le coaching des intervenantes au préscolaire oeuvrant en service de garde auprès d'enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à un contexte de pauvreté.

Chercheuse principale : Madame Michèle Pineault
Département des sciences de l'éducation
Programme d'étude : Maîtrise en éducation
Sous la direction de : Madame Nicole Royer

L'invitation de votre participation à cette recherche vise à mieux comprendre les pratiques en services de garde. Votre avis d'expert constitue un soutien important vis-à-vis de la recherche concernant ce secteur d'activité.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont de déterminer les caractéristiques d'une intervention de type coaching ainsi que son contenu par le développement d'un outil d'accompagnement des pratiques destiné à faciliter l'action pédagogique des intervenantes en service de garde œuvrant auprès des enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à la pauvreté.

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

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à lire l'outil d'accompagnement de type coaching et à remplir le questionnaire d'évaluation qui l'accompagne. L'outil comporte cinq (5) sections : identification, évaluation des compétences, synthèse, recommandations et commentaires/résumé de rencontres. La deuxième section est divisée en deux (2) parties : A et B, et aborde des éléments d'évaluation ainsi que des énoncés et des cotes.

Le questionnaire vous interrogera sur la forme et le contenu de l'outil selon différents thèmes. Les documents vous sont remis pour une période de deux (2) semaines, après quoi, ils seront récupérés par la chercheuse.

Suite à l'évaluation de l'outil, il y aura une entrevue en personne de 15 à 30 minutes selon votre convenance, afin de recueillir vos commentaires. Celle-ci sera enregistrée afin de faciliter la transcription de l'information livrée par votre expertise.

Le temps que vous consacrez à ce projet de recherche, en nous partageant votre avis d'expert, apporte une information précieuse à la démarche de recherche de la chercheuse, information à laquelle elle ne pourrait pas avoir accès sans votre participation.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pratique en service de garde est le principal bénéfice prévu à votre participation, cependant la prise de connaissance de l'outil et des multiples facettes qui y sont abordées pourrait apporter un bénéfice supplémentaire à votre pratique par l'information qui y est consignée.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique assigné au questionnaire. L'entrevue sera enregistrée et les données seront transcrites dans un verbatim. Le même code numérique sera utilisé pour le verbatim de l'entrevue. Les codes numériques correspondant aux noms des participants ne seront connus que de la chercheuse et de sa directrice de recherche. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme de mémoire, mais ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'U.Q.T.R. dans le local de recherche de la directrice de recherche. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse et sa directrice de recherche. Il y a une possibilité d'utilisation des données, pour les études doctorales de la chercheuse portant sur la suite du même sujet. Elles seront conservées cinq (5) ans et détruites après cette période.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Madame Michèle Pineault aux coordonnées suivantes :

Par courriel : Michele.Pineault@uqtr.ca Par téléphone : 819-376-5011 poste 3654.

Merci de votre collaboration.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Michèle Pineault, m'engage à procéder à cette étude conformément aux informations contenues dans la lettre d'information concernant mon projet de recherche s'intitulant «Le coaching des intervenantes au préscolaire oeuvrant en service de garde auprès d'enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à un contexte de pauvreté ».

Consentement du participant

Moi, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet «Le coaching des intervenantes au préscolaire oeuvrant en service de garde auprès d'enfants présentant un profil de vulnérabilité lié à un contexte de pauvreté ». J'ai bien saisi les conditions de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucune pénalité.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

| | |
|---|---------------------------|
| Participant ou participante expert(e) : | Chercheuse ou chercheur : |
| Signature : | Signature : |
| Nom : | Nom : |
| Date : | Date : |

APPENDICE B

OUTIL D'ACCOMPAGNEMENT DES PRATIQUES DE TYPE COACHING

SECTION 1 : IDENTIFICATION

| |
|--|
| <p>NOM DU SERVICE DE GARDE : _____</p> <p>ADRESSE : _____ _____</p> <p>IDENTIFICATION DE L'INTERVENANTE :</p> <p>Nom : _____ Prénom : _____</p> <p>Poste actuel : _____</p> <p>Nombre d'années d'expérience de travail : _____</p> <p>Formation de base : _____ _____</p> <p>Formation particulière (autre que la formation de base): _____ _____</p> <p>IDENTIFICATION DU COACH</p> <p>Nom : _____ Prénom : _____</p> <p>Coordonnées : _____</p> <p>DÉROULEMENT DE LA DÉMARCHE :</p> <p>Période d'accompagnement : De ____ / ____ / ____ à ____ / ____ / ____</p> <p>Dates et durée des accompagnements:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
|--|

SECTION 2 : ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Les éléments d'évaluation qui sont mentionnés ci-après visent un soutien de l'action pédagogique de la pratique des intervenantes accompagnées. Cette seconde section est divisée en deux parties A : les compétences liées à la formation et au comportement professionnel (savoir influençant le savoir faire) et B : les compétences liées à l'attitude personnelle et au comportement professionnel (savoir-être influençant le savoir-faire).

PARTIE A : Compétences liées à la formation et au comportement professionnel
(le savoir influençant le savoir-faire).

Échelle d'évaluation

Cotes : A= toujours B= souvent C= parfois D= rarement

| ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES | INDICATEURS | COTE |
|---|---|---|
| <u>CONNAISSANCE DU TRAVAIL</u> (Degré des connaissances spécifiques nécessaires à la réalisation de la tâche) | <p>Démontre une connaissance adéquate des éléments techniques liés à sa fonction :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programme éducatif -Développement de l'enfant -Communication avec les parents -Communication avec les pairs -Relation avec la direction <p>Recherche les éléments d'information susceptibles d'améliorer ses connaissances au travail.</p> <p>Se renseigne auprès des ressources disponibles.</p> <p>Discute avec aisance de sujets relatifs à sa tâche avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> -collègues -conseillère pédagogique -équipe de direction -autre | <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> |
| <u>SENS DE LA PLANIFICATION</u> (Aptitudes à fixer clairement les objectifs nécessaires à l'exécution de la tâche) | <p>Analyse les situations</p> <p>Fixe des objectifs et établit des priorités selon : les besoins des enfants les besoins du programme éducatif</p> | <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Implante des stratégies d'action et projette des hypothèses de résultats pour atteindre ses objectifs éducatifs.</p> <p>Identifie des activités et des moyens de réalisation.</p> <p>Fixe des échéances de réalisation.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>SENS DE L'ORGANISATION</u></p> <p>(Aptitudes à élaborer la structure de fonctionnement de son groupe, capacité à structurer des activités adaptées à la clientèle ainsi qu'à délimiter sa responsabilité)</p> | <p>Élabore la structure de fonctionnement du groupe selon les enfants présents.</p> <p>Définit les procédés d'application des activités selon la clientèle.</p> <p>Délimite ses responsabilités envers les enfants vulnérables.</p> <p>Analyse les forces et les faiblesses des enfants vulnérables et elle leur présente des activités qui en tiennent compte.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>SENS DU CONTROLE ET DE LA GESTION</u></p> <p>(Aptitude à s'assurer du bon fonctionnement de la structure du groupe ainsi que des besoins individuels. Capacité d'évaluer les mesures à appliquer en cas de besoin et habiletés à gérer le climat relationnel du groupe d'enfants et de parents)</p> | <p>Gère la résolution de conflit avec les enfants et les parents.</p> <p>Détermine les objectifs à atteindre et la capacité des enfants et des parents en contexte de vulnérabilité à les atteindre.</p> <p>Établit les stratégies pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage.</p> <p>Donne l'information en lien avec les objectifs et effectue les ajustements nécessaires avec les parents et les enfants pour l'atteinte des objectifs.</p> <p>Analyse les résultats de l'atteinte des objectifs et effectue la comparaison vis-à-vis les résultats projetés.</p> <p>Identifie les causes de non-atteinte des objectifs et propose des pistes de solution.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>CAPACITE D'AUTONOMIE DANS LE TRAVAIL</u></p> <p>(Capacité d'instaurer l'action professionnelle lors des différents</p> | <p>Gère la tâche de travail sans difficulté ou hésitation particulière.</p> <p>Agit de sa propre initiative dans les contextes</p> | <p>_____</p> |

| | | |
|--|--|---|
| contextes dans lesquels s'inscrit la tâche de travail) | qui demandent une intervention. | — |
| | Recueille par elle-même l'information relative à une situation ou à un problème. | — |
| | Prend position et adopte un comportement professionnel adéquat lors de situations imprévues. | — |
| | Ne laisse pas en suspens les situations relevant de sa responsabilité. | — |

PARTIE B : Compétences liées à l'attitude personnelle et au comportement professionnel (le savoir-être influençant le savoir-faire).

Échelle d'évaluation

Cotes : A= toujours B= souvent C= parfois D= rarement

| ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES | INDICATEURS | COTE |
|---|---|-----------------------|
| <u>CAPACITÉ D'ACCOMPAGNEMENT</u> (Capacité d'entrer en relation avec les enfants et les familles ayant des besoins particuliers afin d'aider ceux-ci à prendre conscience de leur potentiel et de les aider à le développer) | Crée un climat d'accueil et de confiance. Ne porte pas de jugement de valeur. Pose des questions, s'informe, fait préciser. Démontre de la disponibilité, lorsque nécessaire. Fournit de l'information ponctuelle sur différents sujets liés à l'apprentissage afin d'amener des conversations constructives. | — — — — — |
| <u>SENS DE L'ANALYSE</u> (Aptitudes à distinguer et à comprendre les différents éléments ou les diverses implications d'un problème ou d'une situation) | Recueille les éléments de nature à éclaircir une situation problématique. S'assure de la validité des informations recueillies. Distingue les faits des hypothèses et des interprétations. Identifie les causes d'un problème. Anticipe la ou les solutions liées à la situation problématique. | — — — — — |

| | | |
|--|---|--|
| <p><u>ATTITUDE DE SOUTIEN</u></p> <p>(Habilité à orienter, motiver et soutenir les enfants et les familles ayant des besoins particuliers afin qu'ils puissent évoluer de façon autonome)</p> | <p>Maintient une attitude d'écoute.</p> <p>Démontre du respect envers les enfants et les parents.</p> <p>Évite les jugements hâtifs.</p> <p>Amorce des conversations avec les parents en lien avec les difficultés des enfants.</p> <p>Aide les parents à assumer leurs responsabilités.</p> | <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> |
| <p><u>ESPRIT DE SYNTHÈSE</u></p> <p>(Faculté de percevoir et de réunir d'une façon cohérente les éléments essentiels d'un problème ou d'une solution)</p> | <p>Regroupe et structure des éléments d'information dispersés.</p> <p>Ressort les éléments essentiels d'une information ou d'une situation.</p> <p>S'exprime en peu de mots et décrit sommairement une situation.</p> <p>Va rapidement à l'essentiel.</p> | <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> |
| <p><u>CAPACITÉ D'AUTONOMIE ET D'ENGAGEMENT PERSONNEL</u></p> <p>(Aptitude à faire des choix dans le but de parvenir au résultat désiré, capacité de prendre action et de s'impliquer quand la situation le demande)</p> | <p>Cherche plus loin que les apparences (faits) lors de l'analyse d'une situation.</p> <p>Choisit des pistes de solution entraînant son implication personnelle.</p> <p>Gère les situations en introduisant des actions originales lui appartenant en propre.</p> <p>S'implique personnellement dans les relations interpersonnelles.</p> <p>Ajoute des éléments personnels au besoin dans le but de parvenir au résultat visé.</p> | <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> |
| <p><u>RELATIONS INTERPERSONNELLES</u></p> <p>(Capacité d'établir et de maintenir une relation positive avec les enfants et les parents, à obtenir le respect des autres, à se faire accepter et maintenir l'attention des autres à son</p> | <p>Met les gens à l'aise et leur manifeste son intérêt (s'informe).</p> <p>Tient compte de l'opinion des autres.</p> <p>Respecte les besoins des enfants et des parents.</p> | <p>—</p> <p>—</p> <p>—</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>endroit. Manifeste du respect, de l'attention et de l'intérêt envers les autres. Met ses limites et reconnait celles des autres.)</p> | <p>Accepte les limites des autres et leurs difficultés.</p> <p>Fait part de ses besoins et de ses intérêts à ses collègues et à la direction.</p> <p>Sait dire non.</p> <p>Laisse une impression positive dans ses relations avec les autres.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>COMMUNICATION</u></p> <p>(Habilité à transmettre un message de façon exacte tout en maintenant et améliorant les relations entre les interlocuteurs.)</p> | <p>Engendre chez les autres, le sentiment d'être compris, soutenus et aidés lors des communications.</p> <p>Évite de créer chez les individus des réactions défensives lors de conversations.</p> <p>Est orientée sur le problème (s'il y a lieu) plutôt que sur la personne.</p> <p>Tend à valoriser l'individu lors de la communication.</p> <p>Utilise une écoute facilitante plutôt qu'une transmission unidirectionnelle de l'information.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>ADAPTATION AU CHANGEMENT</u></p> <p>(Facilité à aborder les situations changeantes ou apportant des changements, à s'ajuster et/ou à développer des façons de faire adéquates à ces changements)</p> | <p>Tolère l'ambiguïté et est capable de moduler ses actions en conséquence.</p> <p>Instaure un équilibre de fonctionnement facilement.</p> <p>Développe facilement des façons de faire nouvelles selon les situations.</p> <p>Assume ses responsabilités professionnelles malgré les modifications de fonctionnements.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>RESISTANCE AU STRESS</u></p> <p>(Capacité de développer des stratégies créatrices, proactives, réactives ou autres afin de s'ajuster ou de conjurer le stress et ses effets)</p> | <p>Réorganise sa tâche de travail afin d'éliminer les éléments stressants liés aux situations.</p> <p>Gère efficacement son temps malgré les difficultés.</p> <p>Se fixe des objectifs facilement atteignables.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>Maintient une bonne maîtrise d'elle-même.</p> <p>Installe des liens étroits de collaboration dans ses relations interpersonnelles.</p> <p>Intègre à son travail des techniques de relaxation temporaires : respiration profonde, visualisation, etc....</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>INNOVATION ET INITIATIVE</u></p> <p>(Capacité de concevoir, d'apporter, de structurer, d'adapter de l'information et des façons de faire liées à des contextes particuliers : par exemple : impliquant les enfants et les familles vulnérables)</p> | <p>Trouve des solutions à une problématique particulière.</p> <p>Apporte de l'information nouvelle ou des façons de faire particulières selon le contexte de problématique.</p> <p>Adapte ou intègre de nouvelles approches dans l'accompagnement des enfants et des parents</p> <p>Met en oeuvre des actions et réfère à des ressources au besoin.</p> <p>Effectue plus que le contenu de la tâche.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>SENS DE LA CONSCIENTISATION</u></p> <p>(Capacité à prendre connaissance de la réalité des actions posées et des situations existantes dans des contextes problématiques ou d'ajustements de savoir-faire)</p> | <p>Tient compte de l'existence d'éléments non évalués lors de contextes problématiques.</p> <p>Évalue les actions passées et leurs conséquences.</p> <p>Adapte les actions futures en fonction des conséquences des actions passées.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>CAPACITE D'AUTO-EVALUATION</u></p> <p>(Aptitude à s'évaluer dans l'action de façon objective et à modifier ses actions professionnelles au besoin selon le contexte)</p> | <p>Manifeste un esprit critique envers ses actions.</p> <p>Réfère à de l'information pertinente pour évaluer sa pratique.</p> <p>Établit une ligne de conduite selon les critères professionnels.</p> <p>Modifie ses actions professionnelles selon la performance évaluée.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>CONNAISSANCE ET CONSCIENCE DE SOI</u></p> | <p>Connaît la raison de ses actions et peut les expliquer au besoin.</p> | <p>_____</p> |

| | | |
|--|--|--|
| (Capacité de comprendre ses réactions et ses émotions, ainsi que l'origine et les conséquences de celles-ci) | <p>Exprime ses valeurs.</p> <p>Démontre une stabilité émotionnelle dans ses relations interpersonnelles.</p> <p>Reconnaît ses propres émotions et peut les exprimer et les expliquer.</p> <p>Répond de façon appropriée aux émotions des autres.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE</u></p> <p>(Expression de la représentation de soi-même et de la croyance en ses capacités à travers l'action professionnelle)</p> | <p>Définit ses compétences facilement.</p> <p>Démontre une confiance en soi lors de l'application de l'action pédagogique.</p> <p>Fait face aux difficultés sans émettre de doute sur ses capacités.</p> <p>Maintient son effort même dans des contextes difficiles.</p> <p>S'implique dans sa tâche et dans la collaboration avec les autres.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>CAPACITE DE RETROACTION</u></p> <p>(Faculté à utiliser la réflexion suite à la confrontation d'opinions, d'idées ou d'informations avec les autres et à rapporter le fruit de sa réflexion dans une action de partage avec les autres)</p> | <p>Précise facilement des idées, opinions ou informations.</p> <p>Démontre une capacité de réflexion vis-à-vis sa pratique.</p> <p>Manifeste de la souplesse dans son attitude lors de la confrontation d'idées, opinions ou informations.</p> <p>Installe une relation de confiance avec les autres menant à un retour d'information lors de confrontation.</p> <p>Partage ses réflexions facilement avec les autres.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>CAPACITE D'ACTUALISATION</u></p> <p>(Aptitude à récupérer les éléments de la réflexion et de la rétroaction afin de les introduire dans l'action dans le but d'améliorer sa pratique)</p> | <p>Introduit le changement par l'essai de nouvelles techniques ou stratégies.</p> <p>Applique de nouvelles façons de faire suite à de l'information nouvelle.</p> <p>Manifeste une attitude positive face au</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>changement.</p> <p>Démontre une capacité d'acceptation et d'adaptation au changement.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> |
| <p><u>MOTIVATION ET INTÉRÊTS</u></p> <p>(Capacité d'utiliser avec détermination ses énergies et ses ressources personnelles dans le but d'accroître sa satisfaction au travail)</p> | <p>Assume de nouveaux défis ou responsabilités envers les enfants et les parents.</p> <p>Cherche à améliorer ses performances au travail afin de correspondre aux besoins d'apprentissage des enfants et de support des parents.</p> <p>Se préoccupe de sa formation et passe à l'action pour parfaire celle-ci lorsque nécessaire.</p> <p>Met le temps nécessaire à l'accomplissement de son travail.</p> | <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> |

SECTION 3 : SYNTHÈSE

1. Indiquez les éléments professionnels qui ressortent de façon marquée et qui constituent une force pour l'intervenante.

2. Indiquez les éléments que l'intervenante désire/doit améliorer pour l'atteinte de ses objectifs professionnels.

SECTION 4 : RECOMMANDATIONS

Identifiez les compétences que l'intervenante pourrait développer au cours de la période couverte par l'accompagnement, les moyens utilisés ainsi que les résultats escomptés (s'assurer que les compétences visées sont réalistes et que les résultats sont atteignables).

Compétence 1 :

Compétence 2 :

Compétence 3 :

Compétence 4 :

SECTION 5 : COMMENTAIRES - RÉSUMÉ DE RENCONTRES
(ajouter des pages en annexe au besoin)

Signature du coach

Signature de l'intervenante

Date : _____

Date : _____

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION POUR L'OUTIL DE COACHING

Expert # : _____

Secteur d'activité : _____

PREMIÈRE PARTIE

THÈME 1 QUALITÉ DE LA LANGUE

L'utilisation de la langue est-elle adéquate? (orthographe, ponctuation, anglicisme, etc...)

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

Le choix des mots et des termes est-il pertinent? (signification, description, etc...)

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

La structure des phrases est-elle appropriée? (sujet/verbe/complément, compréhension du sens, lien entre les idées, etc...)

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

À votre avis, pourrait-on apporter des améliorations à la qualité de la langue utilisée?

THÈME 2 PRÉSENTATION DE L'OUTIL

La forme de l'outil vous semble-t-elle pertinente? (encadré, grille, questions/réponses, etc...)

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

La mise en page est-elle appropriée? (marges, orientation des pages, largeur des colonnes, etc...)

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

Les espaces prévus pour l'inscription des informations, des cotes et des réponses aux questions vous semblent-ils suffisants?

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

À votre avis, pourrait-on apporter des améliorations à la présentation de l'outil?

THÈME 3 STRUCTURE DE L'OUTIL

Le choix des sections est-il approprié?

Section 1

Section 2

Section 3

Section 4

Section 5

L'ordre des sections est-il pertinent?

Section 1

Section 2

Section 3

Section 4

Section 5

La répartition des items se rapportant aux sections est-elle adéquate? (plus ou moins nombreux selon les sections)

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

Le système de cotes est-il approprié?

Section 1 _____

Section 2 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

À votre avis, pourrait-on apporter des améliorations à la structure de l'outil?

THÈME 4 PERTINENCE DES ITEMS, CATÉGORIES ET CONTENUS

Sections : 1, 3, 4, et 5

Les items choisis sont-ils appropriés? (identification, synthèse, recommandation, commentaires, etc...)

Section 1 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

Les contenus de ces sections sont-ils pertinents?

Section 1 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

Des redondances sont-elles présentes dans les items ou contenus?

Section 1 _____

Section 3 _____

Section 4 _____

Section 5 _____

À votre avis, pourrait-on apporter des améliorations aux items et contenus des sections : 1, 3, 4, et 5?

Section : 2

Les catégories choisies pour les deux parties (A et B) vous semblent-elles pertinentes?
(éléments d'évaluation, indicateurs et cote)

Partie A

Partie B

Les éléments d'évaluation des compétences pour les deux parties (A et B) vous semblent-ils appropriés?

Partie A

Partie B

Les indicateurs liés aux éléments d'évaluation des compétences pour les deux parties (A et B) vous semblent-t-ils appropriés?

Partie A

Partie B

Les items de l'échelle d'évaluation (cotes) et les valeurs attribuées pour les deux parties (A et B) vous semblent-ils pertinents?

Partie A

Partie B

Des redondances sont-elles présentes dans les contenus des catégories d'éléments d'évaluation des compétences et d'indicateurs?

Partie A

Partie B

À votre avis, pourrait-on apporter des améliorations aux items, catégories et contenus de la section 2?

DEUXIÈME PARTIE Possibilités d'application de l'outil

À votre avis, y a-t-il une possibilité d'application dans la pratique pour cet outil d'accompagnement?

Quelles seraient ces conditions d'application?

Cet outil pourrait-il être utile à la pratique des intervenantes en service de garde?

Selon quelles conditions d'utilisation?

De quelle façon pourrait-on améliorer la pertinence de l'outil dans le cadre de son application et de son utilisation?

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Expert # : _____

Secteur d'activité : _____

Question 1

Étudiante : Avez-vous rencontré des difficultés particulières à la lecture de l'outil?

Réponse de l'expert :

Question 2

Étudiante : Auriez-vous d'autres commentaires à émettre concernant cet outil?

Réponse de l'expert :

Question 3

Étudiante : Pourriez-vous expliciter la remarque inscrite _____ (préciser l'endroit) en réponse au questionnaire? (question à utiliser s'il y a lieu)

Réponse de l'expert :

Merci de votre implication.

Date : _____

APPENDICE E

VERBATIMS D'ENTREVUES

Professions des experts

Expert #1 : gestionnaire CPE/BC

Expert #2 : directrice adjointe CPE

Expert #3 : directrice adjointe garderie privée

Expert #4 : enseignante/superviseure de stage à la formation initiale/collégial

Expert #5 : enseignante/superviseure de stage à la formation initiale/collégiale : *pas de verbatim*

Expert #6 : professeur/chercheur en petite enfance et au préscolaire

Expert #7 : professeure/chercheure en petite enfance/responsable de programme universitaire en intervention précoce petite enfance et famille.

Expert #8 : professeur/chercheur en école de service social

06-12-2010

Expert #1 : Gestionnaire de CPE/BC (milieu défavorisé)

Question 1

Avez-vous eu des difficultés à la lecture de l'outil ?

Expert : non, pas du tout, je me suis donné une orientation pour l'évaluer selon ce que je pense du coaching. Non, je le trouve clair.

Questions 2

C: Auriez-vous d'autres commentaires à mettre concernant cet outil ?

Expert : à part les précisions supplémentaires pour les indicateurs et les cotes, non.

Je me suis établie des prérequis, me suis donné une lunette pour regarder votre outil. Je me suis dit que pour repérer les compétences à acquérir par l'intervenante pendant l'accompagnement, il m'apparaît que les questions doivent être précises, que les paramètres ou critères qui amènent à coter doivent être clairs les objectifs aussi et observables surtout.

Je pense que pour venir coacher dans notre établissement ou tout autre établissement, il faut avoir pris connaissance des orientations de l'établissement. Parce que ce qui est attendu de l'éducatrice ou aide éducatrice ou agente de soutien est nommé dans les orientations. C'est pourquoi cela doit être tenu en compte.

Je me demandais concernant le coaching : est-ce que votre objectif est de recommander ou fixer une période de coaching dans le temps ou s'il y a un nombre de périodes d'observation par semaine ? Parce que pour moi, je trouve que le coaching peut avoir plusieurs buts, selon ce que je regarde chez nous et ce que je connais.

-Nous avons souvent des enfants pas seulement issus de clientèle défavorisée ou de vulnérabilité, mais aussi des enfants à comportements difficiles qui représentent des défis. Donc, il y a le coach qui accompagne les intervenantes qui sont en situation de crise, c'est ce que j'appelle un soutien.

- Dans le coaching, il y a aussi ce que j'appelle l'accompagnement à long terme.
- Je trouve qu'il faut faire une distinction entre soutenir et accompagner, corriger une situation et faire de la gestion de crise. Ce sont les lunettes que j'ai mises.
- Après cela, je suis allée regarder chacune des sections parce que dans le questionnaire on nous demande de répondre par section.

Section 1

Je vous suggère de changer nom du service de garde de mettre nom du prestataire de service de garde. Cela est plus large et c'est de cette façon qu'ils sont nommés maintenant dans la loi, que ce soit une garderie, un CPE, un bureau coordonnateur ou une responsable de service de garde en milieu familial.

-Autre suggestion : « poste » pourrait être un élément de réponse, mais j'apprécierais plus la mention « fonction » qui m'apparaît plus appropriée. Pour nous, un poste est plus relié à un lieu, les intervenantes ont un poste en rotation, de remplacement, dans une installation ou une autre...

-La fonction devrait être identifiée, d'autant plus que je pense que le coaching devrait se faire autant avec nos agentes-conseils en soutien pédagogique que nos éducatrices et les éducatrices spécialisées.

-Quand vous écrivez « nombre d'années d'expérience de travail », j'ajouterais dans cette catégorie d'emploi. Parce qu'il y a des gens qui travaillent dans les CPE depuis des années dans des postes d'éducatrices et qui, par exemple, sont agents-conseils seulement depuis deux ans. J'irais vérifier combien d'années d'expérience par catégories d'emploi qu'elles ont occupé au sein de l'organisation d'un prestataire de service.

-À formation particulière, j'ajouterais aussi leur perfectionnement, parce que déjà cela démontre une volonté chez l'individu et cela aide le coach à savoir ce que connaît la personne. Quel est son champ d'expertise?

-Pour le coach aussi, je viendrais inscrire sa formation, son expérience de travail. Par exemple, si vous veniez faire du coaching chez nous, on a une idée de la personne, une image de ce qu'elle est pour l'endroit où sont déposés les documents que ce soit à la direction ou à la corporation (conseil d'administration).

Section 2

Il y a aussi lorsque vous mentionnez dans la première phrase que ce qui est visé « est le soutien de l'action pédagogique des intervenantes accompagnées ». Il faudrait spécifier qui vous voudriez coacher : éducatrices, éducatrices spécialisées, agente-conseil, aide-éducatrice, directrice, directrice adjointe...il y a plein de monde qui pourrait être avantagé d'être accompagné.

Partie A

-Pour la cotation, j'aurais de la difficulté à utiliser cela sans les définir davantage. Premièrement, je trouve que s'il y a une cote A= toujours, il devrait y avoir une cote E= jamais pour avoir son vis-à-vis. Mais il faudrait définir ce que veulent dire les cotes. Souvent veut dire quoi ? Une à dix fois dans une semaine, dans une journée...C'est quoi nos attentes, il faut évaluer tout le monde de la même façon...parce que je pense que le coach peut aller dans n'importe quel groupe...donc, je viendrais définir les cotes selon ce que j'ai l'intention d'observer et selon les compétences que vous avez nommées et que je trouve intéressantes.

-Je trouve vraiment que les éléments d'évaluation sont une grande force dans ce travail. Cela fait le tour des professions quelles qu'elles soient : directrice adjointe en supervision...je trouve qu'ils sont vraiment intéressants et pertinents.

-Mais je pense qu'il faut être précis dans les choses.

Connaissance du travail

« Démontre une connaissance des éléments techniques liés à sa fonction », enlever technique parce qu'il y a des éléments qui ne sont pas techniques dans la fonction, mais qui sont à un autre niveau.

-Programme éducatif : pour moi cela ne peut pas se coter. J'applique le programme éducatif. Il faudrait cibler quels paramètres du programme éducatif on veut évaluer. Trop large, que veut-on évaluer l'intervention démocratique, si des liens significatifs sont établis avec les enfants et les parents ? Il faudrait préciser.

-Trop large aussi de coter la connaissance du développement de l'enfant, il faudrait cibler ce que l'on veut évaluer de sa connaissance du développement de l'enfant dans notre accompagnement. Spécifier.

-Par exemple : ici, nous avons déterminé pour cette année deux paramètres pour notre plateforme pédagogique, il faudrait cibler des éléments précis selon les objectifs précis selon les objectifs de la corporation pour le coaching...

-« Se renseigner auprès des ressources disponibles » est un indicateur que vous allez valider, mais j'aimerais que vous validiez la fiabilité de ces sources. Parce qu'il arrive que des éducatrices et aussi des agentes de soutien qui trouvent des ressources, mais qui ne sont pas nécessairement des sources fiables. Aller valider la fiabilité des sources sur lesquelles elles s'appuient, c'est aussi une chose qui m'intéresserait vis-à-vis de la tâche d'un coach.

C : La capacité de valider et de fournir la source ?

Expert : Oui, exactement, ce serait important.

Et puis, le terme « conseillère pédagogique » j'éviterais cette appellation, elle n'existe plus dans notre système, nous utilisons « agente de conseil », par contre, je ne sais pas si elle existe encore chez d'autres prestataires de services, ce qui est possible...pour chez nous, on pourrait tenir compte de cela. J'ai apprécié « équipe de direction » ce qui permet la direction et la direction adjointe.

Sens de la planification

« Analyse les situations », ajout de : à partir d'observations rigoureuses faites à partir de grilles d'observation objectives.

J'ai enlevé « besoins » pour le programme éducatif et je l'ai remplacé par « critères ou paramètres » afin de cibler le sens dans lequel on va avec nos éducatrices.

Sens de l'organisation

« Élabore la structure de fonctionnement du groupe selon les enfants présents », on évalue comment ? Il faut donner des consignes claires. « Selon les enfants présents », je ne sais pas ce que vous voulez dire. Le nombre d'enfants, à défis particuliers, l'âge des enfants...

Exemple : jumelage des enfants en fin de journée en service de garde, elle s'attend à avoir des enfants de 4-5 ans et se retrouve avec des enfants de 18 mois à 5 ans.

Est-elle capable de s'ajuster ? Pour le fonctionnement du groupe en fonction de quoi. Il faudrait cibler sur quoi on va venir coacher...

« Délimite ses responsabilités envers les enfants vulnérables », moi ce que je vous ai écrit : les responsabilités sont établies par la corporation et la direction et se reflètent dans la plateforme pédagogique. L'orientation est donnée à tout notre personnel, surtout quand on parle de vulnérabilité, on va donc vouloir que notre coach soutienne notre personnel dans le

même sens que les orientations pour qu'il y ait cohérence partout. Je le spécifie parce que c'est ce que l'on fait chez nous.

Sens du contrôle et de la gestion

« Gère la résolution de conflit », j'aimerais que vous énumériez les critères d'évaluation d'une bonne gestion de conflit. Qu'est-ce qu'une bonne gestion de conflit ? Avec les enfants, c'est une chose, avec les parents, une autre. Je pense que l'on pourrait travailler ça pour aller coter plus facilement.

« Détermine les objectifs à atteindre et la capacité des enfants et des parents en contexte de vulnérabilité à les atteindre. » Je vous dis ça et je sais que ce n'est pas nécessairement la même chose ailleurs. Chez nous, nous avons établi que nous n'évaluons jamais les capacités des parents, nous évaluons les capacités d'apprentissage et de savoir-être et savoir-faire des enfants et nous travaillons en partenariat avec le CSSS qui lui, vient aider à stabiliser et augmenter les capacités des parents. Nous sommes allés nous adjoindre des partenaires : la maison des familles, le CSSS, CRDI...on amène les différents intervenants en service de garde, nous sommes un pont, mais nous ne travaillons pas avec eux... Je ne sais pas si ailleurs ils le font. Nous en restons à notre stricte mission...

Capacité d'autonomie dans le travail

« Gère la tâche de travail sans difficulté ou hésitation particulières » cela veut dire quoi ? En animation de groupe ? Animation des routines ? Des transitions ? Précisions à apporter.

« Prend position et adopte un comportement professionnel... » Expliquez dans le concret. Et dans l'orientation de la corporation ?

Partie B

Capacité d'accompagnement

« Crée un climat d'accueil et de confiance ». Quels paramètres me permettraient de coter ? Ex. : suscite la participation des parents et leurs présences. Je lui mets une très bonne cote si elle suscite la participation des parents ? Je dois nommer sur quoi j'évalue sa capacité d'accueil, pour pouvoir en débattre avec elle lors des rencontres. Pour pouvoir confronter sainement nos idées pour aller quelque part ensemble en individuel ou en équipe.

-Parce que votre grille, je la vois aussi en travail d'équipe. Je trouverais cela intéressant que ...

C : Elle a été faite en conséquence de multiples possibilités d'application, elle est de base concernant les clientèles vulnérables...

Expert : Je la verrais aussi en coaching d'équipe. C'est une chose de coacher les gens en individuel dans leur pratique...mais il y a aussi un coaching d'équipe qui se fait dans les CPE et autres services de garde. On pourrait à partir de cette grille-là recenser ce qui se fait à partir des individus et aller plus loin en équipe toujours en respectant les orientations des établissements.

-Je pense que cela pourrait être un élément déclencheur pour des réunions d'équipe et coacher une équipe de travail. Je trouvais cela intéressant que cela me passe entre les mains et de voir de quelle façon cela pourrait être fait.

Sens de l'analyse

« Identifie les causes d'un problème ». Mettrait « causes probables ou potentielles » étant donné qu'on n'est jamais certain de la causalité des problématiques.

Attitude de soutien

« Démontre du respect envers les enfants et les parents ». Nommer les critères d'évaluation. Cibler les choses concrètes...

« Amorce des conversations... » J'ajouterais « à partir des faits observés. Cela va toujours mieux avec les parents. Il s'agit ici d'une qualité importante de l'éducatrice que de partir de « j'ai observé... » pour discuter avec les parents parce qu'il s'agit d'un fait concret que personne ne peut démolir et qui ne vient pas offenser le parent. Cela permet un débat.

« Aide les parents à assumer leurs responsabilités » pas dans le mandat de l'éducatrice...

Capacité d'autonomie et d'engagement personnel

« Cherche plus loin que les apparences » ajout de « par observation systématique. Vraiment, il doit y avoir une observation rigoureuse.

« Ajoute des éléments personnels au besoin... » Sur quels critères ? Comment mesure-t-on ? Souci du plus concret possible pour avoir des résultats significatifs et objectifs.

Relations interpersonnelles

« Respecte les besoins des enfants et des parents ». Ajout de « comprend et respecte les... »

« Accepte les limites des autres et leurs difficultés » Critères ?

Communication

« Évite de créer chez les individus des réactions défensives lors de conversations ». À quoi reconnaît-on que quelqu'un a cette capacité ? On a tous un senti là-dessus, mais de quelle façon le nommer ? Il serait intéressant de décortiquer cela et de venir le coter.

Adaptation au changement

« Tolère l'ambiguïté et est capable de moduler... » Critères d'évaluation...

Innovation et initiative

« Trouve des solutions à une problématique particulière ». Préfère « trouve des pistes de solution » parce que cela soutient le questionnement pour que les familles arrivent à trouver leurs propres solutions au contact de l'éducatrice. J'ai remarqué que peu importe l'intervenante, si on donne des solutions, cela fonctionne rarement. Il faut que l'intervenante ait l'art de questionner pour la famille trouve ses solutions : habituellement efficace.

« Effectue plus que le contenu de la tâche » Nommer des éléments qui le démontrent...trop large.

Connaissance et conscience de soi

« Démontre une stabilité émotionnelle dans ses relations interpersonnelles ». Comment cela s'exprime-t-il?

« Répond de façon appropriée aux émotions des autres » Critères d'observation ?

Sentiment d'efficacité personnelle

« Démontre une confiance en soi lors de l'application pédagogique » Critères comportementaux associés à la confiance en soi ?

« S'implique dans sa tâche et dans la collaboration avec les autres » décrire ou nommer des comportements évaluables.

Capacité d'actualisation

« Manifeste une attitude positive face au changement ». Qui se traduit par ...

Motivation et intérêts

« Se préoccupe de sa formation et ... ». Est-ce que l'intervenante connaît ses besoins ? Les objectifs de formation sont nommés ou identifiés par qui ?

« Met le temps nécessaire à l'accomplissement de sa tâche » cela veut dire quoi ? Ne rencontre pas tellement la réalité d'aujourd'hui...à quoi est-ce que l'on s'attend, que veut-on évaluer ?

Section 3- Synthèse

#2

Ajout de : et des objectifs et attentes de l'employeur et spécifiquement en contexte de vulnérabilité.

Section 4

Ajout de « cautionnés par l'employeur » pour les résultats.

Commentaires concernant le coaching

Période déterminée pour le coaching ?

But du coaching ? Faire une distinction entre les différents buts.

-Soutenir une intervenante en gestion de crise ?

-Accompagnement à long terme ?

-Corriger une situation ?

Définir le coaching à court ou à long terme.

-Pour coacher dans un établissement, il faut savoir ce qui est attendu de l'éducatrice et cela est différent d'un établissement à l'autre.

-prendre connaissance des orientations de l'établissement.

-ce serait un avantage que le coaching se fasse auprès des agentes pédagogiques autant qu'auprès des éducatrices ou éducatrices spécialisées.

-aimerait qu'une évaluation soit faite entre le coaching en situation de crise et un coaching en période continue (combien de temps ?) que peut représenter une période de coaching adaptée en contexte de travail régulier vis-à-vis d'une intervenante qui a un bon fonctionnement, mais dont on veut augmenter les compétences ?

Autres

-Les orientations de l'établissement devraient être tenues en compte par le coach.

06-12-2010

Expert #2 : Directrice adjointe CPE (milieu défavorisé)

Question 1

C : *Avez-vous eu des difficultés à la lecture de l'outil ?*

Expert : oui un peu. Plus personnel : difficulté visuelle due à la disposition (forme) des éléments d'évaluation des compétences.

Questions 2

C : *Auriez-vous d'autres commentaires à émettre concernant cet outil ?*

Expert : l'outil est très bien construit, réfléchi, et travaillé. Les éléments qui en font partie sont amenés dans un ordre logique.

Section 1

Au début, on a l'identification, ensuite le tableau avec le système de cotes et les compétences ce qui apporte un portrait général de ce que l'on veut faire. Ensuite la synthèse pour cibler les forces et les points à travailler ensemble avec la participante. La partie des recommandations permet vraiment de dégager le travail qui va être fait et quels vont être les moyens pour y arriver et les résultats.

-Je me suis demandée : est qu'il y a un moyen précis pour faire l'évaluation ? Est-ce qu'il y a dans l'outil, un tableau ou des questions préétablies qui seraient présents pour dire de quelle façon on a atteint nos objectifs ? En fait, une sorte de rencontre d'évaluation...c'est un questionnement qui m'est venu...

-J'ai trouvé que les étapes abordées dans l'outil étaient cohérentes, et démontraient beaucoup les compétences en rapport avec le savoir-faire, et ensuite les compétences en lien avec le savoir-être. L'outil reflète vraiment par ses éléments ce que l'on dit qu'il va aborder.

Section 2

- La colonne d'éléments d'évaluation des compétences : la description est longue. Aurait eu tendance à mettre celle-ci sous forme de points pour une meilleure rapidité de lecture. Peut-être élargir la colonne pour que l'on puisse lire plus de gauche à droite que de haut en bas. Peut-être rapetisser la colonne des cotes pour permettre plus d'espace à la description. Le texte est correct. Plus personnel.

-À un endroit ou deux, j'ai trouvé que l'indicateur manquait d'objectivité pour pouvoir évaluer la personne. Je me suis questionnée quant à savoir comment moi en tant qu'accompagnatrice, je serais en mesure d'évaluer ces indicateurs chez la participante.

Vis-à-vis du reste, je trouvais que c'était très pertinent. Peut-être la forme...

Section 4

Les recommandations pour que ce soit plus clair, peut-être spécifier la compétence identifiée, les moyens utilisés et le résultat. Ensuite, ajouter une autre colonne pour voir l'évolution et faire l'évaluation 30 jours plus tard...pour que l'on puisse voir qu'il y a eu un cheminement de la participante. Peut-être plus facile de s'y référer après l'accompagnement.

Autres commentaires :

Tout est pertinent. Concernant le contenu et la description, colle à la réalité.

Application

En ce qui concerne la mise en application, je considère que c'est un outil qui est totalement réalisable en service de garde. Il est complet.

Étant donné que mon poste est multifonction, idéalement, il me faudrait une personne de l'extérieur pour fonctionner avec cet outil. Je viens de terminer l'évaluation du personnel, et ce fut ardu.

Je me suis dit que cela aurait été vraiment intéressant, cet outil viendrait encore plus préciser des éléments dans ce sens. Souvent ce qui ressort des évaluations, ce sont des petites lacunes des éducatrices, c'est un petit manque au niveau du savoir-être, la communication, la façon de s'y prendre pour communiquer entre elles, mais aussi avec les parents. On vient souvent me voir pour me demander comment s'y prendre avec les éléments à communiquer aux parents. Trouver la bonne façon de le dire n'est pas toujours facile. Ce que j'ai trouvé super bien dans un outil comme celui-là est qu'il soit aidant, il vient préciser des choses que je dis souvent dans l'informel.

-L'outil pourrait nous aider en service de garde à accompagner les éducatrices qui auraient besoin d'un suivi particulier au niveau du savoir-être et savoir-faire. Ce serait un beau complément.

-Aussi, nous recevons des stagiaires en technique d'éducation à l'enfance et dans leur cahier de stage, elles doivent travailler leur savoir-faire et leur savoir-être.

-Souvent, je dis aux éducatrices que quand on veut travailler la qualité des services en tant qu'entreprise, c'est cela que l'on va voir C'est l'attitude, c'est comment la personne va

transmettre son message, ses connaissances aux parents ou entre intervenantes. Comment la personne va-t-elle collaborer avec moi aussi?

-De quelle façon on va pouvoir voir la qualité des services de façon tangible, et cela ne se voit pas seulement à partir d'une belle programmation et de belles activités. Cela les intervenantes sont toutes capables de le faire. C'est ce qui ne paraît pas qui fait qu'on fait que l'on est une installation avec une qualité de service et sur la qualité du personnel et dans cela on est toujours en évolution. Parce que le personnel bouge.

-Ce qui fait que j'ai envie d'investir avec une nouvelle éducatrice va être sa façon d'être et sa façon de faire. De petite lacune au niveau du programme éducatif, par exemple, cela s'apprend. Il est plus difficile selon moi, d'acquérir ou de faire acquérir des compétences au niveau du savoir-être, il est nécessaire d'avoir un outil ou beaucoup de temps pour arriver à modifier l'attitude de quelqu'un. Le changement est difficile.

-Cet outil est un moyen qui n'existe pas actuellement. Et ce serait nécessaire pour compléter le suivi au niveau du personnel. C'est réellement innovateur et correspond à un besoin du milieu.

Question 3

Pourriez-vous apporter des précisions au commentaire... concernant la longueur des éléments d'évaluation à la section 2 ?

Réponse : les éléments d'évaluation sont à 95% très précis. Les phrases et les indicateurs permettent de bien observer. Il faudrait simplifier le langage à certains endroits pour la description des compétences pour éviter les erreurs d'interprétation vis-à-vis ce que l'on veut évaluer.

Commentaires concernant le coaching

Le coaching est une approche innovatrice. Cela répond à un besoin en service de garde, car il est difficile de former les éducatrices sur l'éthique et le savoir-être.

Autres

Il devrait y avoir des cours de coaching et des intervenants externes (coach) pour le soutien aux éducatrices...

29-04-2011

Expert #3 : Directrice adjointe GP (milieu non défavorisé)

Question 1

C : Avez-vous eu des difficultés à la lecture de l'outil ?

Expert : Non. Je l'ai lu 2 fois.

Questions 2

C : Auriez-vous d'autres commentaires à émettre concernant cet outil ?

En rapport avec sa construction, son contenu, son utilisation ?

Expert : Ressemble beaucoup à un outil d'évaluation annuelle de l'éducatrice. Beaucoup un outil d'évaluation de ses gestes. Ce dont les personnes ont besoin, même si c'est bien de s'évaluer au niveau des forces et des faiblesses, je pense que ce sont plus des trucs pratiques. Des fois quand les intervenantes vivent des situations où elles sont désemparées et ne savent plus quoi faire, c'est à ce moment-là que l'on aurait besoin de formation ou d'un coach. Il n'y a rien d'autre...

13-05-2011

Expert #4 : Enseignante/superviseure de stage à la formation initiale/collégial

Question 1

C : Avez-vous eu des difficultés à la lecture de l'outil ?

Expert : Oui. Dès que je l'ai eu la première journée, je l'ai lu tout de suite. Et d'entrée de jeu, il y a eu quelque chose qui a bloqué. J'ai eu envie de vous appeler ou de vous envoyer un courriel.

-Puis, je l'ai relu et j'ai mieux compris.

-Ce qui m'arrêtait, dès que j'ai commencé à regarder les indicateurs, je me suis demandée, mais comment on peut évaluer cela ? On ne peut pas...Je me mettais plus en situation de connu. Mon connu, c'est que l'on observe les étudiantes en action...pour évaluer, donc on les voit, ce sont des comportements observables et mesurables.

-quand je lisais le 1^{er} indicateur « démontre une connaissance adéquate des éléments techniques... », le programme éducatif, je me mettais dans la situation et je me demandais comment je vois cela, comment j'évalue cela ? Qu'est-ce que je vois, que j'entends, qui me fait dire que la personne possède ou ne possède pas la connaissance et tout de suite je dois mettre une cote ? Je n'ai pas assez d'éléments.

-Mais, je suis allée au bout et quand j'ai vu qu'à la fin vous demandiez les conditions d'application, je me suis que j'aurais des commentaires à apporter une fois rendu là.

Questions 2

C : Auriez-vous d'autres commentaires à émettre concernant cet outil ?

Expert : des commentaires, j'en ai mis beaucoup.

-Il y avait l'outil et le questionnaire...je me suis fait un brouillon. C'était plus facile pour moi d'écrire sur l'outil plutôt que de remplir le questionnaire en évaluant chaque item.

-J'ai travaillé plus de cette façon. Je me suis mis des codes de couleur : noir la forme, bleu le contenu et rouge les corrections. J'ai quand même rempli le questionnaire pour certains aspects.

-Aussi ce que j'ai fait, je suis allée en plusieurs petites fois. Je l'ai lu au complet et par la suite, j'ai essayé de répondre aux questions. Quand j'ai vu que cela fonctionnait moins bien, je l'ai laissé et repris.

On peut le regarder...

-J'ai travaillé beaucoup dans les dernières années à monter des documents et je me suis beaucoup attardée à la forme. Spontanément, je m'attarde plus à cet aspect, la mise en page, la structure. Si c'est facile à comprendre. C'est donc plus là-dessus que je me suis attardée.

-J'ai regardé le contenu un peu, mais cela m'aurait pris beaucoup plus de temps pour l'évaluer, pour vérifier la pertinence, s'il y avait des redondances. Pour cet aspect, je suis allée plus globalement parce que cela aurait exigé beaucoup plus d'analyse pour vérifier les mots, le sens, etc. Cela aurait exigé trop de temps. C'est une autre tranche de travail qu'il faudrait faire.

-En rouge : les corrections, la ponctuation et les accents, etc.

-En noir : la mise en page. Pour moi, la mise en page, il faut que ça soit invitant. Je me mettais à la place des intervenantes en service de garde, elles ne sont pas des universitaires pour la très grande majorité. Ce sont des filles de plancher, des filles concrètes, souvent plus visuelles, la mise en page devient importante dans ce sens.

-L'outil sera utilisé uniquement par le coach ou les éducatrices aussi ?

C : *Il est prévu qu'il soit utilisé par la gestionnaire ou l'agente-conseil, mais l'éducatrice y a accès. Les commentaires liés au développement d'un outil d'auto coaching à partir de celui-ci sont aussi bienvenus...*

Expert : Ma vision serait que ce serait important que l'intervenante l'ait en main. Qu'elle sache en quoi, l'outil consiste.

-Mon évaluation est plus au niveau de la mise en page. Je voyais des espaces à ajouter, à recadrer

-au niveau du contenu : dès le départ, le terme coach peut évoquer différentes significations, est-ce le terme approprié ? Un autre mot pourrait remplacer ou définir.

-identification du genre.

-à définir pour les énoncés...comment on observe ce que l'on veut observer ?

Quand l'outil a été conçu, quel était l'objectif pour arriver à évaluer ? Était-il prévu de questionner l'intervenante.

C : *l'accompagnement est basé sur des entrevues liées à l'observation et sur des rétroactions et des entrevues.*

Expert : L'outil vient nous questionner, parce qu'il est possible de coacher plusieurs personnes et de questionner plusieurs personnes : gestionnaire, agente-conseil, éducatrice...

-Il pourrait y avoir que l'intervenante s'auto évalue et il pourrait y avoir la perception du gestionnaire même la perception des pairs. Je verrais un processus semblable à une évaluation de professeur : production de documents, entrevue avec un comité, recommandations.

-Il y aurait des petites choses au niveau du contenu : est-ce que ce sont des compétences, éléments d'évaluation de compétences ou compétences ? Beaucoup dans la section 2B : je verrais à les regrouper. Il y en a qui reviennent surtout quand on parle de relations interpersonnelles, de communication, soutien, nommer une grande compétence et mettre des éléments de compétence. Surtout la section B, si elle était plus structurée cela serait plus facile.

-Parce qu'au début : on parle d'éléments de compétence et plus loin de compétences (section 3).

-Pour moi ce n'était pas clair.

Section 3

Expert : Indiquez les éléments professionnels qui ressortent : sur quelle base ? Combien de temps a duré l'observation ? Est-ce que j'ai rencontré des collègues, est-ce que j'ai rencontré la directrice ? Sur quoi je me base pour évaluer ?

-les éléments que l'intervenante doit/désire améliorer

Section 4

Recommandations : numérotation des compétences dans la section 2 pour une meilleure lecture ou repères à la section 4 ?

Section 5

-Je verrais une section plus structurée. Ce qui a été observé, combien de rencontres, ce qui a été amélioré, ce qui reste à améliorer (objectifs).

Une forme qui guide davantage.

Ce sont les notes sur l'outil, j'ai ajouté dans le questionnaire...

-Ajouter une colonne commentaire à côté de la cote.

Possibilité d'application et d'utilisation ?

J'ai réfléchi beaucoup à quelle était la différence entre les deux.

Application : rendre l'outil plus concret forme et simplifier le contenu.

Utilisation : oui, j'y crois après une révision. Qu'est-ce qui existe comme outil ?

-Je pense par contre qu'il devrait être offert sur une base volontaire, qu'une intervenante ait envie d'une croissance professionnelle ou qu'elle rencontre un défi, que cela vienne d'elle, il faudrait qu'elle fasse sa propre réflexion, son auto-évaluation.

-Il faut qu'il y ait un engagement, que la personne se fixe des objectifs personnels, qu'elle connaisse ses forces et ses faiblesses. Qu'il y ait une procédure déterminée. Que ce soit défini d'avance pour savoir dans quoi elle s'engage.

Commentaires concernant le coaching

Expert : Il faudrait définir qui est le coach? Quelle est sa relation avec l'intervenante ? Il serait important de fixer le cadre de son intervention de façon précise.

Autres

Il devrait y avoir une note dans l'outil pour spécification de genre : féminin ou masculin (forme).

16-12-2010

Expert #6 : Professeur/chercheur en petite enfance

Question 1

C : *Avez-vous eu des difficultés à la lecture de l'outil ?*

Expert : Non, je pense qu'il est difficile de ne pas regrouper les différents items en rapport aux compétences, ce ne sont pas des catégories étanches.

Questions 2

C : *Auriez-vous d'autres commentaires à émettre concernant cet outil ?*

Expert : Non, peut-être ai-je un questionnement en rapport avec qui va utiliser l'outil, de quelle manière, parce que je pense qu'il faudra faire attention à ce qu'il ne serve pas de document d'appréciation.

Il y a beaucoup de choses...

Section 1

Formation de base : anglicisme ?

Section 2

Action pédagogique quant à la pratique... (1^{er} paragraphe)

Connaissance du travail

« Degré des connaissances » pas uniquement leur connaissance que tu veux évaluer, mais leur mise en œuvre. Ex. : démontre : utilise.

Y réfléchir. Connaître leur connaissance ou la mise en œuvre qu'elles en font ?

Sens de la planification

« Fixer clairement des objectifs » seulement des objectifs ?

« Les besoins du programme éducatif » pour mettre en œuvre le programme ?

« Délimite ses responsabilités » prend conscience de ses responsabilités, pour ne pas qu'elle fixe elle-même celle-ci selon ce qu'elle veut. Elle est dans un rôle professionnel et elle a des responsabilités. Il faut qu'elle en soit consciente.

Capacité d'accompagnement

« Pose des questions, s'informe, fait préciser » ajouter « tout en respectant la famille ». Parce que l'on va souvent retrouver des questions qui sont indiscretes, question d'éthique. Elle n'est pas dans un rôle d'enquête. Ce n'est pas la même chose, par exemple que, un travailleur social qui va faire l'évaluation d'une famille où il y a un signalement.

Sens de l'analyse

Ajouter : « Discrimine les informations non pertinentes » (surtout du point de vue éthique).

Attitude de soutien

« Aide les parents à assumer leurs responsabilités », il faudrait remplacer par « Offre son aide aux parents ». Il y a des parents qui ne veulent pas être aidés. On ne peut qu'offrir son aide.

Esprit de synthèse

« Regroupe et structure des éléments...je mettrais « relie » à la place de structure, c'est plus explicite.

Capacité d'autonomie et d'engagement personnel

Je ne sais pas si cela peut être mis là, mais je mettrais : « prends conscience de ses biais personnels ». C'est être capable de regarder une situation en étant conscient qu'elle n'est pas neutre et que cela vient la chercher. Souvent en service de garde, lorsqu'il est question de violence conjugale, de maltraitance envers les enfants, d'agression sexuelle, il y a des biais personnels très forts.

Relations interpersonnelles

J'ajouterais « authenticité ».

Communication

Cela est déjà implicite, mais j'ajouterais « installer une réciprocité » entre les deux.

Adaptation au changement

Ajouter : « fait preuve de créativité dans ses actions » même si cela revient plus tard.

Innovation et initiative

Je trouve que souvent quand il y a des choses qui ont été faites lors de problématiques, on retrouve dans les solutions des choses qui ont déjà été faites. C'est pourquoi je mettrais

« intègre les connaissances et ressources existantes ». C'est une façon de mobiliser les ressources déjà existantes. Que ce soit en protection de la jeunesse ou en service de garde, c'est une grande qualité et une grande force d'être capable de mobiliser ces ressources-là. Cela valorise aussi les gens qui offrent ces ressources.

Connaissance et conscience de soi

Ajout « prends conscience de ses préjugés ». Comme je l'ai déjà dit, les catégories ne sont pas étanches donc, on pourrait voir cet item à différents endroits...

Pour moi, ce qui est le plus important, c'est d'introduire la notion de biais ou de préjugés, ce qui peut venir fausser la démarche.

L'importance d'installer la réciprocité.

Mobilisation ressources existantes : une éducatrice peut vouloir intervenir auprès d'un enfant...mais il y a d'autres acteurs : parents, grands-parents, les autres éducatrices, ce sont les ressources existantes. Souvent, une bonne éducatrice va mettre en relation ces ressources juste le fait de les mettre en relation, multiplie l'effet de ce qui se fait.

18-05-2011

Expert #7 : Professeure/chercheure au préscolaire/responsable de programme universitaire en intervention précoce en petite enfance et famille.

Question 1

C : Avez-vous eu des difficultés à la lecture de l'outil ?

Expert : Non.

Questions 2

C : Auriez-vous d'autres commentaires à émettre concernant cet outil ?

Expert : Oui.

Sur le plan de la forme, le vocabulaire, l'orthographe, les phrases, tout cela est beau pas de problème.

Je pense que la chose qui est ressortie le plus pour moi, la possibilité pour l'observateur de tomber dans la subjectivité plutôt que dans l'objectif. J'ai cherché pourquoi cela m'agaçait, et j'y ai réfléchi et j'ai compris que c'est parce qu'à travers tout le document vous employez des qualificatifs qui font que l'on n'a pas de degré d'évaluation.

-Si l'observateur a une grille pour l'observation et l'évaluation de ce document-ci ne me donne pas cette information, cela peut encore aller...

-Mais s'il n'y a pas d'autres grilles ou documents, il faudrait préciser les choses.

Par exemple : « discute avec aisance » qu'est-ce que cela veut dire quoi « aisance » ?

-Donc, je me suis posé la question, si on ne le fait pas comme cela, comment on peut le faire pour que ce soit plus objectif ?

-Il y a les qualificatifs, et il y a aussi des concepts par rapport auxquels on ne peut pas mesurer le degré. Ex. : respecte les besoins, analyse les besoins, respecte les limites...

Connaissance du travail

« Démonstre une connaissance adéquate des éléments techniques... » Comment peut-on mesurer ? C'est énorme de coter cela. Il faudrait cibler des éléments : les principes de base, le processus de l'intervention éducative c'est quoi ?

Si j'étais vous, je décortiquerais cela. Développement de l'enfant ? Quel âge ?
Je me suis posé la question comment pourrait-elle faire la même chose autrement ?

Exemple :

Sens de l'analyse

Au lieu de : « recueille les éléments de nature à élargir une situation problématique » mettre :
« utilise un questionnaire ou un protocole pour recueillir les éléments qui expliquent une situation problématique ».

*Voir les autres exemples du questionnaire.

Je pense que si posez la question comment ? Cela devient plus facile de comprendre.

-D'une façon générale, ce que je voyais, c'est beaucoup dans une démarche de raffinement.

Il faut resserrer, rendre cela plus objectif, moins subjectif. Cela s'appliquait à toutes les questions.

Parce qu'après, si vous voulez être capable de dire, elle connaît tel principe, tel élément, elle agit de telle façon, cela devrait être plus facile.

Fait-elle la différence entre des jugements, des faits ou des hypothèses ?

23-06-2011

Expert #8 : professeur/chercheur en école de service social

Question 1

C : Avez-vous eu des difficultés à la lecture de l'outil ?

Expert : pas du tout.

Questions 2

C : Auriez-vous d'autres commentaires à émettre concernant cet outil ?

Expert : oui. L'ensemble de l'outil de coaching d'accompagnement des pratiques se lit très bien.

Aucun problème dans l'ordre des sections, ça va bien, ça coule.

À 90 %, je pense que cela va être un bon outil d'accompagnement.

Juste des coquilles, quelques questions, pas grand-chose à souligner.

Section 1

Exp : pas de problème.

Section 2

Expert : l'échelle d'évaluation, pourquoi ABCD pourquoi pas des chiffres ?

C : pour éviter que l'évaluation soit quantitative, d'ailleurs il y a 4 éléments au lieu de 5 pour éviter la tendance du milieu. La cote avec les lettres me semblait moins péjorative moins agressive, vis-à-vis de la personne accompagnée. C'était plus dans ce sens-là, mais cela demeure sujet à réflexion s'il y a un commentaire d'apporté à ce sujet.

Expert : J'avais pensé que ce devait être l'explication.

Suggestion : je pense que le document mature et sur le terrain dans un aspect professionnel, une fois sur le terrain, cela devrait aller, car tu n'as pas tort, ce sera effectivement moins

agressant que la cote 4321 où l'on voit très bien la gradation : quand tu as quatre, tu es bon, etc.

Mais si tu veux faire des analyses dans le cadre de ta maîtrise cela risque d'apporter des problèmes si tu veux faire des analyses, car des lettres ne se traitent pas.

Donc, ma suggestion : ce serait de ne pas perdre de vue le numérique de la chose...attribues des chiffres à tes cotes, utilises les cotes avec les gens et fais une conversion (a=4, b=3, c=2, d=1). Plus de travail pour toi, mais tu pourras faire des statistiques

C : est-ce que le fait de définir les cotes de façon quantitative, nombre de fois ; fréquence...pourrait être pertinent ?

Expert : C'est sûr que si tu expliques aux gens que les lettres ou les chiffres correspondent à une fréquence et non pas à une cote supérieure comme une évaluation scolaire, cela devient autre chose, les gens vont comprendre, si c'est bien expliqué et que ce n'est pas une hiérarchie de leurs compétences. C'est-à-dire que cela ne veut pas dire qu'ils sont bons ou moins bons... normalement les gens devraient comprendre...

-Mais pour toi, pour ta maîtrise, si tu veux aller dans le qualitatif pure, les chiffres sont plus ou moins importants, mais même dans ce cas-là, les chiffres demeurent intéressants parce tu peux faire avec de l'analyse de contenu, des liens, des analyses de correspondances des types de catégories de personnes qui vont répondre, etc. cela peut être utile.

-Concernant l'évaluation des compétences savoir influençant le savoir-faire et le savoir-être influençant le savoir-être. Il y en a beaucoup dans la partie B, ce serait ma critique principale vis-à-vis de l'ensemble du document.

-Vous en demandez beaucoup aux gens, des compétences, je trouve cela beaucoup, mais en même temps pas vraiment. de mon point de vue de formateur, en travail social, ce n'est pas tant que cela. Ici, les étudiants en travail social, les futurs travailleurs sociaux qui doivent développer un ensemble de compétences pour aller faire de la relation d'aide, on leur en demande plus que cela.

-Mais tout ce qui relatif à la petite enfance, aux services de garde et au préscolaire dans l'esprit de développer quelque chose avec les clientèles vulnérables : tout est là. Je trouve que ce n'est pas beaucoup concernant le contexte.

-J'ai juste peur que cela fasse peur aux éducatrices parce que vous en demandez beaucoup, ce serait ma crainte. Mais pour moi ça va. Je trouve que la quantité est correcte.

C : en rapport avec le fait que ce soit une recherche qui porte sur le coaching et que ce sujet soit très en lien avec le savoir être au niveau de l'accompagnement, est-ce que cela justifie qu'il y ait beaucoup de compétence et d'indicateurs dans cette section ?

Exp. : Probablement, parce qu'à ce chapitre-là, il y a beaucoup de terrain à couvrir à ce chapitre-là...

C : Y a-t-il des éléments regroupables ou non regroupables ?

Expert : À mon avis, non. Il y a un bon travail qui a été fait. Je ne sais pas combien de fois tu l'as refait, mais je trouve assez bien fini. Sincèrement, dans l'état où moi, je l'ai reçu, je ne sais pas ce que je changerais ou modifierais. Il est bien fait.

Il y a cependant des petites choses...

« Capacité d'accompagnement » une chose qui manque peut-être et peut-être pas non plus...

-Je mettrais une phrase de plus : ne fait pas montre de préjugés. En plus de valeurs, parce qu'il y a beaucoup d'éducatrices en service de garde qui proviennent de milieux qui ne sont pas défavorisés et qui vont porter des jugements de classe. Il faudrait tenir compte des cultures...cela devient facile de tomber dans l'univers des préjugés...

-Remplacer « besoins particuliers » par en situation de vulnérabilité psychosociale ? Il faut tenir compte de la culture des services de garde, besoins particuliers correspond surtout aux enfants avec des problématiques de type handicaps, TED, etc. le terme vulnérable n'exclut cependant pas les enfants à besoins particuliers d'être vulnérables à cause de la pauvreté.

Sens de l'analyse

Corriger « de » problématique. Qui pose problème ou lié à la problématique.

Innovation et initiative

-*apporte de l'information nouvelle*...selon le contexte de problématique ou le contexte et les problématiques ? Selon le contexte ou selon la problématique. À préciser...

-*effectue plus que le contenu de la tâche*...je me suis posé une question. Il y a quelque chose qui me gêne. Peut-être que c'est la formulation, mais quand la tâche est définie, quand c'est bien organisé, la tâche en elle-même est suffisante à accomplir et on obtient des résultats. En faire plus, ça en donne plus ? Pas nécessairement, et qu'est-ce que cela veut dire en plus?

Elle va en faire plus pour avoir une promotion ? Plus parce qu'il y a un vide intérieur à combler ?

C : déborde le contenu de la tâche à l'occasion serait mieux ?

Expert : Là c'est plus clair.

C : ça pourrait être plus compréhensible. Ajouter au besoin ? Déborde le contenu de la tâche à l'occasion, au besoin ? besoin est plus précis.

Expert : Au besoin, oui, ça peut. C'est là où elle fait preuve de créativité, d'initiative. C'est plus clair, c'est là où ça démontre qu'elle fait preuve d'initiative. Qu'elle n'est pas coincée dans son carnet de tâche. C'est difficile de sortir du curriculum.

Capacité d'auto-évaluation

Correction : *établit une ligne de conduite selon les critères professionnels*, lesquels ? Les critères trop pointus, des critères reconnus dans la profession, comment on le précise, à remplacer par : *établit une ligne de conduite professionnelle* ? Selon les critères reconnus.

C : reconnus ? C'est un piège « reconnus » reconnus par qui ? Par quoi ? Reconnus par le MFA ? Reconnus par la corporation ? Reconnus par l'agente-conseil ? Par le CA ?

Expert : OK. Etablit une ligne de conduite professionnelle. Tout simplement. Autrement dit quand elle pose des gestes avec les enfants en fonction de sa formation. Avec les parents, elle parle de manière professionnelle. Ce n'est pas n'importe quoi, il y a une façon de faire qui est

professionnelle, elle ne parle pas comme avec monsieur et madame tout le monde...dans son attitude, sa façon de donner des conseils, ect...

C : dans une capacité d'auto-évaluation ?

Expert : Elle est capable de reconnaître cela, dans sa relation avec les enfants, les parents, les collègues et les patrons.

C : j'ai une question.

Expert : oui ?

C : l'hétérogénéité de la formation en service de garde?

Expert : Cela pose un problème à la ligne de conduite professionnelle en service de garde, je suis d'accord. Au niveau de la conduite professionnelle des personnes. Il y a beaucoup trop d'éducatrices qui ne comprennent pas qu'elles ont des compétences et qu'elles doivent avoir une conduite professionnelle. Elles personnalisent beaucoup trop. Elles ont l'impression qu'il faut faire du un à un comme monsieur et madame tout le monde dans la vie de tous les jours. Et non, ce n'est pas vrai. Surtout pas avec des enfants en situation de vulnérabilités et/ou à besoins particuliers.

C : sauf d'un autre côté, il y a aussi un élément particulier où l'éducatrice doit se servir d'elle-même en tant qu'instrument de travail...

Expert : oui, mais d'une façon professionnelle.

C : mais la ligne de démarcation est difficile à établir.

Expert : la ligne n'est pas si difficile, le savoir que tu possèdes en tant que connaissances est aussi orienté dans une manière de faire les choses (savoir faire) il y a des règles professionnelles établies. Les lignes sont là et la conduite doit là.

Sentiment d'efficacité personnelle

Coquille à corriger. À travers...

Correction : *fait face aux difficultés sans émettre de doute sur ses capacités.*

Sans émettre de doute...dit comme ça, ça m'inquiète. Il faut garder un doute. Tu peux avoir confiance en toi tout en ayant un petit questionnement. Je ne suis pas sûre que je garderais cela comme ça.

C : en gardant une vigilance quant à... ?

Expert : En restant vigilante sur ses capacités...

Motivation et intérêts

cherche à améliorer ses performances au travail...support des parents. Remplacer par *soutien.*

Exige un recul sur soi. Nécessaire ne me dérange pas, mais est-ce le bon terme.

Remplacer nécessaire par *requis.*

Cela complète l'ensemble des commentaires les plus saillants.

Section 3

Expert : Cela va.

Section 4

Expert : Pourquoi quatre commentaires? Pourquoi pas cinq ou 6 ?

Cela pourrait suggérer aux gens une limite de compétences à travailler.

Ne pas chiffrer les compétences, évaluer les besoins et déterminer avec les éducatrices le nombre de compétences à travailler.

C: Même si la démarche de coaching se situe dans un contexte de vulnérabilité et de pauvreté, la recherche porte sur un concept de coaching pendant l'action, est-ce que c'est une démarche qui vous semble appropriée au secteur d'activité ?

Il y a actuellement, d'autres types de coaching en gestion, en formation continue, etc.

Est-ce que l'outil vous semble approprié à l'objectif de la démarche de coaching en action de la recherche ?

Expert : Oui, je pense que l'outil est approprié.

C: Et au niveau des énoncés, où des éléments en faisant partie, ont-ils besoin d'être plus définis au niveau du comment ou autres... ?

Expert: Non, pas à mes yeux. C'est clair. À part ce que j'ai formulé, tout le reste m'est apparu clair et bien formulé. Mais c'est sur qu'il y a certaines éducatrices qui pourrait être choquée de cet outil-là tant au niveau de leur formation, que de leurs personnes et cela leur appartient. Il pourrait aussi y avoir d'autres personnes offusquées tant au niveau de la formation initiale...mais cela leur appartient aussi.

-C'est la même chose ici au niveau de certains de nos étudiants. Nous avons un mandat de déterminer qui va intégrer la pratique ou non malgré la réussite académique. Il y a certains étudiants dont on ne souhaite pas qu'ils aillent en stage parce qu'ils ne sont pas à leurs places...