



Le développement de la relation affective significative : contribution théorique et pratique sur les échanges dyadiques éducatrice-poupon

Thèse

Mélanie Gauthier

Doctorat en psychopédagogie
Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

© Mélanie Gauthier, 2022



**Le développement de la relation affective significative :
contribution théorique et pratique sur les échanges
dyadiques éducatrice-poupon**

Thèse

Mélanie Gauthier

Doctorat en Psychopédagogie
Philosophiæ Doctor PhD

Sous la direction de :

Denis Simard, directeur de recherche
Hélène Makdissi, codirectrice de recherche

Résumé

Les relations affectives qui se développent en contexte de garde éducative sont considérées comme un prélude important de la vie sociale et affective de l'enfant. En cela, les échanges dyadiques éducatrice-poupon représentent un lieu d'initiation affective crucial dans le *continuum* développemental d'un être humain. La relation affective significative qui se forme progressivement entre une éducatrice et un poupon en pouponnière introduit des bases affectives et coopératives fondamentales qui permettent à l'enfant d'explorer le monde qui s'ouvre devant lui. En considérant la place prépondérante que prennent les contextes éducatifs à la petite enfance, il importe d'en étudier les relations qui s'y construisent et le sens qu'elles prennent dans le développement affectif des enfants qui les fréquentent.

À ce jour, nous ne disposons pas des outils théorique et pratique qui nous permettent de décrire, d'analyser et de comprendre la relation singulière qui se développe entre une éducatrice et un enfant en contextes de garde éducative. S'inscrivant dans une perspective anthropologique de la genèse du développement humain, la présente étude cherche à examiner les fondements de la sociabilité humaine et à les mettre en relief à l'intérieur des contextes de la garde éducative qui sont devenus, aujourd'hui, un espace de socialisation précoce majeur. Il s'agit, en fait, de répondre à la question suivante : comment ou de quelle façon l'éducatrice réussit à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens » ?

Pour ce faire, la thèse a trois objectifs principaux : 1) Définir spécifiquement la notion de relation affective significative ; 2) Proposer un cadre conceptuel permettant de la décrire, de l'analyser et de la comprendre ; 3) Présenter des outils d'observation donnant la possibilité d'intervenir de manière ciblée au coeur de la dyade éducatrice-poupon en contexte de garde éducative.

Abstract

The emotional relationships that develop in a child care setting are seen as important prelude to the child's social and emotional life. In this respect, the dyadic exchanges between educator and child represent a crucial place of affective initiation in the developmental *continuum* of a human being. The meaningful affective relationship that gradually forms between a caregiver and a child in a nursery introduces fundamental affective and cooperative foundations that allow the child to explore the world that opens up before him. Considering the preponderance of educational contexts in early childhood, it is important to study the relationships that are built in these settings and the meaning they take for the emotional development of the children who attend them.

To date, we lack the theoretical and practical tools to describe, analyze and understand the unique relationship that develops between an educator and a child in child care settings. From an anthropological perspective of the genesis of human development, this study seeks to examine the foundations of human sociability and to highlight them in the context of child care, which has become a major space for early socialization. It is, in fact, to answer the following question: How or in what way does the educator succeed in moving from an unknown "meaningless" figure to an affective "meaningful" figure?

To this end, the thesis has three main objectives: 1) To specifically define the notion of a significant affective relationship; 2) To propose a conceptual framework for describing, analyzing and understanding it; 3) To present observation tools that make it possible to intervene in a targeted intervention at the heart of the educator-infant dyad in a childcare context.

Table des matières

Résumé	ii
Abstract	iii
Liste des figures.....	vi
Liste des tableaux.....	viii
Liste des abréviations, sigles, acronymes	ix
Remerciements.....	xii
Introduction.....	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.1. Mise en contexte des services de garde éducatifs au Québec.....	4
1.1.1. Types de services de garde	5
1.1.2. Fréquentation des services de garde éducatifs au Québec.....	7
1.2. Expérience de garde et développement de la relation affective significative	10
1.2.1. Qualité de l'expérience de garde.....	11
1.2.2. Stabilité de l'expérience de garde.....	12
1.3. Qualité de la relation affective significative éducatrice-enfant	17
1.3.1. Genre	23
1.3.2. Modèles de représentation interne de l'éducatrice.....	24
1.3.3. Scolarité et formation	28
1.3.4. Tempérament de l'enfant.....	31
1.3.5. Relation d'attachement entre l'enfant et son parent	32
1.4. Enjeux de la relation affective significative dans le développement de l'enfant	35
1.5. Cadre théorique associé à la relation affective significative : analyse critique	38
1.5.1. Approche écologique de Bronfenbrenner	38
1.5.2. Théorie de l'attachement	43
1.5.2.1. L'observation de l'attachement.....	45
1.5.2.2. Extension du lien d'attachement maternel.....	49
1.5.2.3. Concept de modèle de représentation interne.....	49
1.5.2.4. Liens affectifs en fonction de la théorie de Bowlby.....	51
1.6. Synthèse de la problématique.....	54
1.7. Question générale de recherche	60
1.8. Objectifs de recherche	60
Chapitre 2 Méthodologie.....	61
2.1. L'analyse conceptuelle	62
2.2. Constitution des corpus	70
2.2.1. Corpus 1 : Perspectives conceptuelles	75
2.2.1.1. Clarification notionnelle.....	75

2.2.1.2. Corpus 1-A.....	76
2.2.1.3. Corpus 1-B.....	81
2.2.1.4. Utilisation du logiciel IRaMuTeQ.....	82
2.2.1.5. Outils Iramuteq.....	87
2.2.2. Constitution du Corpus 2 et du Corpus 3.....	89
2.2.2.1. Corpus 2 : État des connaissances en contextes de garde éducative.....	97
2.2.2.2. Corpus 3 : Construits dyadiques.....	105
2.3. Synthèse du devis méthodologique.....	112
Chapitre 3 Analyse de premier niveau : la signification.....	116
3.1. Hiérarchisation.....	116
3.2. Segmentation-classification.....	122
3.3. Similitudes.....	128
Chapitre 4 Analyse de deuxième niveau : le sens.....	132
4.1. Fondements théoriques.....	132
4.1.1. Concept d'attention conjointe.....	133
4.1.2. Engagement attentionnel.....	137
4.1.3. Perezhivanie.....	139
4.1.4. Intersubjectivité.....	144
4.2. Modèle théorique.....	151
4.3. Cadre d'intervention.....	167
Chapitre 5 Discussion.....	183
5.1. Une contribution qui s'inscrit dans une réalité pratique.....	188
5.2. Une contribution qui s'inscrit dans une réalité théorique.....	190
5.3. Limite et valeur prospective de l'étude.....	194
Conclusion.....	195
Bibliographie.....	201

Liste des figures

Figure 1	Modèle écosystémique adapté aux contextes de garde.....	40
Figure 2	Schématisation de l'analyse conceptuelle de la thèse	62
Figure 3	Les critères de validité appartenant aux sciences exactes et aux recherches de type théorique et interprétative.....	66
Figure 4	Critériologie de la validité concernant un objet de recherche théorique.....	67
Figure 5	Adaptation du modèle d'une démarche de recherche qualitative de nature inductive.....	69
Figure 6	Schéma des corpus.....	71
Figure 7	Processus de la triangulation	74
Figure 8	Progression du syntagme retenu.....	80
Figure 9	Étape 1 du processus de la collecte des données liée au corpus 1	83
Figure 10	Étape 2 du processus de collecte des données liée au corpus 1.....	84
Figure 11	Exemple du format d'entrée des données dans IRaMuteQ	85
Figure 12	Démarche nécessaire associée à la réussite d'une analyse de texte.....	86
Figure 13	Processus par étape de la revue de littérature	91
Figure 14	Cartographie des sujets consultés aux fins de la constitution des corpus 1 et 3 ..	92
Figure 15	Cartographie des inclusions et exclusions en lien avec le corpus 2.....	93
Figure 16	Cartographie des inclusions et exclusion du corpus 3.....	93
Figure 17	Cartographie des matrices émergentes qui se dégagent des corpus 2 et 3.....	95
Figure 18	Cartographie de la recherche documentaire selon les matrices, les corpus et les thématiques	97
Figure 19	Proportion des textes par thèmes liés au corpus 2	100
Figure 20	Répertoire des années de publication des textes versus quantité de textes liés au corpus 2	101
Figure 21	Âges moyens des enfants faisant partie des échantillons des études recensées dans la revue de la littérature liées au corpus 2	102
Figure 22	Instruments de mesure de la relation d'attachement recensés dans le corpus 2 .	103
Figure 23	Tri des textes par discipline de provenance corpus 2.....	105
Figure 24	Proportion des textes par thèmes liés au corpus 3	107
Figure 25	Répertoire des années de publications des textes liés versus quantité de textes du corpus 3.....	108
Figure 26	Environnements des collectes des données aux textes de corpus 3.....	109
Figure 27	Les procédures d'observation de la dyade et de l'engagement dyadique triées selon la nature des instruments.....	109
Figure 28	Âge des poupons faisant partie des échantillons des études recensées dans la revue de la littérature liée au corpus 3	110
Figure 29	Tri des textes par discipline de provenance lié au corpus 3.....	111
Figure 30	Représentation du plan de l'analyse conceptuelle de la thèse	113
Figure 31	Fréquence de mots de forme active au sein du corpus 1A.....	118
Figure 32	Fréquence de mots de forme active au sein du corpus 1B.....	119
Figure 33	Hierarchisation des mots clés nés de la liaison du corpus 1	121
Figure 34	Données informatives quant à la segmentation selon la méthode Reinert corpus 1B.....	122
Figure 35	Arbre des classes du corpus 1B.....	123

Figure 36 Données informatives quant à la segmentation-classification selon la méthode Reinert corpus1B + corpus 1A.....	125
Figure 37 Arbre des classes de mots du corpus 1 (Corpus 1A + Corpus 1B).....	126
Figure 38 Graphe de l'Analyse Factorielle de Correspondance corpus 1.....	128
Figure 39 Analyse des Similitudes du nombre de formes actives.....	129
Figure 40 Schématisation des états d'engagement.....	138
Figure 41 Illustration du phénomène de réfraction via le prisme unique qui sous-tend la perezhivanie.....	141
Figure 42 Représentation systémique de la relation affective significative comme préalable au lien d'attachement émergent.....	150
Figure 43 Modélisation graduelle des construits dyadiques coordonnées de la dyade entre une personne de référence et un poupon.....	155
Figure 44 Modélisation de l'état d'engagement dans le cycle de l'accordage et ses deux processus interactifs.....	157
Figure 45 Modélisation des processus interactifs intermédiaires donnant lieu au cycle de la réparation.....	158
Figure 46 Modélisation des construits dyadiques coordonnées de la dyade entre un adulte et un poupon.....	160
Figure 47 Réciprocité de l'influence entre l'éducatrice et l'enfant.....	163
Figure 48 Modélisation de la relation affective significative comme préalable au lien d'attachement émergent.....	165
Figure 49 Observation de l'action de « prendre soin de ».....	169
Figure 50 Continuum relationnel entre l'éducatrice et l'enfant en contextes de garde éducative.....	189

Liste des tableaux

Tableau 1 Les changements d'éducatrice en centre de la petite enfance.....	16
Tableau 2 Répartition en nombre et en pourcentage du personnel selon le type de services de garde, la catégorie et le genre.....	23
Tableau 3 Clarification du noyau notionnel par le biais de l'analyse des syntagmes.....	76
Tableau 4 Structure thématique de la matrice épistémologique du corpus 2.....	99
Tableau 5 Structure de la matrice théorique du corpus 3.....	106
Tableau 6 Grille d'observation référentielle des échanges dyadiques	170
Tableau 7 Grille d'observation des échanges dyadiques contextualisés dans les activités routinières quotidiennes	176
Tableau 8 Grille d'observation des échanges dyadiques contextualisés en situation de transitions	177
Tableau 9 Grille d'observation des échanges dyadiques contextualisés dans des situations libres.....	178

Liste des abréviations, sigles, acronymes

AEC	Attestation d'études collégiales
AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CPE	Centre de la petite enfance
DEC	Diplôme d'études collégiales
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scales
EOQE	Échelle d'observation de la qualité éducative
GIÉE	Grille d'Interaction Éducatrice-Enfant
GRSCB	Global Rating Scale of Caregiver Behaviors
HSECCS	Haïfa Study of Early Child Care Study
MFA	Ministère de la famille
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development
ORCE	Observational Record of the Caregiving Environment
RCPEQC	Regroupement des centres de la petite enfance de Québec et Chaudière-Appalaches
RSG	Responsable en milieu familial
SECCYD	Study of Early Child Care and Youth Development
SRCD	Society for Research in Child Development

À mes trois enfants, Gabrielle, Anthony et Charles-Edward, sources éternelles de motivation et de résilience. Vous êtes la démonstration bien réelle que l'amour d'une mère pour ses enfants peut être un moteur puissant du dépassement de soi.

« Mais il est possible à celui qui est envahi par la mémoire malheureuse de retrouver un élan de vitalité. Cela peut lui venir de quelqu'un d'autre qui lui apporte la confiance, le mouvement, les expériences de satisfaction et redonne au temps sa fluidité. C'est alors ce qu'on peut appeler un « tuteur de résilience » (Cyrulnik, 1999a) » (Lejeune et Delage, 2017)

Remerciements

L'accomplissement de cette thèse n'aurait jamais été possible sans le soutien bienveillant, les conseils judicieux et la conviction contagieuse de mon directeur de recherche, Denis Simard qui, malgré mes nombreux moments de découragements, a toujours su me ramener à mon objectif. Une rencontre affective significative qui aura bouleversé ce parcours doctoral, me menant vers le projet d'une vie sans en négocier le sens. En cela, Denis, je ne saurai te remercier suffisamment.

Un merci tout spécial à ma codirectrice de recherche, Hélène Makdissi, qui, dès la première rencontre, a su me proposer des avenues théoriques audacieuses, mais combien inspirantes pour la portée de ma démarche de recherche. Un soutien précieux qui a permis à cette thèse de tenir le cap sur cet aspect fondamental de « prend soin de », ce que les anglophones nomment *nurture*.

Je tiens également à remercier George Tarabulsy, membre du jury d'évaluation, mais également prélecteur de la thèse. Je le remercie pour son appui généreux à la suite de sa lecture, me permettant ainsi de peaufiner avec confiance ma contribution scientifique. Sans oublier les apports précieux de Mme Marie-Pierre Baron et de Mme Sylvie Barma en tant que jury. Leur soutien respectif quant à la portée de cette contribution théorique et pratique demeure pour moi un moteur d'engagement inconditionnel pour la suite.

Cette thèse, née d'une obsession à propos du sens et de la portée des relations humaines dans la vie d'un individu, prend ses racines dans la puissance des liens qui me sont chers. Elle n'aurait pu voir le jour sans le support inconditionnel de mon partenaire de vie, Patrick, et celui de nos trois enfants, Gabrielle, Anthony et Charles-Edward. Je souligne également les encouragements incessants de mes amies de cœur et des membres de ma famille qui se reconnaîtront pour avoir écouté mes envolées sur la résilience, la signifiante et l'ignorance.

Reformulée, retravaillée et rédigée en confinement pandémique, période où la distanciation dite sociale semblait une panacée, cette thèse porte une inspiration singulière au nom des enfants, les plus petits comme les plus grands.

En terminant, mes pensées vont à M. Stéphane Martineau, examinateur externe lors de mes examens doctoraux. Une rencontre qui aura fait basculer mon parcours aux études supérieures en me ramenant à mon essence, soit à l'anthropologue que j'étais avant, me permettant de devenir aujourd'hui l'anthropologue que je suis. Une pause de 5 minutes, une réflexion fortuite, un micro oublié, un point de départ.

Introduction

L'entrée des femmes sur le marché du travail a bouleversé le modèle traditionnel de la famille et modifié les conceptions concernant les rôles parentaux, tout en les diversifiant. Cette nouvelle réalité de la parentalité a imposé une organisation différente des modes de garde de l'enfant et une multiplication des perspectives inhérentes à la notion de relation affective significative, tout en réformant simultanément l'écosystème qui englobe la période de la petite enfance. Par ailleurs, l'arrivée en scène en 1997, au Québec, des centres de la petite enfance (CPE) a révolutionné le monde de la prestation des soins aux enfants, notamment ceux proposés aux poupons. Qualifiées de puissants incitatifs à la garde de poupons, les places à contribution financière réduite ont permis de développer un système volumineux de garde éducative institutionnalisée, maintenant essentiel à la bonne marche socioéconomique du Québec.

La petite enfance constitue une période cruciale pour accompagner les enfants dans le développement de leur vie sociale et affective. En considérant le milieu de garde comme tremplin à la vie en société en dehors du nid familial, se questionner sur la qualité et le sens des relations affectives qui s'y développent devient nécessaire. En effet, les adultes qui entourent les enfants et qui interagissent avec eux au quotidien sont dans une position privilégiée pour mettre en place des conditions favorisant la construction d'une relation affective significative sécurisante ayant le pouvoir d'installer les bases pour un développement global de qualité.

Bien que les études portant sur la relation affective soient de longue tradition, aucune étude à ce jour n'observe la dyade éducatrice-poupon en tant qu'objet holistique dans un contexte de garde éducative en ayant comme point focal le sens que cette relation peut prendre dans la vie d'un enfant. De plus, aucune définition spécifique à la relation affective significative éducatrice-enfant n'existe dans la littérature scientifique associée au développement de l'enfant en contexte de garde éducative.

Certes, on retrouve cette notion de relation affective significative depuis quelques années dans la langue d'usage associée aux contextes éducatifs québécois et on y retrouve également quelques tentatives conceptuelles pour lui attribuer une définition opérationnelle. De manière générale, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, proposé par le ministère de la Famille du Québec, ainsi que la majorité des auteurs qui s'intéressent aux contextes éducatifs à la petite enfance se réfèrent systématiquement au modèle écologique de Bronfenbrenner et à la théorie de l'attachement de Bowlby pour expliquer l'importance de créer une relation significative entre l'éducatrice et l'enfant (Bouchard, 2019; ministère de la Famille et des Aînés, 2019). Bien qu'ils proposent des éléments de compréhension importants sur lesquels il est possible de décliner des facteurs associés déterminants, le modèle écologique de Bronfenbrenner et la théorie de l'attachement de Bowlby ne suffisent pas pour décrire, analyser et observer la relation singulière qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contexte de garde éducative. Par ailleurs, les échanges dyadiques éducatrice-poupon représentent une initiation affective d'importance qui donne le ton pour la suite de l'expérience relationnelle de l'enfant. Cette relation singulière, que l'on souhaite significative, se développe progressivement et demeure une base affective et coopérative importante permettant à l'enfant d'explorer le monde qui s'ouvre devant lui.

La présente thèse s'inscrit dans les cadres d'une anthropologie du développement humain. À cet égard, elle examine les fondements de la sociabilité humaine à l'intérieur des contextes de la garde éducative devenus, aujourd'hui, un espace de socialisation précoce important, *a fortiori* pour les poupons âgés de moins de 18 mois. En outre, la sociabilité naturelle des poupons engageant l'intérêt, les intentions et les sentiments des donneurs de soins affectueux appellent à la relation affective ainsi qu'à une conscience coopérative significative (Tomasello, 1999). Cette idée de la nature humaine ramenée à son ontogenèse suppose une biologie sociale qui présume que le poupon a, à la base de son développement, une propension à communiquer au-delà du langage verbal et un puissant système motivationnel qui cherche à construire le sens de l'environnement auquel il appartient sur la base de sa relation avec autrui.

Dans cette perspective sociale, la thèse cherche à répondre à la question suivante : comment ou de quelle façon l'éducatrice réussit à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens » ? Le but de la présente thèse est donc d'examiner les fondements de la sociabilité humaine et de les mettre en relief à l'intérieur des contextes de la garde éducative qui sont devenus, aujourd'hui, un espace de socialisation précoce majeur. Pour ce faire, la thèse a trois objectifs principaux : 1) Définir spécifiquement la notion de relation affective significative ; 2) Proposer un cadre conceptuel permettant de la décrire, de l'analyser et de la comprendre ; 3) Présenter des outils d'observation donnant la possibilité d'intervenir de manière ciblée au coeur de la dyade éducatrice-poupon en contexte de garde éducative.

Se déclinant en cinq chapitres, la thèse expose, en premier lieu, la problématique de la recherche. Le deuxième chapitre expose la méthodologie de la recherche dont les bases reposent sur la combinaison d'une analyse conceptuelle, d'une analyse lexicale et d'une analyse contextuelle qui permet à l'étude d'explorer une vision globale du problème de recherche en investiguant la diversité des perspectives. Dans cette optique, le chapitre trois propose un premier niveau d'analyse, la signification, c'est-à-dire l'investigation des unités de sens à la fois dans le contexte lexical et dans le contexte verbal de la notion de relation affective significative. Subséquemment, dans le chapitre quatre, un deuxième niveau d'analyse, celui du sens, c'est-à-dire l'exploration des potentialités de la signification de la notion à la fois dans le contexte théorique et dans le contexte pratique. Finalement, le chapitre cinq présente une discussion qui souligne la nécessité d'une approche théorique et fondamentale en amont des contextes éducatifs afin d'avoir une compréhension anthropologique des subtilités qui orientent les dimensions affectives et sociales qui font la spécificité du développement humain.

Chapitre 1 Problématique

La problématique à l'étude prend racine et s'articule autour de l'état des connaissances associé aux contextes de la garde éducative en petite enfance^{1 2}. Ce chapitre se divise en huit parties. Dans un premier temps, une brève mise en contexte est présentée afin de comprendre la culture et le système institutionnalisé québécois de la garde éducative. Cette esquisse contextuelle permet de constater l'importance du réseau, ses principales caractéristiques qui font sa spécificité et de saisir ce qu'il représente pour la collectivité. Dans un deuxième temps, il s'agit de mettre en relief les principaux constituants de l'expérience de garde qui, dans la littérature, sont associés au développement de la relation affective éducatrice-enfant, une relation souhaitée significative et sécurisante. Dans un troisième temps, est abordée la question de la qualité de la relation éducatrice-enfant et de certains facteurs contextuels et personnels prépondérants. La quatrième section expose les enjeux que représente le développement de cette relation singulière et progressive. Au terme de cette démarche en quatre temps, une analyse critique du cadre théorique généralement associé à la relation affective significative éducatrice-enfant dans la littérature, soit l'approche écologique de Bronfenbrenner et la théorie de l'attachement de Bowlby, est proposée et discutée. Une synthèse de la problématique fait ressortir les insuffisances théoriques et les limites pratiques en lien avec la notion de relation affective significative en contextes de garde éducative. De cette synthèse émerge une question de recherche spécifique sur laquelle reposent les objectifs de la thèse.

1.1. Mise en contexte des services de garde éducatifs au Québec

C'est en 1996, lors du Sommet sur l'économie et l'emploi, que l'idée d'un premier projet de système de garde d'enfants donnant accès à des places à contribution parentale réduite est proposée. La politique familiale, instaurée en 1997 et basée sur des principes d'équité

¹ La problématique de la recherche provient du corpus 2. Pour la constitution de ce corpus et son analyse, le lecteur pourra se référer au chapitre 2, qui présente la méthodologie de la recherche. Nous avons fait le choix de présenter la méthodologie d'un seul tenant pour en maintenir l'intégralité, la tonalité et la cohérence.

² La thèse prend racine dans une description fine du contexte institutionnalisé de la garde d'enfants québécois puisque son objet s'inscrit au coeur d'une réflexion sur ce contexte proposé comme un modèle de société distincte, efficace et soutenu par une littérature utilisée aux fins de formation des éducatrices. L'organisation de la thèse est directement liée à la démarche d'investigation qui débute par un contexte, un discours, une littérature et une recherche de cohérence entre la signification et le sens d'une notion d'usage.

universelle de conciliation travail-famille et d'égalité des chances, a donné naissance au réseau des centres de la petite enfance, devenu aujourd'hui l'emblème de tout le système de garde éducatif du Québec.

Dans la société québécoise, la proportion de mères sur le marché de l'emploi a presque triplé ces quarante dernières années, allant de 29,4% en 1976 à 79,4% en 2018 (Institut de la statistique du Québec, 2018 [ISQ]). Le taux des mères actives ayant des enfants de moins de 3 ans est, quant à lui, passé de 29,4% à 75,3% de 1976 à 2018 (ISQ, 2018). L'accroissement significatif des mères sur le marché du travail a modifié l'organisation de la garde d'enfants au Québec et favorisé la mise en place de cette mesure sociale. En fait, ce qui était considéré comme un service auxiliaire il y a quatre décennies est devenu un service essentiel à la bonne marche, entre autres, du système socioéconomique québécois. On peut donc dire que cette augmentation de la proportion des mères au travail a favorisé la fréquentation des services de garde éducatifs. Dans ce contexte où les services de garde éducatifs prennent de l'ampleur, il convient de se pencher sur les différents types de services de garde et sur la fréquentation.

1.1.1. Types de services de garde

Au Québec, toute personne (ou organisme) qui désire offrir une prestation de service de garde à plus de six enfants a l'obligation de détenir un permis délivré par le ministère de la Famille ou d'être reconnue comme responsable d'un service de garde en milieu familial par un bureau coordonnateur (BC) (ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2022). Sous certaines conditions, une personne peut proposer une prestation de service de garde éducative au sein de sa résidence privée à moins de six enfants sans reconnaissance administrative. Lorsque l'on cible des services de garde éducatifs régis, cela signifie que les gestionnaires de ces derniers sont détenteurs d'un permis, qu'ils doivent se soumettre à la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* et à ses règlements. Contrairement aux centres de la petite

enfance (CPE)³, les garderies privées⁴ et certains services de garde en milieu familial supervisés⁵ peuvent offrir ou ne pas offrir des places à contribution financière réduite, mais tous, s'ils accueillent plus de six enfants, doivent avoir un permis du ministère de la Famille et être reconnus par un bureau coordonnateur⁶ de la garde en milieu familial (MFA, 2022).

Au sein du réseau, en 2022⁷, on compte environ 1 665 centres de la petite enfance, 758 garderies subventionnées, 1 210 garderies non subventionnées et 159 bureaux coordonnateurs supervisant 91 744 places en milieu familial. En août 2022, sont donc réparties entre trois types de services de garde éducatifs plus de 287 629 places sous permis, dont 102 077 en centre de la petite enfance, 51 557 en garderies privées subventionnées et 67 105 en garderies privées non subventionnées (MFA, 2022).

Le ministère comptabilise aussi plus de 38 000 personnes impliquées activement dans le milieu des services de garde en installation, dont environ 97 % sont des femmes. Par ailleurs, le réseau représente 11 178 responsables en milieu familial (RSG) dont 99,4 % sont des femmes. Parmi l'ensemble des membres du personnel éducateur, dans les CPE, 82,8 % sont qualifiés⁸, 73,1 % le sont dans les garderies subventionnées et 52,4% dans les milieux non subventionnés (MFA, 2022).

³ Les centres de la petite enfance consistent plus précisément en des organismes sans but lucratif (ou entreprises d'économie sociale privées et autonomes) qui fournissent des services de garde en installation, dont les conseils d'administration sont composés d'au moins sept membres et dont au moins les deux tiers de ces membres sont des parents usagers ou de futurs usagers des services fournis par les centres. Le mandat de ces installations est d'offrir, en échange d'une contribution financière parentale réduite, des services de garde éducatifs subventionnés de qualité et adaptés aux besoins des familles, son action ayant une portée à la fois éducative, sociale et communautaire.

⁴ Les garderies sont des entreprises qui fournissent des services de garde dans une installation dont le permis peut être détenu par une personne morale (organisme sans but lucratif, coopérative ou société par actions) ou une personne physique. Elles ont l'obligation de former un comité consultatif de parents, qui ne détient aucun pouvoir décisionnel, pour traiter tous les aspects touchant la garde des enfants qu'elle reçoit. Les garderies dont les services sont subventionnés par l'État sont celles où les parents assument une contribution financière réduite pour y envoyer leur enfant.

⁵ La garde en milieu familial consiste généralement à fréquenter un milieu de garde dans une résidence privée au sein d'un groupe composé d'enfants d'âges différents (Ministère de la Famille et des Aînés, 2022). La responsable d'un service de garde en milieu familial peut, en fonction du règlement, accueillir jusqu'à six enfants si elle est seule, et neuf si elle est assistée d'un autre adulte. Elle détermine généralement avec sa clientèle la grande partie des modalités d'opérations et dans la mesure où elles sont reconnues par un bureau coordonnateur et subventionnées, elles sont régies par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance.

⁶ Un bureau coordonnateur est une corporation privée sans but lucratif administrée par une majorité de parents-utilisateurs et agréée par le ministère de la Famille. Son mandat est de structurer, sur un territoire donné, les services de garde éducatifs offerts par les responsables de services de garde (RSG) en milieu familial qu'il a reconnues. Il veille au respect du cadre normatif et offre aux RSG un soutien pédagogique et technique, lorsqu'elles en font la demande.

⁷ Site du ministère de la Famille et des Aînés https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf

⁸ C'est-à-dire qu'ils possèdent au minimum une attestation d'études collégiales en technique d'éducation à l'enfance d'un minimum de 1200 heures et une reconnaissance de trois années d'expérience pertinente (MFA, 2022).

Tous les services de garde régis par la loi sont tenus d'offrir un programme éducatif de leur choix. Aucun n'est obligatoire de manière spécifique. En 2020, le ministère de la Famille constatait que tous les CPE et une majorité des garderies avaient mis en place une approche ou un programme éducatif. En moyenne, 82,6 % des services de garde éducatifs en installation (CPE, 94,1%), garderie subventionnée (89,2%), garderies non subventionnées (86,5%) utilisent le programme *Accueillir la petite enfance* dont la version révisée a été publiée en 2019 (MFA, 2022). Au coeur de ce programme proposé par le ministère de la Famille, les services de garde éducatifs du Québec ont une triple mission. Ils doivent, en premier lieu, veiller au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés. En second lieu, ils ont l'obligation d'offrir un milieu de vie propice au développement de l'enfant sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école. En troisième lieu, ils ont la responsabilité de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportements ou d'insertion sociale.

L'offre de services reliée à la garde éducative, régie ou non, ayant connu une diversification importante depuis une vingtaine d'années, sachant que le temps passé par un enfant en milieu de garde influence son développement (Howes et Hamilton, 1992; McKim, 1999; NICHD⁹ *Early Child Care Research Network*, 1997; 2001a), il demeure pertinent de brosser un portrait statistique quant à la fréquentation de ces contextes de garde éducative institutionnalisée afin d'en saisir l'empreinte sociétale.

1.1.2. Fréquentation des services de garde éducatifs au Québec

Une fois la diversité de l'offre de service de la garde éducative à la petite enfance a été mise en relief, il s'agit maintenant de présenter un portrait des utilisateurs¹⁰ de services de garde, spécifiquement de la durée et de l'intensité de leur fréquentation dans le but d'en cerner certaines réalités et surtout d'en saisir la portée sociale.

⁹ *National Institute Child Health and Human Development*

¹⁰ On note au Québec qu'une forte proportion des utilisateurs des services de garde proviennent de milieux favorisés, du moins au niveau économique, c'est-à-dire une famille dont les deux parents travaillent selon un horaire régulier.

Le rapport *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020* (MFA, 2022) fait état des statistiques les plus récentes quant à l'utilisation des services de garde au Québec. Il relève qu'environ sept enfants utilisateurs de services de garde éducatifs sur dix fréquentent une installation¹¹. Les centres de la petite enfance accueillent 35,2 % des enfants âgés de 0 à 5 ans, les garderies (subventionnées ou non) 39,4% et les services de garde en milieu familial 25,4%. Cette prestation de service dessert environ 235 000 familles et est offerte à plus de 280 000 enfants (MFA, 2022).

Parmi les enfants fréquentant les services de garde éducatifs québécois¹², plus de 9 sur 10 (97,8%) ont entre 0 et 4 ans. Sur ce nombre, 17,7% sont des enfants âgés de moins de 18 mois, 82,3% des enfants âgés de plus de 18 mois. En 2020, 14,0% des enfants de moins d'un an (0 à 11 mois) et 23,3% des enfants âgés entre 12 et 23 mois¹³ fréquentent les services de garde en milieu familial. Cette proportion des poupons diminue considérablement lorsqu'il est question des services de garde en installation. En effet, les bébés de moins d'un an représentent 5,7% des utilisateurs en CPE, 4,7% en garderies subventionnées et 6,1% en garderies non subventionnées¹⁴. Par ailleurs, 17,4% des 12-23 mois fréquentent les CPE, 18,2% les garderies subventionnées et 22,4% les garderies non subventionnées. En nombre, c'est près de 75 000 enfants âgés de moins de 2 ans qui sont accueillis dans les services de garde (20 623 0-11 mois, 53 726 12-23 mois) (MFA, 2022)

Par ailleurs, l'*Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle : examen du lien entre la fréquentation des services de garde et le développement des enfants de maternelle*¹⁵ (ISQ) prétend, selon les résultats obtenus, que les enfants ayant commencé

¹¹ Le terme « installation » réfère à un ensemble indissociable de locaux comprenant toutes aires de jeu, de service et de circulation ainsi que l'espace extérieur de jeu lorsque celui-ci n'est pas situé dans un parc public, réservé exclusivement aux activités de garde du titulaire de permis pendant toutes les heures de prestation des services (MFA, 2022). Qu'ils soient subventionnés ou non, les services de garde éducatifs en installation sont tous régis par la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance.

¹² Tous les types de services de garde.

¹³ En contexte de garde, le mot « poupon » désigne les enfants âgés entre 0 et 18 mois inclusivement. Les statistiques présentées représentent les enfants utilisateurs âgés entre 0 et 23 mois. Ces statistiques de fréquentations sont considérées pertinentes dans la mesure où les phases d'intégration du poupon dans les groupes plus âgés, bien que systématiques, demandent une période de transition. Ainsi, la différence entre 18 mois et 23 mois n'a pas à être considérée dans ce volet de la problématique de la thèse puisqu'elle s'identifie essentiellement à une période transitoire compte tenu de la diversité dans les rythmes développementaux des petits.

¹⁴ Un lien possible peut être envisagé avec les possibilités qu'offre le Régime québécois d'assurance parentale (RQAP)

¹⁵ Bien que les données de cette enquête nous proposent une certaine compréhension utile des effets de la fréquentation d'un milieu de garde, qu'il soit de qualité ou non, il demeure important de préciser que ces travaux ne prennent pas suffisamment en compte les caractéristiques familiales, soit les aspects socioéconomiques ou psychosociales, pour brosser un portrait systématique des effets de la fréquentation d'un service de garde sur l'enfant.

leur parcours de garde éducative avant 12 mois sont moins susceptibles d'être vulnérables, notamment dans les domaines de « Santé physique et bien-être », « Habiletés de communication et connaissances générales ». Toutefois, « dans les domaines “Compétences sociales” et “Maturité affective”, les enfants de maternelle ayant été gardés durant la petite enfance ont une plus grande probabilité d'être vulnérables que ceux ne l'ayant pas été » (ISQ, 2019 p.9-10). L'enquête démontre aussi que près de 70% des enfants ayant fréquenté un service de garde sur une base régulière avaient moins de 18 mois au début de la fréquentation (moins d'un an près de 40%, 12-17 mois 29%).

En ce qui concerne le nombre de jours liés à la fréquentation, le rapport *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020* démontre que la grande majorité des enfants, 94,4% (251 726 enfants) fréquentent les divers services de garde durant 5 jours (MFA, 2022). En 2015, une étude portant spécifiquement sur la stabilité de l'expérience de garde a démontré que les enfants fréquentent en moyenne 2 services de garde différents depuis leur naissance (Gauthier, 2015). Par ailleurs, les données recueillies par cette étude révèlent aussi que la grande majorité des enfants (88%) demeure au service de garde plus de 31 heures par semaine, 76% entre 31 et 45 heures, 12% entre 45 à 55 heures¹⁶. En 2017, un volume d'heures hebdomadaire similaire s'est aussi dégagé des résultats de l'*Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle*. En effet, les données de cette enquête démontrent que 61,1% des enfants recensés ont passé plus de 35 heures par semaine durant leur expérience de garde. Selon leur conclusion, il appert que, contrairement aux enfants ayant fréquenté un service de garde moins de 25 heures par semaine, les enfants dont la durée de fréquentation excède 35 heures par semaine ont une probabilité plus grande d'être vulnérables dans au moins un domaine de développement dont les domaines liés aux compétences sociales et à la maturité affective (ISQ, 2018; Observatoire des tout-petits, 2019)

Des études antérieures, notamment celles menées par Belsky et Rovine (1988), proposent l'hypothèse qu'en regard aux enfants qui fréquentent un service de garde moins de 10 heures par semaine, les enfants âgés entre 12 et 18 mois y passant plus de 20 heures par semaine

¹⁶ 55 heures étant le nombre d'heures hebdomadaires totales d'ouverture.

dans leur première année de vie ont une probabilité plus grande de développer un style d'attachement insécurisé (Tardif et Lemay, 2012). Cette question a été également travaillée dans l'étude de Clarke-Stewart (1989) et subséquemment dans celle de Lamb et Sternberg (1990). Plusieurs études postérieures ont tenté de confirmer ces résultats, mais en vain. Certaines considérations méthodologiques, comme l'échantillonnage et l'époque (avant 1990¹⁷), supposent des limites importantes à l'hypothèse d'origine. Friedman et Boyle (2008) soutiennent l'idée selon laquelle la fréquentation des services de garde est un facteur de risque pour les tout-petits, mais insistent sur l'importance du contexte de garde et l'aspect conditionnel relié à des facteurs de risque très déterminants, soit la durée, la qualité et la stabilité. Leurs travaux font état spécifiquement de la sensibilité¹⁸ maternelle, de la durée de la fréquentation, de la multiplication des modes de garde et finalement du contexte de l'expérience de garde dont il est question dans la partie qui suit.

1.2. Expérience de garde et développement de la relation affective significative

Dans une conception de l'enfant en tant qu'être social qui se construit au moyen de ses rapports à l'autre et de ses contacts sociaux (Bowlby, 1969), la relation affective significative peut se décrire initialement par la création d'une relation entre l'éducatrice et l'enfant dans une fonctionnalité référentielle sécurisante et qualitativement efficiente (Gauthier, 2015; Tardif et Lemay, 2012). Il est certes possible d'extraire de la littérature scientifique recensée le consensus suivant : un milieu de garde de qualité élevée entraîne des effets positifs sur le développement de l'enfant et devient conséquemment un facteur prédictif du comportement et du développement social et émotionnel des enfants (NICHD, 2001b). Ce constat mérite toutefois d'être nuancé. La question des liens entre l'expérience de garde et l'attachement, examinée en profondeur par le NICHD, met en relation l'interdépendance des systèmes, principalement le milieu familial et le milieu de garde (NICHD, 1996; 2001a; 2001b). En

¹⁷ Il est légitime que le rapport des femmes au travail en 1990 soit très différent de celui d'aujourd'hui. Qui plus est, le réseau des services de garde que l'on connaît en 2022, notamment au Québec, n'existait pas dans les années 90. De plus le développement de la garde d'enfant à l'échelle mondiale a subi des changements majeurs et l'actualité des résultats doit être pris en compte et située sur la ligne du temps des contextes. Or, ces résultats proposent des pistes de compréhension nous permettant de poursuivre la réflexion scientifique au sujet de la fréquentation d'un service de garde dans les premières années de vie d'un enfant, ce qui atteste de leur pertinence.

¹⁸ La sensibilité maternelle réfère à l'aptitude de la mère (du parent ou de l'éducatrice) à reconnaître et à détecter les besoins de l'enfant et à sa capacité à offrir à l'enfant le réconfort émotif dont il a besoin (Ainsworth et al., 1978).

lien avec les conclusions des études citées précédemment, il est donc possible de présumer que la qualité de l'expérience de garde, d'une part, la stabilité et la qualité du milieu familial, d'autre part, favorise de manière complémentaire le développement d'une relation affective significative entre une éducatrice et un enfant, et ce, dès les premières années de vie.

1.2.1. Qualité de l'expérience de garde

Au Québec, la qualité des contextes de garde éducative est évaluée majoritairement avec l'EOQE¹⁹ qui propose une évaluation selon deux dimensions spécifiques : 1) La qualité structurelle, c'est-à-dire le ratio intervenant-enfant, la taille du groupe, la formation du personnel, l'aménagement de l'espace, le matériel disponible et la présence d'un programme éducatif ; 2) La qualité des processus, c'est-à-dire la diversité des activités, la qualité des interactions entre l'éducatrice et l'enfant, le rôle du personnel éducatif pour soutenir le jeu et la relation avec les parents. Les interactions éducatrice-enfant s'évaluent selon trois critères, soit la valorisation du jeu, l'intervention démocratique et la communication qui peut représenter les relations interpersonnelles. L'échelle attribue une mesure subséquente aux soins de base tels que l'accueil, le repas, les soins personnels, les périodes de transition et la fin de journée (ISQ, 2015²⁰; Observatoire des tout-petits, 2018)

L'*Observatoire des tout-petits*²¹ a déposé un rapport en 2018 faisant état de l'évolution de la qualité des services de garde éducatifs entre 2003 et 2014. On y remarque que la qualité des pouponnières proposées par l'ensemble du réseau n'a pas changé de manière significative entre 2003 et 2014, la qualité des services offerts aux poupons âgés de moins de 18 mois étant évaluée à un peu plus qu'acceptable soit, aux abords de « bonne ». Outre le ratio éducatrice-enfant et la communication personnel-parents qui peuvent aussi contribuer à la qualité de certains services offerts aux tout-petits, les facteurs principaux associés à la qualité des contextes de garde éducative auxquels se réfère le rapport de l'*Observatoire des tout-petits* appartiennent à la culture du milieu de garde. Celle-ci sous-tend les conditions de

¹⁹ Échelle d'observation de la qualité éducative (Ministère de la Famille, 2013)

²⁰ Enquête sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en Qualité

²¹ L'Observatoire des tout-petits est un projet de la Fondation Lucie et André Chagnon, qui a pour mission de contribuer à placer le développement et le bien-être des tout-petits au cœur des priorités de la société québécoise. Chapeauté par un comité scientifique et par un comité consultatif dont les membres sont des représentants gouvernementaux et d'organisations non gouvernementales dont l'AQCPE.

travail, la gestion efficace des approches éducatives et la qualification du personnel éducateur ainsi que celle du personnel de gestion (Curby et al., 2010; O'Connor, 2003; O'Connor, 2006)

Ainsi, de différentes manières, la culture organisationnelle du milieu de garde²², le cadre de gestion²³ et le personnel éducateur faisant partie intégrante de l'expérience de garde deviennent conséquemment des facteurs pouvant influencer la qualité de la relation affective qui se développe entre l'éducatrice et l'enfant. Il y a, en fait, une certaine hiérarchisation dans l'ensemble des éléments à considérer à l'intérieur de cette expérience éducative qui peuvent avoir une association directe ou indirecte avec la qualité de cette relation singulière une fois contextualisée. Il appert donc que la qualité de l'expérience de garde, en considérant l'ensemble de ses constituants, détermine par son contexte, la possibilité, ou non, qu'une relation affective éducatrice-enfant devienne significative. Les effets de ces facteurs peuvent être observables, tant négativement que positivement, lorsqu'ils sont combinés entre eux (Miljkovitch, 2011; NICHD, 1997), de sorte que la recherche tend, avec raison, à prioriser des approches écosystémiques pour analyser et comprendre les relations humaines en contexte de garde éducative. Un élément semble toutefois à prioriser dans l'expérience immédiate de l'enfant si l'on souhaite que cette dernière soit marquée positivement : la stabilité du personnel qui interagit directement auprès de l'enfant.

1.2.2. Stabilité de l'expérience de garde

La stabilité de l'expérience de garde éducative est un indice de la qualité des soins et de l'accompagnement éducatif offerts par les éducatrices aux enfants (Clarke-Stewart, 1995). Elle demeure un des éléments fondamentaux du développement d'une relation empreinte de sens. Précisément, la stabilité est un concept qui se définit par la présence soutenue d'une personne significative de référence au sein d'un groupe d'enfants, qui établit les bases d'une relation affective significative pour chaque enfant dont elle a la responsabilité, sur une

²² S'inscrit dans l'ensemble des connaissances, des valeurs, des coutumes et des comportements qui affectent le fonctionnement du milieu de garde et qui est partagé, idéalement, par la totalité de ses acteurs. En ce qui concerne les centres de la petite enfance, cela inclut les membres de la direction et le conseil d'administration où les deux tiers des membres sont des parents.

²³ Personnel de gestion, de coordination, l'ensemble du personnel cadre au sein de l'organisation.

période prolongée. Au sens pratique du terme, la stabilité de l'expérience de garde éducative se traduit autant par des stratégies quotidiennes d'accueil et d'organisation du travail que par l'adoption de pratiques éducatives répétitives, récurrentes et cohérentes, en lien direct avec les besoins de chacun des enfants du groupe (Regroupement des CPE des régions de Québec et Chaudière-Appalaches [RCPEQC], 2008). La stabilité de l'expérience de garde éducative peut aussi s'illustrer par le nombre de changements d'éducatrices vécus par l'enfant durant une semaine de fréquentation.

Essa, Favre, Thweatt et Waugh (1999) mettent en évidence que le confort et le sentiment de sécurité provenant de la stabilité de personnes affectueuses et significatives aident les enfants à s'adapter aux multiples transitions, par exemple la transition entre la maison et le milieu de garde, la transition pendant les changements de groupe de garde, etc. La stabilité de l'éducatrice peut avoir des effets à plusieurs niveaux. En effet, les variations des éducatrices à l'intérieur d'une organisation, quelles qu'elles soient, imposent des conséquences sur l'organisation, sur le personnel et l'équipe qui y travaille ainsi que sur la clientèle reliée à la prestation de service de l'organisation (Dess et Shaw, 2001; Huselid, 1995; Mcelroy et al., 2002). Une généralité à laquelle les centres de la petite enfance n'échappent pas.

Selon les données recueillies et compilées par le Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (RCPEQC, 2008), en tenant compte du temps de planification ou de formation, des congés et des vacances, le taux de présence hebdomadaire des éducatrices auprès des enfants en centre de la petite enfance oscille entre 42 et 57.5% pour celles qui travaillent 4 jours par semaine, le taux moyen étant 52.6% (RCPEQC, 2008). Par ailleurs, des taux plus élevés sont observés pour les éducatrices qui travaillent 5 jours par semaine ou 9 jours aux deux semaines (RCPEQC, 2008). Pour ces dernières, leur taux de présence auprès des enfants varie de 76 à 86% (taux moyen de 81%) (RCPEQC, 2008). Le Regroupement des centres de la petite enfance des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (2008) fait état que, outre le nombre de jours travaillés par semaine, les heures de formation ou de planification pédagogique accordées sur l'horaire de travail semblent constituer un facteur de variation important. La stabilité, incluant la gestion des quarts de travail, des adultes de référence pour l'enfant, constitue un des préalables

importants pour garantir une prestation de service de garde éducative efficiente et constructive favorable au développement d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant (Bigras et al., 2012; Tremblay, 2003).

Plusieurs études ont montré que les enfants qui ont été exposés à un grand nombre de changements d'éducatrices sont moins engagés socialement auprès des adultes de référence, passent plus de temps à ne rien faire et performant moins bien aux évaluations langagières que ceux ayant vécu une expérience de garde stable (Bigras et al., 2010; David, 2001; Howes et Ritchie, 2003; RCPEQC, 2008). En effet, chaque fois que l'adulte de référence change, l'enfant doit s'adapter et s'engager de nouveau dans un processus relationnel. Si cette expérience se répète trop souvent, il est possible que l'enfant soit plus susceptible de cesser de s'investir socialement auprès des adultes auxquels il doit se référer. Ainsi, les effets d'un tel « attachement-détachement » envers l'éducatrice principale chez l'enfant peuvent avoir des conséquences directes sur son développement relationnel et affectif entre 0 et 3 ans (Bigras et al., 2010; David, 2001; Howes et Ritchie, 2003; RCPEQC, 2008).

D'autres recherches montrent également que, jusqu'à l'âge de 2 ans, la stabilité de l'éducatrice principale est déterminante pour l'enfant qui en a besoin, notamment pour supporter l'absence de sa mère et développer une relation de confiance avec d'autres adultes (Bigras et al., 2010; David, 2001; Howes et Ritchie, 2003). La qualité et la constance des interactions, en particulier lors des soins de base (repas, repos, hygiène, etc.), soutiennent la construction d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant, en plus d'influencer sa capacité à apprendre et à se développer positivement, notamment au niveau du langage (RCPEQC, 2008).

L'étude de Bratsch-Hines (2014) explique que plusieurs experts considèrent que l'historique des relations vécues avec les parents et l'éducatrice donnent lieu à la représentation des modèles sociaux dans la vie de l'enfant. Cette étude basée sur un échantillon d'enfants âgés entre 6 et 36 mois révèle que les changements d'éducatrice vécus par l'enfant lors de son expérience de garde éducative ont des effets négatifs, notamment au niveau de sa capacité d'adaptation face à de nouvelles personnes agissant auprès de lui. Toutefois, si cette

recherche n'a démontré aucun effet significatif lorsque ce sont les éducatrices qui changent au sein d'un même milieu, elle met en évidence qu'il ne faut cependant pas négliger le fait que les hauts degrés d'instabilité et de ruptures relationnelles que vit l'enfant par rapport à son éducatrice pendant les premières années de garde peuvent, jusqu'à un certain point, influencer le développement de ses futures relations à autrui (Bratsch-Hines, 2014). Selon Beasley-Sullivan (2010), ce serait les cinq premiers mois en service de garde qui seraient déterminants pour la création d'une relation affective significative entre l'éducatrice et l'enfant, peu importe l'âge d'entrée, pourvu qu'elle ait lieu entre 1 et 36 mois. Par conséquent, la façon dont se construit la relation affective éducatrice-enfant, la stabilité de cette relation dans le temps et le sens que prend cette relation sont des facteurs importants dans l'étude de la qualité éducative que reçoit un enfant en service de garde.

Dans une étude menée sur la relation entre la stabilité de l'expérience de garde et la manifestation de comportements extériorisés, des chercheurs ont recensé le niveau de la stabilité de l'expérience de garde éducative des enfants durant une semaine de fréquentation en installation (Gauthier, 2015). Les résultats obtenus révèlent que le nombre de changements d'éducatrices, voire de transitions entre deux ressources responsables, varie entre 5 et 26 au cœur de la routine hebdomadaire, soit sur 5 jours de garde (Gauthier, 2015). Toujours selon cette étude, 46,8% des enfants vivent en moyenne 16 changements d'éducatrices, ou phases de transition entre donneurs de soins, par semaine (Tableau 1).²⁴

²⁴ Il est à noter que ce calcul ne tient pas compte des congés, des absences ou des vacances et que seule la routine de base a été considérée dans l'analyse des transitions hebdomadaires.

Tableau 1

Les changements d'éducatrice en centre de la petite enfance

<i>Nombre</i>	Pourcentages
0-5	6,6
5-10	13,3
10-15	33,3
15-20	33,4
Plus de 20	13,4

« Relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde chez les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance » (Gauthier, 2015)

Il peut sembler pertinent d'examiner si, d'une part, le phénomène est généralisé, et d'autre part, cela suppose des effets sur la façon dont les enfants gèrent la multiplication des personnes référentielles et l'imprévisibilité qui en découle. Il est aussi possible de s'interroger sur la qualité de la relation affective entre les éducatrices et l'enfant si l'expérience de garde stimule plusieurs fois par jour des mécanismes d'adaptation chez l'enfant en fonction des différentes éducatrices qui en ont soin.

Gunnar et Loman (2011) insistent sur le fait que les services de garde doivent assurer une certaine stabilité au niveau des éducatrices œuvrant directement auprès des enfants, afin d'assurer que l'expérience en service de garde ne soit pas un chemin parsemé de nouveautés, d'imprévisibilités et de stress. À cet effet, il est possible de soulever des éléments biologiques importants concernant la présence stable de l'éducatrice principale auprès de l'enfant. Non seulement exerce-t-elle une influence significative sur la qualité de la relation affective entre l'éducatrice et l'enfant, mais elle contribue remarquablement à diminuer la sécrétion des hormones répondant au stress chez ces derniers (Tardif et Lemay, 2012; Lupien, 2009, 2010) proposant ainsi des bases apaisantes, sécurisantes et prévisibles au coeur de l'expérience de garde.

En effet, il a été démontré que dans les deux premières années de vie, l'absence de sensibilité,

de réceptivité ou d'attention des principaux donneurs de soins conduit à des élévations significatives plus fortes des niveaux de cortisol que chez les enfants plus âgés (Gunnar et Donzella, 2002), ce qui suppose que l'aspect sécurisant de la stabilité lorsqu'absent de la relation génère un sentiment de stress mesurable. Ce lien affectif, stable et récurrent, que l'on pourrait qualifier de secondaire, ou de lien par extension, apparaît comme complémentaire à la relation d'attachement associée à la figure parentale principale. La disponibilité et la sensibilité de l'éducatrice auprès de l'enfant sont donc liées directement à la qualité des soins, à l'accompagnement éducatif sain et à la sensibilité. Howes (1988) énonce que la qualité de l'attachement à la mère et à l'éducatrice peut permettre de prédire la capacité d'adaptation sociale de l'enfant de moins de 5 ans. Cette idée de qualité qui sera explorée dans la partie suivante.

1.3. Qualité de la relation affective significative éducatrice-enfant

Il a été étayé, discuté et argumenté que la qualité des soins et de l'accompagnement éducatif que reçoit un enfant de son éducatrice est directement reliée à plusieurs éléments importants, dont celui de la stabilité de son éducatrice principale. Il appert aussi que la qualité du contexte de la prestation de service de la garde de l'enfant influe sur la qualité de l'expérience relationnelle vécue par ce dernier au sein de son service de garde (Howes et Spieker, 2008; IJzendoorn et al., 1992).

Les premières études qui ont porté sur les liens entre certains éléments contextuels et la qualité du lien éducatrice-enfant ont démontré qu'un ratio enfants-adulte moins élevé en milieu de garde menait à l'accroissement du soutien et à la diminution de l'expression d'émotions négatives, notamment de la frustration et de l'hostilité de la part de l'éducatrice envers les enfants (De Shipper et al., 2006). En effet, il semblerait qu'un ratio enfants-éducatrice plus élevé tend à diminuer le niveau d'affects positifs des éducatrices, celles-ci se montrant moins sensibles aux enfants, tout en étant plus directives et intrusives, ou alors plus détachées et désengagées (Pianta et al., 2002). Selon Ahnert, Piquart et Lamb (2006), il existe une multitude de possibilités pour un enfant de construire une relation affective significative avec son éducatrice, sans un rapport étroit et dyadique que l'on retrouve dans un petit ratio. La stabilité de l'éducatrice principale au sein du groupe d'enfants étant un

facteur robuste de prédiction du développement d'une relation affective éducatrice-enfant, le rapport dyadique, appuyé par une présence de qualité, peut, en effet, être significatif et sensible même à l'intérieur d'un ratio éducatrice-enfants plus grand, tout en ne brimant pas la sensibilité relationnelle qui émerge de chacun des enfants et du groupe dans son ensemble (Ahnert et al., 2006).

Toutefois, tel que le souligne Tardif et Lemay (2012, dans Bigras et al., 2012), l'une des questions pour laquelle la recherche a encore bien peu de réponses est l'évaluation de l'attachement éducatrice-enfant ainsi que ses effets sur le développement de l'enfant. Par ailleurs, la grande majorité des études recensées, basées sur des outils de mesure ou d'observations à item précis dont le CLASS (Hamre et Pianta, 2001; Pianta, 2001; Pianta et al., 2003), le NICHD Caregiver Language Checklist (NICHD, 2005) et le GIÉÉ²⁵ ²⁶ (Arnett, 1989) évaluent la relation de l'éducatrice envers le ou les enfants essentiellement en fonction de la qualité des *interactions*²⁷ qu'elle entretient avec le ou les enfants du groupe. De même, la stabilité de l'éducatrice principale est évaluée par plusieurs auteurs en termes de *fréquence* et de *qualité de présence*²⁸ de l'éducatrice au sein du groupe d'enfants dont elle est responsable (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et al., 1995). Toutefois, il est tout à fait possible qu'une éducatrice puisse être stable, assurer une présence auprès des enfants de façon récurrente, mais offrir une piètre qualité de présence et d'interaction auprès d'eux en groupe ou auprès d'un enfant en particulier.

Il est attendu des éducatrices qu'elles s'impliquent spontanément et activement auprès des enfants telle une dévotion quasi maternelle. Or, comme le mentionne Bigras et ses collaboratrices (2012) en citant une étude de DeShipper, Riksen-Walraven et Geurts datant de 2007, les facteurs qui déterminent la qualité des soins des éducatrices, principalement en

²⁵ Le GIÉÉ semble toutefois réussir à représenter efficacement certaines dimensions de la *sensibilité* dont la sévérité et le détachement. La sensibilité de l'éducatrice réfère à un comportement chaleureux et attentif (Manningham, 2009)

²⁶ Deux grilles permettent d'observer, en service de garde, la qualité de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant. 1) NICHD Caregiver Language Checklist (2005) qui repose essentiellement sur les dimensions verbales de l'interaction et 2) Caregiver Interaction Scale d'Arnett (1989) Version Traduite : GIÉÉ où il est possible de mesurer la « sensibilité » de l'éducatrice selon 10 indicateurs.

²⁷ Le terme « interaction » est utilisé dans cette synthèse puisque la majorité des études sur la relation affective et les rapports éducatrice-enfant ou enseignant-enfant utilise la variable « interaction » dans leur collecte de données.

²⁸ Le terme « qualité de présence » réfère à la capacité d'attention, d'intention et d'écoute de l'intervenant. À comprendre que la présence stable n'est pas à elle seule une garantie de qualité relationnelle.

installation, ne peuvent être les mêmes que les parents et, de ce fait, questionnent la nature même de la relation d'attachement éducatrice-enfant, puisque celle-ci semble être davantage ou fortement influencée par des variables dites « professionnelles » reliées au milieu de travail plutôt que socioémotionnelles, comme c'est le cas pour la relation d'attachement parent-enfant (Howes et Spieker, 2008; IJzendoorn et al., 1992; De Schipper et al., 2007). De ce fait, il se trouve qu'au cœur de la relation entre une éducatrice et un enfant, il y a nécessairement une différence importante entre la signification de cette relation et la relation d'attachement mère-enfant (Caldwell, 2005). Malgré sa singularité et l'importance socialement reconnue de l'éducatrice dans la vie de l'enfant, il n'existe à ce jour aucune étude à propos de la relation affective significative ayant pour point focal la dyade éducatrice-poupon en contexte de garde éducative.

La notion de relation affective significative éducatrice-enfant n'est toutefois pas absente de la littérature, mais sa signification demeure floue et le sens que cette relation peut prendre au fil du temps, sous-estimé ou mal compris. Howes et Spieker (2008) tout comme van IJzendoorn et ses collaborateurs (1992) évoquent clairement leur réticence à parler d'attachement lorsqu'il s'agit d'une relation entre une éducatrice et un enfant²⁹. Les données de leurs études indiquent que, outre la sensibilité de l'éducatrice aux besoins des enfants, des variables de nature organisationnelle, notamment la formation, la stabilité du personnel et l'ergonomie du milieu sont à considérer dans la qualité des soins offerts et dans celle de la relation que les éducatrices peuvent construire avec chacun des enfants, d'autant que, déjà à la base de l'expérience, l'enfant change de groupe et d'éducatrice principale chaque année (Tardif et Lemay, 2012 dans Bigras et al., 2012). Plusieurs études interrogent la nature et l'existence même d'une relation d'attachement³⁰ entre l'éducatrice et l'enfant, compte tenu des facteurs organisationnels qui structurent l'exercice de la fonction d'éducatrice. C'est la raison pour laquelle la nomination qui semble la plus appropriée pour décrire le lien, ou ce

²⁹ Les travaux portant sur l'attachement parent-enfant, spécifiquement le lien mère-enfant, nous proposent tout de même certaines pistes transversales de compréhension de la relation éducatrice-enfant. Bien qu'insuffisantes pour la singularité de cette relation que l'on souhaite significative et positive, les bases de connaissances en lien avec l'attachement demeurent robustes pour comprendre des relations importantes dans la vie de l'enfant.

³⁰ On entend par relation d'attachement, un lien affectif qui s'établit entre un enfant et la personne qui en prend soin et qui est basé sur les besoins de l'enfant en termes de sécurité, de protection et réponse.

que l'on peut associer à l'attachement éducatrice-enfant est celle de relation affective significative³¹, une relation affective empreinte de sens.

Par ailleurs, Barnas et Cumming (1994) rapportent qu'après trois mois de soins et d'accompagnements éducatifs continus, des signes évidents de sécurité et de réconfort sont observables à l'intérieur de la relation entre l'éducatrice et l'enfant. Howes et Oldham (2001) abondent dans le même sens en appuyant l'idée que malgré la différence entre la relation mère-enfant et la relation éducatrice-enfant, ces deux relations se développent de façon similaire et qu'il est probable que l'éducatrice devienne, avec le temps, une personne affective très significative pour l'enfant.

Ahnert et ses collaborateurs (2000) ont constaté que les enfants qui fréquentent un service de garde en milieu familial construisent plus facilement des liens affectifs harmonieux envers leur éducatrice que les enfants fréquentant les services de garde en installation. Les enfants qui fréquentent les milieux de garde familiaux côtoient quotidiennement une éducatrice principale, souvent seule, dans le même environnement, sur plusieurs heures de fréquentation hebdomadaire, et ce, pendant plusieurs années. En fonction de ce qui a été étayé à la section précédente, on peut penser que cette stabilité et cette pérennité de la relation contribuent à augmenter la qualité de la relation affective et la rendent, conséquemment, plus significative. Au Québec, plus de la moitié des poupons, âgés de moins de 18 mois, sont confiés aux milieux de gardes familiaux en dépit des services de garde en installation, dont les CPE (MFA, 2022). Il est possible de supposer que, d'un côté, cette réalité relève essentiellement du manque de place en installation ou, d'un autre côté, qu'elle témoigne d'un facteur humain favorable discriminant positivement les milieux familiaux comme première transition du nid familial³², une volonté souvent exprimée par les familles.

³¹ Il demeure important de se référer à la connotation de la relation affective significative qui suppose que cette relation est une relation entre l'éducatrice et l'enfant orientée vers une fonctionnalité référentielle sécurisante et qualitativement efficiente à l'intérieur d'une conception de l'enfant, être social, qui se construit au moyen de ses rapports à l'autre et de ses contacts sociaux (Gauthier, 2015 ; Tardif et Lemay, 2012).

³² Le rapport *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2020* (MFA, 2022) démontre que plus de la moitié des poupons (moins de 18 mois) sont accueillis en milieu familial. On y observe aussi que le pourcentage des enfants inscrits augmente progressivement en installation selon la tranche d'âge, des plus jeunes aux plus âgés. L'inverse se produit dans les milieux familiaux où le pourcentage d'enfants inscrits diminue graduellement par tranche d'âge, des plus jeunes aux plus âgés. La recherche ne précise pas le motif précis de ces changements de services de garde. Une des raisons évoquées par les familles est le manque de places disponibles en

Howes, et Hamilton (1992) ont observé que les enfants subissant des changements d'éducatrice entre 18 et 24 mois ont plus de chances de développer une relation affective insécurisante. Ils ont cependant remarqué qu'après 30 mois, les changements d'éducatrices ne semblaient pas avoir d'influence significative sur la capacité des enfants à établir une relation affective significative envers leur éducatrice. Au même titre que la sensibilité maternelle, la capacité de l'éducatrice à répondre aux besoins individuels des enfants, en assurant une présence continue et sensible au sein de son groupe, est l'élément fondamental de la mise en place d'un lien affectif éducatrice-enfant significatif (Howes et Hamilton, 1992). Dans cette optique, certains pourraient émettre l'hypothèse que les très jeunes enfants, notamment les poupons, fréquentant un CPE, en fonction de la variation du taux de présence de l'éducatrice-principale, puissent être plus susceptibles de manifester des caractéristiques reliées à une relation affective non significative, contrairement à ceux qui bénéficient d'une garde individuelle ou en milieu familial (Aviezer et al., 2003; Sagi et al., 2002). La littérature scientifique renseignant bien peu à cet égard, une multitude de subtilités doivent être nécessairement prises en compte avant de tirer des conclusions. À cet effet, les recherches menées par Lupien (2009, 2010) proposent que les comportements des adultes qui gravitent autour de l'enfant l'aident à gérer la nouveauté, l'imprévisibilité et à augmenter le sentiment de contrôle de ce dernier. Ainsi, comme énoncé par Lyons-Ruth (2003) à l'intérieur de ses réflexions cliniques, la sensibilité du donneur de soins aux signaux de l'enfant peut l'emporter sur des prédispositions génétiques et de tempérament aux réponses élevées de stress. Nachmias et ses collaborateurs (1996) ont démontré dans une étude que des enfants à tempérament anxieux ne montraient pas d'élévation de cortisol, donc peu ou pas de stress, lors d'expériences nouvelles s'ils étaient accompagnés par un donneur de soins avec qui ils avaient développé une relation affective sécurisante et significative, tandis que les résultats montraient le contraire si la relation était insécurisante et non significative pour l'enfant (Lyons-Ruth, 2005).

Les poupons dont l'attachement est sécurisé possèdent des stratégies de réduction de stress appropriées pour communiquer avec le donneur de soins. Par ailleurs, il est démontré que la

pouponnière dans les installations. Toutefois, plusieurs parents de poupon disent préférer choisir un milieu familial pour leur bébé, le considérant préférable pour la première transition.

sécurité du lien permet à l'enfant d'explorer le monde et de développer des compétences. En revanche, les poupons dont l'attachement est dit insécurisé et désorganisé doivent tolérer des réactions physiologiques au stress élevées, en plus d'avoir des stratégies inadéquates pour s'apaiser en présence de leur donneur de soins (Spangler et Grossman, 1999). Il est donc possible de penser que l'éducatrice, en lien direct avec les enfants, et/ou les poupons, doit être bien ancrée dans la priorité accordée à sa relation affective, qu'elle souhaite stable, en assurant une qualité de présence récurrente auprès de l'enfant dans l'ultime but de rendre l'expérience de garde spécifiquement prévisible, connue, rassurante et sécurisante (Gunnar et Loman, 2011; Raikes, 1993).

Par ailleurs, il a été précédemment argumenté que la présence de stress a aussi un effet sur la capacité d'une éducatrice à se lier avec les enfants (incluant les poupons) dont elle a la charge. À cet effet, peu d'études se sont intéressées à l'impact du stress, notamment aux conséquences adverses résultant d'un déséquilibre entre les demandes exprimées par un enfant et la capacité de l'éducatrice à y répondre en maintenant une qualité relationnelle éducatrice-enfant (Perreault, 2011). Les études de Pianta (1994) ont tout de même démontré que dans les groupes où au moins 30% des relations éducatrice-enfant étaient minimalement sécurisante, plusieurs éducatrices étaient soumises à des événements stressants, par exemple : une retraite imminente, des enfants en difficulté, etc. Dans une étude, Yoon (2002) a sondé 113 éducateurs/éducatrices afin de connaître leur niveau de stress lié au fait d'avoir à composer avec des enfants qui manifestent des variations de comportement. Selon les résultats de recherche, plus une éducatrice est stressée, plus elle perçoit qu'elle a des relations négatives avec les enfants. Ainsi, il devient pertinent de se questionner sur l'influence des représentations de l'éducatrice et des caractéristiques propres à l'enfant sur la qualité de sa prestation de service au quotidien ainsi que sur sa prédisposition à entrer en relation avec certains enfants.

Au coeur du développement de la relation affective significative éducatrice-poupon, une multitude de facteurs associés au contexte organisationnel, aux déterminants personnels de l'éducatrice et à certaines caractéristiques propres à l'enfant semblent exercer une influence sur la sensibilité de l'éducatrice dans ses rapports à ce « petit autre » interférant sur le

développement d'une relation affective significative éducatrice-poupon. Certains facteurs contextuels ont été évoqués précédemment dont la culture et la structure organisationnelle. La section suivante propose de regarder spécifiquement certains facteurs prédominants dans la littérature associée à la relation éducatrice-enfant dont le genre, le modèle de représentation interne de l'éducatrice, la formation de l'éducatrice, le tempérament de l'enfant et la relation d'attachement de ce dernier avec son parent.

1.3.1. Genre

Le tableau 2 permet de constater que la grande majorité, voire la quasi-totalité des membres du personnel éducateur en service de garde éducatif est composée de femmes. Malgré un certain consensus sur la présence de certains biais liés au genre lors des interactions éducatives en petite enfance, plusieurs études ne réussissent pas à faire valoir clairement une influence du genre, de l'adulte ou du poupon, sur le type de relation affective ou sur l'aspect significatif de la relation (Ainsworth et al., 1978; Crowell et al., 1988).

Tableau 2

Répartition en nombre et en pourcentage du personnel selon le type de services de garde, la catégorie et le genre

Catégories de personnel	Types de service de garde éducatif							
	CPE		BC		CPE-BC		Garderies privées Subventionnées	
	Femme	homme	Femme	homme	Femme	homme	Femme	homme
	%	%	%	%	%	%	%	%
Gestionnaires	93,6	6,4	93,8	6,3	95,3	4,7	75,8	24,2
Personnel éducateur	97,7	2,3	-	-	98,7	1,3	98,1	1,9
Autres membres du personnel	87,9	12,0	96,1	3,9	93,7	6,3	82,0	18,0

Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020 (MFA, 2022)

Dans la littérature, le rapport aux genres réfère davantage aux modèles de représentation interne de l'éducatrice et de son histoire personnelle, des liens qu'elle tisse entre son vécu et sa capacité d'entrer en relation. En cela, il est question essentiellement de représentations internes nécessitant en premier lieu un travail de cheminement personnel bien avant un cheminement professionnel, bien qu'il serait profitable de lier les deux sphères pour un accomplissement professionnel optimal.

1.3.2. Modèles de représentation interne de l'éducatrice

La notion de « modèles de représentation interne³³ » réfère à des schèmes relationnels préétablis et inscrits par le vécu personnel de l'éducatrice qui guident, d'une certaine manière, l'interprétation qu'elle a du monde et de l'autre, ainsi que le comportement, et les jugements qu'elle adopte envers les êtres qui l'entourent, notamment les enfants qu'elle côtoie dans le cadre de sa profession d'éducatrice (Miljkovitch-Heredia, 1998). De ce fait, il est possible que, tant dans le développement que dans le maintien de la relation affective significative éducatrice-enfant, le modèle de représentation interne propre à l'éducatrice intervienne directement ou indirectement dans la qualité et la signification de la relation qu'elle développe avec chacun des enfants dont elle a la charge. Il est donc probable que les antécédents relationnels et culturels puissent contribuer au développement, ou non, d'une relation affective significative et/ou d'un lien d'attachement.

À cet égard, il est convenu qu'un donneur de soins³⁴ interagit avec l'enfant de façon à éviter de mettre à l'épreuve son propre équilibre représentationnel (Bowlby, 1973). En effet, les donneurs de soins anxieux, stressés et manifestant de l'insécurité émotionnelle ignoreraient ou déformeraient certains signaux manifestés par l'enfant qui ont tendance à déstabiliser son organisation mentale des expériences passées (Main, 1983; Main et al., 1985; Miljkovitch et al., 2012). Il n'existe aucune étude explorant le rôle que ce facteur peut jouer sur la volonté de construire, de développer et de maintenir une relation affective significative éducatrice-enfant de qualité en services de garde éducatifs³⁵. Dans les parties subséquentes, bien que la notion de modèle de représentation interne ne soit pas directement traitée en tant qu'objet au coeur de la thèse, le lien entre cet élément subjectif d'influence et la réciprocité de la relation affective significative sera abordé ultérieurement.

³³ La notion de « modèles de représentation interne » est l'équivalent de celle des « modèles internes opérants » introduit par la théorie de l'attachement de John Bowlby en 1969. L'emploi du terme « représentation interne » réfère aux représentations qu'a l'éducatrice de l'attachement et, principalement, de ses biais personnels, reliés à sa propre histoire de vie, qui interfère dans ses stratégies relationnelles.

³⁴ Dans cette thèse, le terme « donneur de soins » demeure plus adéquat pour cette section qui englobe les éléments pertinents liés aux modèles de représentation interne des individus (parents ou non) qui entrent en relation avec un enfant.

³⁵ Une étude a été menée en 2009 sur la qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec et sur le rôle des caractéristiques de l'éducatrice (Manningham, 2009), notamment le rôle de la sensibilité comme facilitateur de qualité.

Par ailleurs, Howes et ses collaborateurs (2004) ont effectué une recherche-action visant à améliorer la qualité des relations éducatrice-enfant. Les résultats de ce programme indiquent que plus du tiers des éducatrices ont manifesté une résistance active face au processus d'intervention. Conséquemment, les auteurs suggèrent qu'il pourrait y avoir un lien entre l'historique d'attachement de l'éducatrice et sa capacité à modifier ou à maintenir positivement sa posture à l'intérieur de l'intervention relationnelle et le don de soins. Pour les chercheurs, il y a lieu de souligner la pertinence de tenir compte des modèles de représentations internes qu'ont les éducatrices au regard des relations affectives avant de proposer des formations ou des changements visant à modifier des stratégies de soin auprès des enfants (Howes et al., 1998, Howes et al., 2004).

Les seules études recensées au sujet des modèles de représentations internes qu'il est possible d'utiliser à l'intérieur de la démarche scientifique de cette thèse proviennent de recherche sur les parents de famille d'accueil ou de parents adoptifs. Ces études soulignent que ces systèmes individuels de représentations internes influent directement dans la relation individu (non-parent) et enfant (Dozier et al., 2001; Dozier et Rutter, 2008; Duchesne et al., 2006; Veríssimo et al., 2008; Zeanah et Zeanah, 1989). À ce sujet, concernant les probabilités de réussite quant à certains programmes d'intervention relationnelle en famille d'accueil, les mesures d'attachement parental exercent une influence directe sur la sensibilité du parent face à l'enfant. Les auteurs font valoir que les parents qui ont un historique d'attachement sécurisé optimisent le taux de réussite du programme et favorise un attachement sécurisant chez l'enfant contrairement à ceux qui ont un style insécurisé ou encore ceux qui correspondent au style « non résolu »³⁶ qui obtiennent des résultats néfastes en termes de sensibilité (Duchesne et al., 2006)

De ce fait, Honig (2002) et Kennedy et Kennedy (2004) s'interrogent sur l'importance d'une prise de conscience par l'éducatrice de son propre modèle d'attachement et de ses représentations internes liées aux sphères affectives. Selon eux, l'éducatrice doit avoir travaillé sur ses propres barrières relationnelles afin de maximiser son niveau personnel de

³⁶ Chez les adultes, on retrouve les quatre styles d'attachement suivants : sécurisé, résistant, ambivalent et non résolu. Ce dernier est l'équivalent adulte du style d'attachement désorganisé observé chez l'enfant (Tardif et Lemay, 2012).

sécurité affective. Pour ces auteurs, l'éducatrice, par son historique d'attachement personnel, favorise ou non certains types de comportements qui traduisent leur sentiment et leurs attentes quant à la relation qu'elle souhaite développer avec l'enfant. Honig (2002) postule que l'éducatrice doit avoir la capacité de prendre le recul nécessaire pour évaluer son rapport à son propre attachement et par la suite, sur la relation éducatrice-enfant qu'elle souhaite construire si elle désire, ou si elle doit, répondre adéquatement aux comportements difficiles des enfants dont elle a la garde. Il y a là une base de réciprocité relationnelle, voire une synchronie relationnelle entre les deux partis, l'une se construisant, l'autre appartenant au passé. Pierrehumbert (2002) rapporte que cette aptitude à prendre conscience des représentations intégrées et nuancées de soi et d'autrui de l'éducatrice influence l'attachement sécurisé de l'enfant en milieu de garde éducatif (Bee et Boyd, 2007; Constantino et Olesh, 1999).

Certaines études, dont celle de Morency et Bordeleau (1995), ayant pour objet de recherche la nature des attentes que les éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants, suggèrent qu'il y a bel et bien une relation entre le type de préférences que les éducatrices ont vis-à-vis certaines caractéristiques d'enfants et le type d'encadrement qu'elles mettent en place pour soutenir la relation affective significative. Good et Brophy (1984) ainsi que Morency et Bordeleau (1995) soutiennent que les attentes proprement dites des éducatrices correspondent à des prévisions que l'éducatrice formule à l'égard de l'enfant à partir de son expérience, de ses croyances et de ses préjugés. En somme, ces études font ressortir l'idée que l'éducatrice aurait une prédisposition ou non à développer et à maintenir une relation affective significative avec un enfant, consciemment ou inconsciemment, selon son historique personnel et son vécu.

Il est humain d'aimer ou de moins aimer quelqu'un, d'éprouver de la résistance envers un type de comportement ou d'en préférer un autre. Il est aussi normal que certains adultes soient plus à l'aise avec des enfants du même genre, de la même origine ethnique, etc., pour des raisons qui leur appartiennent et qui leur sont personnelles. Or, tel que rapporté dans Bordeleau et Morency (1995), lorsque l'on exerce la profession d'éducatrice auprès de très jeunes enfants, notamment âgés de moins de 18 mois, il y a un impératif de donner une chance

égale à tous les enfants, et ce, peu importe leur genre, leur origine, leur tempérament, leur comportement, leur milieu socioéconomique, la scolarité de parents, leur rapport à leur base d'attachement, etc. Cependant, en tant qu'adulte, pour contrôler ses représentations internes, ses attentes et ses biais personnels, il faut, à la base, être en mesure de les identifier et de les reconnaître.

Selon l'état des connaissances à ce jour, depuis l'étude de Bordeleau et Morency qui date de 1995, aucune recherche n'a été menée sur l'identification, la manifestation et l'influence des modèles de représentations internes sur la relation affective significative éducatrice-enfant en contexte de garde éducative. Il est à noter que l'étude ci-haut mentionnée a effectué l'observation non participante des « *interactions* » éducatrice-enfant et non de la relation éducatrice-enfant. Un mémoire de maîtrise (Harnois, 2007) cherchant à faire une analyse descriptive de la relation adulte-enfant en pouponnière a été recensé, mais le modèle théorique, les données sur lequel il repose, les limites méthodologiques énoncées et l'absence de données empiriques sur la stabilité, le développement de l'enfant et le contexte³⁷ ne permettent pas de définir précisément la relation affective significative entre l'éducatrice et le poupon. Une étude portant sur la socialisation des émotions chez les jeunes enfants et visant à comparer les attitudes³⁸ et les croyances éducatives³⁹ des mères et des éducatrices a été publiée en 2017 (Desmarais-Gagnon et al., 2017). Il faut retenir de cette étude que tant les éducatrices que les mères valorisent davantage des pratiques de soutien, d'encouragement et d'accompagnement que les pratiques punitives ou de minimisation du vécu émotionnel. Il convient de retenir également que les éducatrices obtiennent des scores significativement plus élevés que ceux des mères sur l'échelle de style émotionnel positif. Ainsi, cette étude corrobore l'idée que l'éducatrice en service de garde demeure une personne importante qui a le pouvoir de devenir significative dans le parcours de l'enfant, notamment par la dynamique

³⁷ « La méthodologie, l'utilisation de la banque de données publique a limité l'accès à certaines données importantes [...] Aucune mesure de développement n'a été effectuée chez les enfants [...] Les données empiriques relatives à l'effet réel des styles interactifs sur le développement demeurent ainsi indisponibles. De plus, l'effet du stress au travail de l'éducatrice n'a pas pu être vérifié faute de mesures adéquates. Il en est de même à propos de la stabilité du lien adulte-enfant » (Harnois, 2007 p.120).

³⁸ Réactions probables face à l'expression des émotions négatives.

³⁹ Philosophie métaémotionnelle.

relationnelle qu'elle met en place, sa pratique éducative sensible et ses habiletés d'intervention.

1.3.3. Scolarité et formation

Une grande majorité d'études indique que la formation professionnelle des éducatrices est un facteur non négligeable associé à la qualité des soins offerts aux enfants et à la relation affective significative (Koren-Karie et al., 2005). Dans la recherche-action de Howes et ses collaborateurs (2004) visant l'amélioration de la qualité des relations éducatrice-enfant, les chercheurs rapportent que les éducatrices les plus engagées et les plus participatives détenaient un diplôme universitaire. L'hypothèse suivante est dégagée par les auteurs : plus les éducatrices sont formées, plus elles seraient en mesure de mieux comprendre la dynamique multifactorielle de la qualité de la relation éducatrice-enfant plutôt que de restreindre leur compréhension aux comportements. Ceci qui, également, influencerait sur leur sensibilité et donc, sur la qualité de la relation (Howes et al, 2004). La plupart des études font état de l'importance d'avoir des éducatrices formées au sein des services de garde éducatifs. En effet, il semblerait que les éducatrices avec un niveau élevé de formation initiale offrent de meilleurs soins personnels aux enfants, sont plus sensibles à leurs besoins et interagissent davantage avec eux (Observatoire des tout-petits, 2018).

En ce qui concerne le portrait réel du niveau de scolarité du personnel éducateur en installation, en moyenne 69% du personnel éducateur est reconnu comme étant qualifié, à raison de 83,7% dans les CPE, 74,0% pour les garderies subventionnées et de 49,5% en garderies non subventionnées (MFA, 2022). Des 15 776 membres du personnel éducateur qualifié en CPE, 44,5% possèdent un diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques d'éducation à l'enfance ou en techniques d'éducation en services de garde, 43,1% ont obtenu une attestation d'études collégiales (AEC) en techniques d'éducation à l'enfance et détiennent au minimum trois années d'expérience au sein du milieu (MFA, 2022).⁴⁰ Des 5 604 membres des garderies subventionnées, 56,6% possèdent une AEC avec trois ans d'expérience, 26,9% ont un DEC et 6,2% détiennent un certificat universitaire spécialisé en petite enfance avec

⁴⁰ Au Québec, selon la loi, les CPE et les garderies (subventionnées ou non) doivent s'assurer que les deux tiers du personnel de garde sont qualifiés, après les cinq premières années suivant la délivrance du permis (un tiers pour les cinq premières années), c'est-à-dire qu'ils possèdent un diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance ou l'équivalent (Observatoire des tout-petits, 2018).

trois ans d'expérience. En ce qui concerne les garderies non subventionnées, sur les 4 784 membres, 55,2% possèdent une AEC avec trois ans d'expérience, 26,1% un DEC et 6,8% un certificat universitaire en petite enfance et trois ans d'expérience (MFA, 2022).

En contextes éducatifs québécois de type CPE, CPE-BC, BC, près de la moitié des Directions générales (47,3%) et plus du tiers des Directions adjointes (32,6%)⁴¹ ne possèdent aucun diplôme lié à l'éducation, à l'éducation spécialisée, à la psychoéducation, à l'éducation préscolaire petite enfance ou intervention précoce. La majorité des Directions générales (68,3%) et des Directions adjointes (81,4%) ne possèdent aucun diplôme lié à l'éducation, à l'éducation spécialisée, l'enseignement, la psychologie, l'adaptation scolaire, la psychopédagogie ou autre diplôme relié au travail social ou aux sciences humaines (MFA, 2022).

Selon l'état des connaissances à ce jour, bien que la formation soit un facteur important de la qualité de l'expérience de garde, il existe peu d'études qui lient exclusivement le niveau de scolarité avec la qualité de la relation affective significative⁴² éducatrice-enfant en services de garde éducatifs. Bien que cet élément ne soit pas investigué de manière spécifique au coeur de la thèse, la compréhension de l'importance de la formation, ne serait-ce qu'au niveau de la sensibilisation en lien avec le développement affectif, demeure un facteur associé dont on ne peut nier l'influence sur la qualité de la relation éducatrice-poupon.

Par ailleurs, la littérature scientifique qui mentionne l'importance de la formation effectue la plupart du temps une corrélation avec les données sociodémographiques des éducatrices recueillies en cours d'enquête en fonction du milieu de l'enquête. Cela dit, l'état des connaissances à ce propos met essentiellement en perspective que la formation favorise une meilleure compréhension des enjeux de la relation, de la portée des interventions et des stratégies de don de soin (Howes et al., 1994, 1998, 2004; Howes et al., 2008 ; Manningham, 2009). En revanche, il n'existe aucune étude démontrant un lien entre la formation générale

⁴¹ 29,8% du personnel éducateur possède un DEC dans un domaine lié à l'éducation

⁴² La thèse de doctorat de Madame Suzanne Manningham (2009) porte sur *La qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec et sur le rôle des caractéristiques de l'éducatrice : rôle des caractéristiques de l'éducatrice une intervention visant à augmenter ses compétences* où il est question de la formation et des apports de celle-ci sur la qualité de l'environnement éducatif.

de l'éducatrice et le degré de prise de conscience de ses capacités et de ses représentations affectives à l'intérieur d'une relation à l'autre dite significative. Il est possible tout de même de prétendre qu'il existe un certain lien entre les capacités métacognitives impliquées dans le travail relationnel que déploie l'éducatrice et la qualité de sa formation professionnelle⁴³.

Le niveau de scolarité, la formation, le contenu de la formation et le médium utilisé pour transmettre la connaissance sont des éléments fondamentaux de la qualité des apprentissages chez l'intervenant en éducation. Toutefois, tant l'expérience de la formation peut être riche, tant elle peut faire preuve d'hermétisme à l'intérieur du « qui » la transmet, du « quoi » est transmis et du « comment » elle est transmise. On peut savoir-faire sans savoir-être à l'intérieur d'une démarche relationnelle, d'autant plus en contexte de *prestation*⁴⁴ de services de garde éducative normalisée et balisée. Il demeure important de garder à l'esprit qu'à l'intérieur même de la relation éducatrice-enfant émane des facteurs humains propres à chacun, variables et modulables, et ce, au quotidien. Ainsi, souligner la pertinence de la formation dans le cadre de la problématique de recherche trouve son sens dans les questions qu'il devient nécessaire de poser lorsqu'il s'agit pour l'éducatrice de développer une relation affective qui a du sens tant pour l'enfant que pour elle-même⁴⁵. En cela, la formation ne peut qu'être académique et cela se juxtapose à la problématique de recherche.

Comme l'expriment Filliettaz et Schubauer-Leoni (2008 p.7) : « Qu'il apprenne, qu'il se forme, ou qu'il se développe, l'enfant, l'élève ou l'adulte [intervenant] ne constitue jamais une entité solitaire et décontextualisée : il agit sur, réagit à, se pose contre, se met en lien avec, etc. Bref, il interagit dans un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé ». La relation affective significative éducatrice-enfant demeure donc multifactorielle et aucun élément ne peut être isolé ou considéré indépendamment d'autres éléments propres au milieu dans l'analyse de sa contribution.

⁴³ Il y a dans la thèse une préoccupation quant à la qualité de la formation des éducatrices et à celle des outils de formations proposés, notamment en lien avec les cadres théoriques disponibles.

⁴⁴ Fait référence au cadre édicté par la profession d'éducatrice et au devoir de prestation de service.

⁴⁵ Notion de « réciprocité » dont la thèse discute dans les chapitres subséquents

1.3.4. Tempérament de l'enfant

Plusieurs études à propos de l'attachement parent-enfant supposent que le tempérament de l'enfant, de l'adulte ou les deux, influe sur la qualité relationnelle entre un adulte et un enfant. Cela permet de croire que le tempérament pourrait intervenir de la même façon au sein de la dyade éducatrice-enfant. Une étude effectuée à la maternelle montre que les enfants qui sont audacieux et qui utilisent un langage peu complexe ont une relation plus conflictuelle avec leur enseignante, alors que les enfants timides qui s'expriment de manière complexe ont une relation plus dépendante (Rudasill et al., 2009). Le tempérament est propre à chaque enfant à son arrivée dans le monde. Certains chercheurs s'entendent pour définir le tempérament comme un ensemble de prédispositions individuelles, présents à la naissance, qui détermine les comportements adoptés en réponse aux stimulus environnementaux (Nigg, 2006; Rothbart et Bates, 2006; Thomas et Chess, 1977). On dit du tempérament qu'il est inné, qu'il exerce une grande influence sur le type de relations que construira l'enfant durant son parcours de vie. En revanche, il est aussi dit que le type de relations vécues par l'enfant modulera l'expression de son tempérament (Bouchard, 2009). On peut considérer le tempérament comme une représentation de certaines caractéristiques du comportement de l'enfant qui sont relativement consistantes dans le temps et résistantes au changement (Goldberg et al., 2003). Les expériences vécues dans l'environnement proximal, comme la famille et le service de garde, pourraient donc aggraver ou inhiber certains comportements, d'où une certaine remise en question du caractère inné que certains chercheurs attribuent au tempérament. Il est toutefois probable que le tempérament exerce une influence sur la qualité de la dyade éducatrice-enfant tout comme le tempérament de l'éducatrice peut contribuer ou non à la positivité de la relation. En ce sens, certains chercheurs ont remarqué que les enfants manifestant des comportements jugés et évalués comme difficiles⁴⁶ reçoivent moins d'encouragements et de chaleur de la part de leur éducatrice, en plus d'être la cible d'un plus grand nombre d'affects négatifs que les autres enfants, et ce, peu importe le contexte de garde éducative (Ladd et al., 1999; Myers et Pianta, 2008). Il appert donc fondamental de chercher une façon d'intervenir sur la dyade éducatrice-enfant permettant de faire abstraction des biais

⁴⁶ Ici, aucune définition n'est précisée concernant le concept d'enfant que certains qualifient de « difficile » puisque cette idée relève essentiellement d'une perception, ou d'un jugement personnel relié aux capacités, ou incapacité, de l'adulte à gérer les manifestations comportementales particulières d'un enfant. Conséquemment, un enfant catégorisé « difficile » permet à l'éducatrice d'éviter de se remettre en question ou de revoir ses interventions auprès de lui.

ou des jugements quant à un enfant plus irritable ou sensible, deux termes apparaissant comme plus adéquats lorsqu'il est notamment question de poupons. En effet, sans douter de la pertinence du tempérament de l'enfant comme facteurs pouvant être associés au développement de la relation affective significative éducatrice-enfant, il demeure pertinent de remettre en question le concept de tempérament chez le poupon. Il est tout à fait possible d'attribuer à tort un tempérament difficile à un poupon manifestant un degré d'irritabilité ou de sensibilité élevé par rapport aux autres dans une situation donnée. Il y a donc la nécessité d'être prudent et nuancé quant à la compréhension et à l'utilisation de ce facteur personnel trop souvent lié à une représentation socialement normalisée de l'enfant dit « facile ». De ce fait, il apparaît essentiel d'orienter les réflexions scientifiques liées à la petite enfance vers des modes d'interventions ciblés afin d'éviter les biais au profit de la qualité de la relation affective qui doit être créée et que l'on souhaite significative.

1.3.5. Relation d'attachement entre l'enfant et son parent

Il est convenu que les enfants bénéficient de la disponibilité de figures d'attachement en dehors de leur nid familial que les chercheurs nomment « figures substitutives » ou « secondaires » (IJzendoorn et al., 1992). Plusieurs recherches soulignent que le premier lien dit « secondaire » dans la vie d'un enfant est celui qu'il entretient avec son père. Toutefois, ces mêmes recherches affirment que le père est la figure, conjointement à la mère, la plus importante pour l'enfant (Juffer et al., 2008). Le terme « secondaire », aujourd'hui péjoratif, n'est plus représentatif de l'implication active que bon nombre de pères ont dans la vie de leurs enfants. À cet effet, d'autres études ont démontré que le lien d'attachement père-enfant se développerait de façon simultanée et à valeur égale en rapport à celui mère-enfant (IJzendoorn et De Wolff, 1997) considérant que ces liens d'attachement se construisent en fonction d'interactions et d'expériences singulières entre l'enfant et ses deux parents, et ce, de façon identique, sans égard au genre, mais à forte considération filiale (Fox et al., 1991; Grossmann, 2002; IJzendoorn et De Wolff, 1997; Steele et al., 1996; Tardif et Lemay, 2012).

Par ailleurs, des recherches confirment que l'absence de base sécurisante, voire de personnes significatives sur qui l'enfant peut compter, de personnalités rassurantes autour de l'enfant ne pouvant l'accompagner à gérer les variations émotionnelles, les stress et la régulation

affective ont des effets substantiels sur le développement affectif, psychologique, social et cognitif des enfants (Feeney, 1999). Une étude menée par la chercheuse Carolee Howes (1988) soulève l'idée qu'un attachement insécurisé mère⁴⁷-enfant pourrait être compensé par une relation affective sécurisante et signifiante avec une figure professionnelle telle qu'une éducatrice. L'étude supporte l'idée que la qualité de la relation entre la mère et l'enfant et celle entre l'éducatrice et l'enfant prédit l'adaptation sociale lorsque l'enfant a moins de 3 ans.

Deux vastes études très importantes, celle du NICHD SECCYD⁴⁸(1997) et celle HSECCS⁴⁹^{50 51}, mettent en évidence la portée de la sensibilité maternelle dans l'établissement de la sécurité de l'attachement mère-enfant lorsque les enfants sont âgés entre 15 mois et 36 mois (Friedman et Boyle, 2008; NICHD, 1997; NICHD, 2001a; NICHD, 2001b). Les résultats de ces études démontrent qu'il est probable que les enfants ayant une mère démontrant moins de sensibilité aient plus de difficulté à développer une relation affective significative et sécurisante en milieu de garde. Les auteurs vont jusqu'à supposer qu'il est préférable, pour les enfants étant confrontés à une mère moins sensible, que ces derniers demeurent auprès de leur mère, le temps passé en garde non parentale diminuant les probabilités d'un attachement sécurisé (NICHD, 1997). Le service de garde, sans regard au type, ne peut donc assurer ou compenser seul la sécurité de l'attachement d'un enfant (Freidman et Boyle, 2008).

Il a été démontré qu'à 15 mois, la qualité des *interactions* éducatrice-enfant est significativement plus faible que la qualité des interactions observées entre la mère et son enfant, notamment en ce qui concerne le soutien offert et l'autonomie de l'enfant. On précise toutefois qu'à partir de 23 mois, les périodes de jeux éducatrice-enfant augmentant entre 15 et 23 mois, la qualité des *interactions* éducatrice-enfant n'est plus significativement différente de celle qu'entretiennent la mère et l'enfant, et sur certains points (en fonction,

⁴⁷ Le terme « mère » est utilisé afin de rapporter intégralement les résultats et les hypothèses des recherches exposées dans cette synthèse. On peut penser que les termes « parent » et/ou « donneur de soins principal » ont une valeur similaire.

⁴⁸ Study of Early Child Care and Youth Development

⁴⁹ Haifa Study of Early Child Care Study

⁵⁰ Cette équipe de chercheurs israéliens utilise un devis de recherche similaire à l'étude du NICHD.

⁵¹ La similitude de leur devis permet la comparaison et le jumelage de données, ce qui rend possible la considération des variantes culturelles dans l'analyse de leur données (Tardif et Lemay, 2012).

notamment, des comportements de l'enfant), dépasse même celle établie avec la mère (Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2008).

Tardif et Lemay (2012) concluent leur revue des écrits en exposant que jusqu'à ce jour, les résultats indiquent qu'une sensibilité maternelle accrue est un des facteurs les plus déterminants dans la sécurité de l'attachement et, bien avant la quantité ou la qualité des services de garde, c'est cette sensibilité qui prédit la sécurité de l'attachement de l'enfant lorsqu'il est âgé de 36 mois et moins (NICHD, 2001). À cet effet, dans leur étude sur les dyades éducatrice-enfant en installation et en milieu familial, Howes et Smith (1995) ont observé que les comportements de soins des éducatrices varient selon le profil d'attachement de l'enfant. Leurs données supposent que les enfants ayant un attachement sécurisé sont ceux qui bénéficient des meilleurs soins, contrairement aux enfants des profils évitant et difficiles⁵², qui ne recevraient pas les soins appropriés leur permettant d'augmenter le sentiment de sécurité avec leur éducatrice.

Il demeure important de comprendre que le comportement de « parentage » chez les humains, lui, ne relève pas d'un instinct invariant (Prior et Glaser, 2010 p.46). Il se base essentiellement sur les expériences d'attachement référentielles et significatives intégrées au fil du temps dans l'histoire personnelle de l'individu-parent (Bowlby, 1969, 1973, 1980) ou de l'individu-référent de la dyade d'attachement. Cet aspect de la théorie de l'attachement fait écho à l'influence de l'ontogenèse affective explicitée précédemment et met en relief les particularités individuelles et psychologiques comme étant des éléments déterminants de la qualité de la relation d'attachement. Bien que cet aspect soit considérable dans une lecture systémique de la relation, il dilue la tentative de faire de l'échange dyadique un objet d'observation à préciser *in situ* en mettant l'accent sur le « comment-processus » et non sur le « quoi-objet ».

⁵² Howes et Smith (1995) ont identifié trois profils en fonction des données du *Q-Set*. 1) Le profil sécurisé (peu d'évitement, sentiment de sécurité élevé et comportements de recherche de réconfort) ; 2) Le profil évitant (haut niveau d'évitement, sentiment de sécurité faible et peu de comportements de recherche de réconfort) ; 3) Le profil difficile (peu d'évitement et difficulté à négocier).

La grande majorité des études ne tiennent pas compte des différents types d'attachement mère-enfant en les juxtaposant aux capacités ou incapacités de l'éducatrice d'entrer en relation avec l'enfant, voire à sa prédisposition personnelle à la relation à ce petit Autre. Selon l'état des connaissances à ce jour, aucune étude ne fait état des processus relationnels que déploie une éducatrice face à un enfant démontrant un attachement sécurisé ou insécurisé. Le même constat est observé pour les enfants manifestant un attachement désorganisé. Certains écrits scientifiques affirment qu'il serait préférable pour ces enfants de rester auprès de leurs parents (Bigras et al., 2012 ; NICHD, 1997), encore faut-il valider le contexte dans lequel cela est possible. En réalité, ces enfants sont principalement dans les services de garde (Bigras et al., 2012). Les chercheurs rappellent que ces enfants se démarquent généralement par leurs inaptitudes relationnelles et sociales qui se manifestent au quotidien par leur difficulté à respecter les règles (opposition), leur incapacité à se réguler émotionnellement, leur recherche constante de contrôle et principalement, leur méfiance envers l'adulte en autorité (Tardif et Lemay, 2012). Dans ce même texte, les auteurs précisent qu'il n'existe aucun écrit portant spécifiquement sur les méthodes d'aide qui pourraient être mises en place pour et par les éducatrices ayant à entrer en relation avec des enfants aux styles d'attachement insécurisé ou désorganisé. On peut se permettre de croire qu'il est aussi difficile pour certaines éducatrices d'avoir la capacité, volontairement ou non, d'entrer en relation affective significative avec ces enfants. C'est pourquoi il devient fondamental d'étudier et de comprendre la manière dont se développe la relation affective significative éducatrice-enfant en contexte de garde éducative, notamment pour en dégager les enjeux et intervenir adéquatement au bon moment, et ce, dès la première année de vie.

1.4. Enjeux de la relation affective significative dans le développement de l'enfant

Il est reconnu dans la littérature sur l'attachement que la capacité à tisser des liens sélectifs avec une figure stable est un facteur décisif dans le développement dit « normal » d'un enfant. En effet, l'échec à former un lien affectif significatif dans la petite enfance est relié à des problématiques observables difficilement réversibles de la socialisation, et ce, en dépit des interventions (Hallet et Beaufort, 2003; Rutter, 1993 ; Steinhauer, 1996). Plusieurs recherches ont démontré qu'un enfant qui n'aurait pas développé la capacité de se lier de

façon significative à une ou des personnes de référence affective avant deux ans conserve des séquelles, tant au plan social que cognitif (Steinhauer, 1996). Loeber (1991) affirme qu'il existe bel et bien une période critique durant la petite enfance qui assure cet apprentissage relié aux habiletés sociales. Borys Cyrulnik (1999a, 1999b, 2001) propose deux périodes importantes situées en strates d'âge pendant lesquelles la stigmatisation affective s'imprime, s'exprime ou s'infirmes. La seconde période suit l'acquisition du langage ; la première, l'objet de notre recherche, précède l'acquisition du langage. C'est la période où l'enfant cherche à s'orienter à travers les réponses affectives de ses parents ou de l'éducatrice. Plusieurs études provenant des neurosciences soulignent le lien proximal entre le développement du cerveau et la qualité des expériences personnelles et interactives vécues par le bébé dès sa vie fœtale (MacLean, 1999, 2003; Mascaró et al., 2012). En effet, ces expériences initialement vécues agissent comme un commutateur susceptible d'activer et d'alimenter ou non des comportements instinctifs, dont certains d'entre eux n'étant activables que pendant une période limitée (Mascaró et al., 2012), cette période critique dont Cyrulnik (1999a, 1999b, 2001) souligne l'importance.

Par ailleurs, de nombreuses études ont démontré que les enfants ayant perdu contact avec leurs parents biologiques, notamment leur mère, avaient souvenir de leur abandon, de leurs séjours en institution et de ces ruptures incessantes inscrites dans leur parcours même en très bas âge, générant ainsi un possible biais négatif dans toutes tentatives subséquentes de développement d'attachement (Cyrulnik, 2003). Quand Wildlöcher (1983) souligne que si Anna Freud, René Spitz et John Bowlby ont pensé à observer les enfants privés de mères en 1946, l'année suivant la fin de la Deuxième Guerre mondiale, et ce, pour des raisons théoriques, c'est avant tout pour rappeler que c'est, de prime abord, la recherche des racines très précoces du « trouble » qui s'exprime vingt à trente ans plus tard dans l'histoire de vie d'un individu qui a sous-tendu leur inspiration et leur créativité scientifique. Ce rappel, ici, n'est pas vain, car il s'agit de remettre en perspective les fondements des théories qui englobent le développement relationnel et affectif d'un enfant et qui influencent depuis des décennies les contextes éducatifs. Cela rappelle, en fait, la portée de la signification des liens, sans égards à la filiation, qui devrait soutenir, à l'origine, la qualité des relations affectives en petite enfance.

Qu'il soit abandonné, négligé ou en situation de maltraitance, l'enfant n'est pas réductible à l'état de victime (Cyrulnik, 1999, 2001). À cet effet, la grande majorité des études basées sur des observations éthologiques chez les enfants sans famille démontre qu'il y a une immense puissance modelante dans le regard social qui peut gouverner des trajectoires biographiques radicalement opposées. Ainsi, certains enfants semblent condamnés à ne pas se développer dans des circuits sociaux qui les entravent, alors que d'autres connaissent un épanouissement supérieur à celui qu'ils auraient connu dans leur famille (Cyrulnik, 1989). La littérature scientifique liée à la résilience⁵³ des enfants négligés, notamment, a largement démontré que l'aspect déterministe de l'attachement maternel demeure négociable et que la qualité d'un lien affectif significatif par extension, avec une figure de référence stable, bienveillante et patiente dans les deux premières années de vie de l'enfant, de prime abord, peut, de façon remarquable, permettre à l'enfant de tisser des liens affectifs puissants qui l'aideront à surmonter et supporter des difficultés (Cyrulnik, 1989, 1999a, 1999b, 2001, 2003).

Pour ce faire, lorsque l'on reprend l'ensemble des éléments abordés jusqu'ici dans la thèse, il convient de mettre en relief l'influence, en premier lieu, du contexte de garde éducative, spécifiquement la qualité et la stabilité de l'expérience de garde et, en second lieu, l'influence de la durée et de l'intensité de la fréquentation de ces services pour les très jeunes enfants. Conséquemment, il devient nécessaire de comprendre les multiples subtilités qui se vivent dans l'intimité des échanges dyadiques entre une éducatrice et un poupon. De cette façon, il devient possible de proposer un modèle d'intervention épuré des facteurs associés à certains biais permettant aux chercheurs de focaliser spécifiquement sur « ce qui se passe pendant que cela se passe », relayant ainsi les facteurs contextuels et personnels au statut de données cumulées légitimant l'explication et la compréhension de « ce qui ne s'est pas passé ».

Dans le milieu de la recherche sur les contextes éducatifs à la petite enfance, deux assises théoriques sont prédominantes pour soutenir et convenir des abords de la relation affective significative que l'on souhaite voir se développer entre une éducatrice et un enfant, un

⁵³ Ce terme est initialement utilisé en métallurgie et désigne la capacité interne d'un métal à retrouver sa forme initiale après avoir reçu un choc. En psychologie, on a utilisé cette métaphore pour exprimer la capacité de reprendre un développement malgré l'adversité.

poupon. Celles-ci sont présentées dans les deux versions (2007 et 2019) du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* et annoncées comme les fondements théoriques du programme (MFA, 2007, 2019). Faisant partie intégrante de la problématique de recherche, ces assises seront abordées dans la section suivante de manière à en dégager les forces, certes, mais aussi les limites qui amènent à souligner qu’il existe bel et bien un flou théorique et pratique quant à la description, l’analyse et la compréhension de la relation affective qui se développe entre une éducatrice et un poupon que l’on souhaite significative.

1.5. Cadre théorique associé à la relation affective significative : analyse critique

Cette section propose donc une analyse critique des deux principales assises théoriques qui sous-tendent les dimensions relationnelles, affectives et sociales au sein des contextes de la garde éducative et qui sont proposées à la formation professionnelle des acteurs des milieux éducatifs à la petite enfance⁵⁴. C’est précisément cette analyse critique qui permet de mettre en évidence certaines insuffisances théoriques qui ont alimenté l’organisation de la recension des écrits. À cet égard, la thèse souligne les apports importants de ces théories, mais révèle également certaines tensions ou limites, notamment lorsqu’il est question de cette relation affective, que l’on souhaite significative, qui se développe entre une éducatrice (inconnue non parent) et un poupon en service de garde.

Il s’agit, en premier lieu, de présenter brièvement le modèle de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Bronfenbrenner et Morris, 2005) qui propose une perspective dite écologique de la réciprocité des interactions perpétuelles entre l’enfant et son environnement. En deuxième lieu, il sera question de la théorie de l’attachement de John Bowlby (1969) et de ses extensions.

1.5.1. Approche écologique de Bronfenbrenner

La perspective écologique proposée par Bronfenbrenner (1979) suggère que les comportements individuels découlent de l’interaction entre l’enfant et les divers systèmes qui

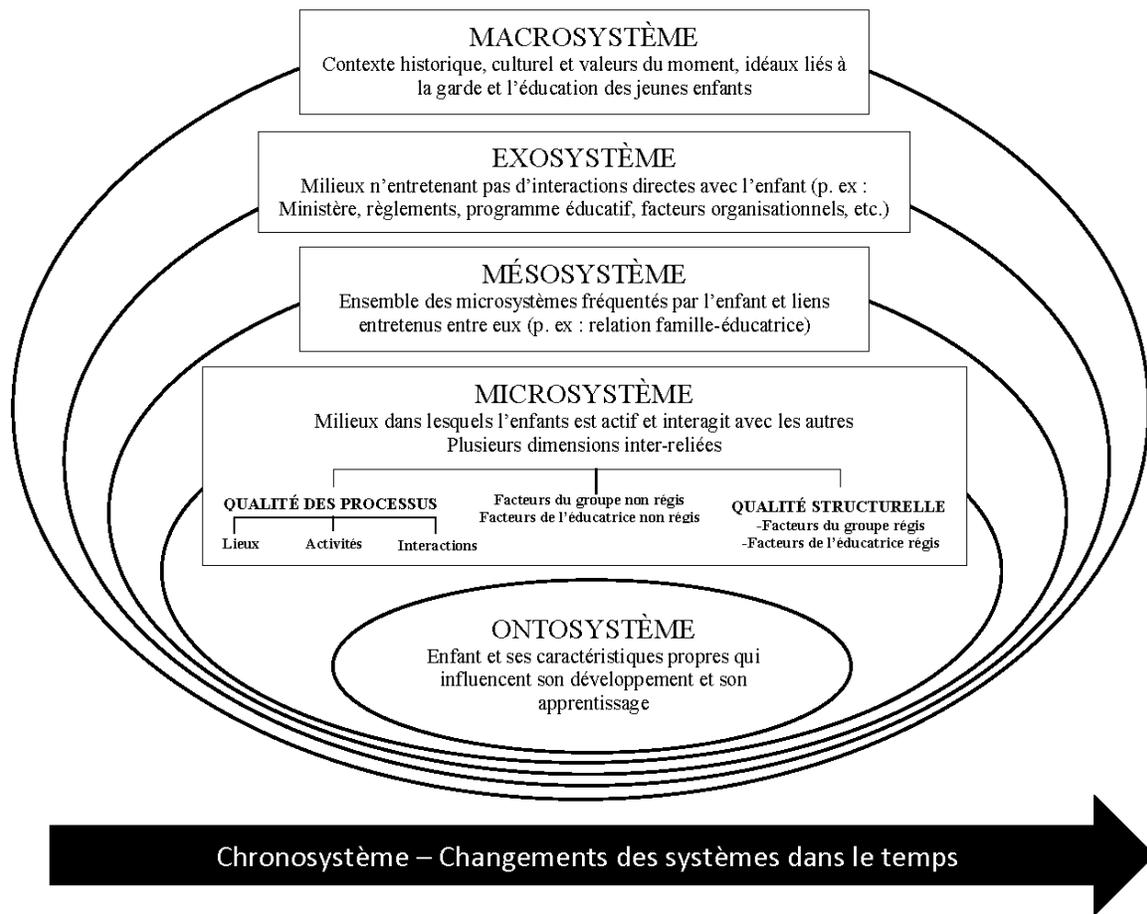
⁵⁴ Dont le programme éducatif utilisé comme référence théorique et pratique par la vaste majorité des contextes de garde éducative à la petite enfance

composent son environnement (Figure 1). Ce modèle d'intérêt appuie l'idée que l'enfant est au cœur d'un système d'influences⁵⁵ à l'intérieur duquel son développement ne se limite pas uniquement à la maturation ou à l'environnement proche, mais demeure davantage le produit d'une multitude d'interactions régulières, continues et bidirectionnelles entre lui-même et son environnement (Bronfenbrenner, 1979, 2005 ; Bronfenbrenner et Morris, 2005). Il s'agit d'un système d'influences qui intervient sur plusieurs sphères dans la vie de l'enfant. La figure 1 illustre les différents paliers de ce système qui a été adapté pour le lier à la réalité des contextes de garde éducative québécois (Bigras et Japel, 2007; Lemay, 2008, 2013). Organisé autour de l'enfant en tant qu'« objet-noyau », le modèle se déploie à travers six systèmes interreliés à différents niveaux d'implication. Tout d'abord, l'ontosystème représente l'ensemble des caractéristiques individuelles, des états, des compétences, des capacités instinctives ou acquises du petit qui influence la teneur des interactions (Pauzé, 2011). Le microsystème, une cible importante pour la compréhension des relations et « l'environnement ayant la plus grande influence sur le développement de l'enfant » (Lemay, 2013 p.28), fait référence aux personnes qui figurent dans ce que l'on pourrait qualifier d'environnement proximal de l'enfant (les parents, les éducateurs, les professeurs et les pairs). Le mésosystème regroupe les influences mutuelles qui existent entre deux ou plusieurs microsystèmes. Spécifiquement, le mesosystème illustre un ensemble de microsystèmes interactionnels agissant en périphérie de la dyade. L'exosystème comprend, quant à lui, l'ensemble des environnements avec lesquels l'enfant n'a pas d'interactions directes, mais dont les aléas peuvent perturber son parcours (le milieu de travail des parents, les contextes ou les politiques internes de l'expérience de garde, etc.). Le macrosystème englobe pour sa part les systèmes précédents en constituant l'ensemble des croyances, des valeurs, des idéologies partagées par une communauté. De façon plus précise, le macrosystème représente la culture et la sous-culture qui dicte les lignes de conduite, les règles et les cadres sociaux de référence. Finalement, le chronosystème couvre, quant à lui, tous les systèmes relatifs à la temporalité, à la chronologie des événements, aux expériences vécues par les individus, les étapes développementales auxquelles ils sont confrontés et l'influence de ces changements sur leur développement respectif (Pauzé, 2011).

⁵⁵ L'utilisation du pluriel ici réfère aux influences. Bien que ce soit possible, ce n'est pas un système qui influence, mais bien un système comprenant plusieurs influences diversifiées pouvant être complémentaires, reliées ou simultanées.

Figure 1

Modèle écosystémique adapté aux contextes de garde⁵⁶



Le modèle bioécologique permet d'expliquer le phénomène de continuité et de changement des caractéristiques de l'individu qui grandit. En effet, cette perspective multisystémique inclut non seulement l'effet de l'environnement sur le développement de l'enfant, mais aussi la manière dont celui-ci s'adapte aux influences externes (Bronfenbrenner et Morris, 2005). Le modèle de Bronfenbrenner, en tant que modèle heuristique, élargit la compréhension du développement humain en incluant des aspects biologiques, psychologiques et sociaux, des aspects chronologiques ainsi que des enjeux moraux et politiques. Il permet de proposer des

⁵⁶ Modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979, 2005) de la qualité des services de garde (Bigras et Japel 2007 ; Lemay et al., (2012) dans Lemay, 2013)

avenues de compréhension servant la définition des relations porteuses de sens qui se développent dans la vie d'une personne et d'y rattacher des contextes singuliers.

Toutefois, le modèle écologique de Bronfenbrenner ne permet pas d'identifier précisément et isolément les constituants de la relation affective significative; ce n'est d'ailleurs pas son but. Qui plus est, il apparaît insuffisant lorsqu'il s'agit d'observer et de pratiquer de façon fine et nuancée des interventions relationnelles appropriées, ciblées au coeur de la dyade sans égard aux strates de l'écosystème, précisément sans égards aux facteurs contextuels et personnels associés tant à l'éducatrice qu'à l'enfant. Le microsystème⁵⁷, à lui seul, comme proposé par Bronfenbrenner, ne peut suffire pour décrire isolément les marqueurs intimes et spécifiques qui émergent de cette relation singulière qui se développe entre une éducatrice et un enfant en service de garde, et ce, dès la première année de vie.

Bien qu'il permette une compréhension riche de la complémentarité des environnements distincts qui influent sur l'enfant en tant qu'objet d'étude, le modèle de Bronfenbrenner (1979) ne constitue pas un modèle de développement humain, « mais plutôt des contextes dans lesquels ce développement se produit et où l'individu effectue des transactions, des transitions et [des médiations] » (Larose et al., 2004 p.59). Dans sa lecture critique du modèle, Ungar (2012) soutient que l'univers illustré par le modèle de Bronfenbrenner relève moins de l'écologie que de l'orientation environnementaliste s'inscrivant davantage dans une perspective positiviste qui met l'accent sur des systèmes de causalité, de hiérarchie et de processus disciplinés d'adaptation (Ungar, 2012 dans Boulanger, 2014). En rappelant certains concepts d'une sélection volontaire en lien avec des facteurs associés influents qui seraient privilégiés, certaines questions demeurent actuelles, notamment l'identification d'une norme macrosystémique qui valide un microsystème en dépit d'un autre.

Pour Bronfenbrenner (1979), c'est en regard du concept de macrosystème que se fonde le choix à opérer entre des systèmes. Tous ceux-ci se définissent étroitement eu égard à la loi de cohérence et celle-ci s'applique sur une base descendante et transitive, à partir du macrosystème qui définit les conditions d'interactions des systèmes emboîtés les uns dans les autres. Les systèmes qui

⁵⁷ Le microsystème est, en fait, l'enveloppe à l'intérieure de laquelle la définition de la relation se décrit. Bronfenbrenner insiste sur son importance, mais n'en définit pas les détails.

sont vecteurs des normes, des représentations, des valeurs et des discours dominants (macrosystème) à l'échelle de la collectivité sont ceux qui soutiennent le développement de l'enfant; ils sont vecteurs de savoirs reconnus et validés dans la société (Henrich, 2006; Tudge et al., 1997; Ungar, 2002). À l'inverse, les systèmes dont les objets sont incompatibles avec les composantes du macrosystème sont susceptibles d'être exclus et d'exercer un effet minimal, voire inhibiteur sur l'enfant. (Boulanger, 2014 p. 201)

Le modèle de Bronfenbrenner demeure un modèle ancré dans l'empirisme proposant une compréhension biopsychosociale du développement fort utile qui oriente les perspectives de la compréhension des relations humaines. Ainsi, la relation ou l'interaction sociale est directement liée à la qualité de chacun des systèmes ainsi qu'à la cohérence de ces systèmes entre eux (Boulanger, 2014). Puisqu'il propose une compréhension extérieure de la dyade éducatrice-poupon en priorisant la liaison des facteurs associés, le modèle de Bronfenbrenner permet essentiellement d'étudier la qualité de l'interaction et non d'en déterminer le sens.

Un microsystème est un ensemble d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécus par une personne en développement dans un cadre donné avec des caractéristiques physiques et sociales particulières. [...] La capacité d'une dyade à fonctionner efficacement comme contexte de développement dépend de l'existence et de la nature d'autres relations dyadiques avec des tiers. Le potentiel de développement de la dyade originale est renforcé dans la mesure où chacune de ces dyades externes implique un sentiment mutuellement positif et où les tiers soutiennent les activités de développement menées dans la dyade originale. Inversement, le potentiel de développement de la dyade est altéré dans la mesure où chacune des dyades externes implique un antagonisme mutuel ou que les tierces parties découragent ou interfèrent avec les activités de développement menées dans la dyade originale⁵⁸. (Bronfenbrenner, 1979 cité dans Boulanger, 2014 p.196)

Selon cette description du microsystème, que faut-il comprendre ? Que c'est ce qui se passe essentiellement à l'extérieur de l'objet-sujet, en périphérie, de façon proximale ou distale, de la dyade qui suscite l'intérêt du modèle. « L'examen des systèmes d'interaction entre plusieurs personnes ne se limite pas à un seul cadre et doit prendre en compte les aspects de

⁵⁸ Traduction.

l'environnement au-delà de la situation immédiate dans laquelle se trouve le sujet⁵⁹ » (Bronfenbrenner, 1979 cité dans Boulanger, 2014 p. 195). Ce qui renseigne davantage sur les facteurs associés et leurs déterminants contextualisés en négligeant la compréhension de la relation elle-même, qu'il apparait possible de considérer sous un regard holistique, c'est-à-dire comme un tout indivisible (Fleer, 2016; Larose et al., 2004; Veresov, 2015).

En 2005, Bronfenbrenner évoque lui-même le fait qu'il ne s'agit pas d'une théorie du développement de l'enfant et que son modèle initial définit davantage les conditions d'interrelation entre les systèmes que les systèmes eux-mêmes (Boulanger, 2014). En ce sens, bien que son modèle fût l'objet de mises à jour psychobiologiques permettant de se concentrer davantage sur les processus proximaux du développement des interrelations, le modèle de Bronfenbrenner permet essentiellement d'identifier des facteurs associés ainsi que des caractéristiques personnelles et contextuelles coordonnées ayant un pouvoir subjectif sur la qualité de la relation affective entre une éducatrice et un enfant. Ce modèle ne permet donc pas aux chercheurs de la décrire ni d'en dégager le sens.

Dans la littérature liée aux contextes de garde éducative, la théorie de l'attachement de Bowlby est associée au modèle de Bronfenbrenner dans la mesure où elle cherche à comprendre de manière plus spécifique la relation affective que l'on souhaite significative. Il convient dès lors de s'interroger si la théorie de l'attachement au sens de John Bowlby (1969) et, subséquemment, de Mary Ainsworth (1989), permet de comprendre et de saisir la singularité de cette relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contexte de garde éducative.

1.5.2. Théorie de l'attachement

Reformulée et circonscrite par John Bowlby à la fin des années 60, la théorie de l'attachement renvoie à la considération biologique d'un instinct primaire chez le petit d'homme qui pousse ce dernier à rechercher la protection et la survie auprès d'un être signifant de son espèce, principalement sa mère. Contrairement à ce que l'on avait vu par le passé avec les différentes

⁵⁹ Traduction.

approches freudiennes qui suggéraient essentiellement un lien maternel directement lié aux besoins alimentaires du jeune poupon, l'approche de John Bowlby révolutionne cette idée en proposant une approche sociale, l'enfant devant apprendre rapidement les codes de son environnement afin de le maîtriser et d'y survivre (Miljkovitch et al., 2012). Cette théorie met de l'avant la prédisposition des poupons à rechercher et à maintenir une relation avec un adulte de référence au quotidien (Bowlby, 1969; Main et al., 1985; Mikulincer et Shaver, 2007). Ainsi, d'après Bowlby (1969), l'attachement est un processus instinctif destiné à assurer la survie de l'espèce en maintenant une relation de proximité entre le poupon et, idéalement, sa mère. Une fois cette base sécurisante acquise, le poupon peut commencer son exploration du monde puisqu'il n'a plus à se préoccuper de sa protection. La désactivation du système d'attachement chez l'enfant permet l'activation du système d'exploration. Cette relation dite « dialectique » entre sécurité (familiarité) et exploration (nouveau) qui est au cœur de la théorie de l'attachement est le moyen par lequel l'enfant acquiert son autonomie (Miljkovitch et al., 2012).

Dans cette conception de l'enfant en tant qu'être social qui se construit au moyen de ses rapports à l'autre et de ses contacts sociaux, Bowlby oriente la création des liens d'attachement dans une fonctionnalité référentielle sécurisante (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969; Prior et Glaser, 2010). L'idée selon laquelle l'enfant humain est un des mammifères les plus vulnérables à la naissance, sa capacité de survie dépend donc de la façon intrinsèque du lien d'attachement que le poupon construit avec une personne significative de son environnement immédiat. La théorie de l'attachement porte sur les comportements, mais surtout sur la régulation des émotions de l'enfant (Pierrehumbert, 2003). Dans la théorie de l'attachement, la base est cette personne de proximité que l'on qualifie de « figure d'attachement » dont l'une des caractéristiques essentielles est la disponibilité offerte de manière continue dans le temps et en cohérence avec les besoins que manifeste l'enfant (Ainsworth et al., 1978). Cela suppose donc de cette personne qu'elle possède la capacité à « lire » les besoins communiqués par l'enfant et que cette capacité, nommée « sensibilité » à l'enfant, augmente avec le temps partagé, ce qui suppose la nécessité d'une certaine stabilité.

Le processus relié à l'attachement débute dès les premiers mois de grossesse et se consolide lors des premières années de vie du bébé. La théorie de l'attachement postule que l'enfant orientera sa gestion de ses relations sociales en fonction de la qualité du lien d'attachement qu'il développera avec sa mère. Nonobstant la force ou la faiblesse de ce lien, l'enfant peut consolider un attachement réconfortant et sécurisant avec des personnes autres que ces parents. Essentiellement, l'enfant portera son attachement vers un donneur de soins principal qui saura répondre adéquatement à ses besoins. L'étude de l'attachement permet d'extraire certains processus communs décontextualisés qui interviennent dans la notion de fiabilité du lien et qui, conséquemment, servent à l'enfant pour comprendre le monde qui l'entoure. Dans le but de provoquer l'attachement, essentiellement en termes de survie, le bébé adopte des comportements incitatifs à la cueillette d'informations provenant de cette figure de survie et des capacités à le protéger des dangers, des manques et des situations anxiogènes. Les pleurs, les cris, les gazouillis, entre autres, ont pour effet de susciter une réaction chez le donneur de soins principal et c'est la rapidité ainsi que la cohérence des réponses qui, selon la théorie de Bowlby, consolidera et confirmera le lien d'attachement (Bigras et al., 2012 ; Bowlby, 1969). Ainsi, un bébé qui reçoit des réponses positives, empathiques et sécurisantes établira plus facilement un lien sécurisant avec sa ou ses figures d'attachement. À l'inverse, un enfant qui reçoit des réponses discordantes et négatives aura tôt fait d'établir un lien d'attachement discordant et négatif (Ainsworth, 1989).

1.5.2.1. L'observation de l'attachement

Entre 9 et 18 mois, l'enfant a normalement développé des comportements consolidés visibles que l'on peut associer aux figures d'attachement de son environnement proximal. Cela permet donc l'utilisation de situations et d'outils d'observation pour décrire et catégoriser les modes d'attachement que l'enfant a acquis d'expériences précoces cumulées (Prior et Glaser, 2010). Les modes d'attachement sont classés selon que l'enfant se sent *sécuré* ou *insécuré* en ce qui concerne la disponibilité et la réactivité de la figure d'attachement, la sécurité et l'insécurité étant avant tout des états de sentiments émergents (Ainsworth et al, 1978 ; Prior et Glaser, 2010). La *Situation Étrange* de Mary Ainsworth propose un protocole d'expérimentation filmé ayant comme point focal le lien d'attachement mère-enfant. Il s'agit d'une procédure standardisée, chronométrée pendant laquelle l'enfant et son parent sont

observés dans une pièce non familière sommairement meublée. Ce dispositif expérimental sert une observation sur huit périodes d'une durée de trois minutes chacune. La situation d'observation implique deux séparations de l'adulte et un contact avec une personne inconnue, soit celle dite « étrangère ». « Les épisodes ont été conçus pour générer une tension graduelle permettant à l'observateur de qualifier la manière dont l'enfant organise son comportement envers la figure d'attachement, lorsqu'il fait l'expérience d'une situation stressante » (Pierrehumbert (1992) dans Bigras et al., 2012 p.155). Les réactions de l'enfant qu'il sera possible d'observer durant l'expérience permettront par la suite d'inférer ses attentes par rapport à l'aspect sécurisant, ou non, de la disponibilité de sa mère.

C'est de cette démarche d'investigation que découlent les types⁶⁰ d'attachement de l'enfant abondamment repris dans la littérature scientifique et pratique. La catégorisation en elle-même des types d'attachement ne sert pas la présente thèse. C'est davantage la méthode qui les détermine qui nécessite une certaine réflexion critique si l'on cherche à comprendre, à décrire et à analyser *in situ* la relation de sens qui se développe entre une éducatrice et un poupon dans un contexte de garde éducative.

Ainsi, bien que la *Situation Étrange* propose une contribution clinique d'importance, cette situation d'observation d'une durée de vingt minutes en laboratoire n'est toutefois pas représentative de la réalité et des multiples subtilités qui interviennent au coeur de la dyade « figure d'attachement-poupon ». En ce sens, Pierrehumbert (2020) propose une compréhension différente de l'expérience de la *Situation Étrange*.

Le principe de la situation étrange est de créer un stress chez l'enfant, par la séparation de sa mère ou d'une figure d'attachement dans un milieu inhabituel, et par la présence d'une personne inconnue ; ainsi l'observateur va pouvoir évaluer la capacité de l'enfant à chercher le réconfort auprès de sa mère et, le cas échéant, à utiliser celle-ci comme base sécurisante et, éventuellement, repartir explorer les jouets et l'environnement. Il s'agit donc d'une observation provoquée : le stress est stimulé. (Pierrehumbert, 2020 p. 221)

⁶⁰ 1) attachement sécure; 2) attachement insécure-évitant 3) attachement insécure-résistant/ambivalent (Prior et Glaser, 2010)

La possibilité d'une catégorisation qui ne serait pas suffisamment nuancée existe et pourrait induire des risques de raccourcis qui augmenteraient les probabilités de stigmatiser certains enfants selon leur comportement dit d'attachement (Pierrehumbert, 2020). Qu'un enfant manifeste un comportement inséure/anxieux devant une situation nouvelle, dans un lieu nouveau ne suffit pas à le déterminer en tant qu'enfant inséure/anxieux. Il est possible qu'un enfant naturellement séure, après une mauvaise nuit ou une poussée dentaire, puisse ne pas être disposé à vivre cette situation de stress lorsque cette situation lui est imposée⁶¹. La prédisposition de l'enfant à activer ses comportements d'adaptation, de régulation ou de résilience est difficile à anticiper sans tenir compte du contexte dans lequel l'observation est faite, incluant la prédisposition des participants (Pierrehumbert, 2020). Bien qu'ils existent certains éléments transversaux faisant consensus dans le fonctionnement du lien, il y a une prudence à avoir quant à l'utilisation unique de cette théorie non adaptée aux contextes riches et diversifiés en nuances contextuelles de la garde éducative⁶².

Par ailleurs, il existe une méthode alternative à la *Situation Étrange* de Mary Ainsworth, le *Q-Sort* d'attachement de Waters et Deane (1985) qui, elle, est pratiquée en milieu naturel, c'est-à-dire dans les milieux de vie. Si cette méthode est couramment utilisée pour évaluer la sécurité de l'enfant dans sa relation avec son partenaire adulte, elle ne propose pas les mêmes catégories d'attachement de la *Situation Étrange* d'Ainsworth (Pierrehumbert, 2020). La démarche d'investigation requiert deux observateurs non participants passant chacun entre trois et quatre heures dans un environnement familial à la dyade mère-enfant. Le *Q-Sort* se présente sous forme d'une série de cartes comportant chacune une proposition (79 au total). Lorsque la visite est terminée, il s'agit de trier les cartes de manière à ce que chacune des propositions soit représentative de la perception des observateurs (la plus vraie, la plus fausse) (Pierrehumbert, 2003, 2020).

⁶¹ Il est possible de faire le lien avec le concept « d'enfant difficile » qui peut être associé systématiquement à un enfant plus sensible ou irritable de façon ponctuelle ou récurrente. D'où l'importance de la nuance, de la prudence et d'une lecture contextualisée. Ici, le modèle écologique de Bronfenbrenner trouve sa pertinence, comme nous l'avons expliquée précédemment.

⁶² La présente thèse propose dans le chapitre 4 des fondements théoriques, un modèle théorique et un cadre d'investigation dont la méthode repose sur l'observation prolongée *in situ* de la dyade éducatrice-enfant. Cette contribution propose une lecture complémentaire du fonctionnement du lien en soulignant la pertinence des processus communs décontextualisés pour comprendre des subtilités propres et singulières à la relation éducatrice-poupon.

Le principe est ainsi de pousser l'observateur à mettre en forme ses impressions, de les comparer entre elles et de les ordonner. À la fin de l'opération, chacune des propositions obtiendra un score selon qu'elle décrit bien ou mal l'enfant observé, et l'ensemble des scores obtenus pour l'enfant observé seront comparés à ceux d'un enfant virtuel qui serait idéalement sécure dans la relation avec l'adulte. (Pierrehumbert, 2020 p.40)

Correspondant à la découverte d'un coefficient de sécurité pour l'enfant observé, cette démarche d'investigation est donc essentiellement quantitative. Il s'agit d'abord de mettre en relief, via un score atteint, de combien l'enfant que l'on vient d'observer s'approche ou s'éloigne « d'un enfant virtuel idéalement sécure » (Pierrehumbert, 2020 p.40-43).

Si cet outil ne catégorise pas de la même manière que la *Situation Étrange* de Ainsworth, on peut prétendre qu'il suppose une certaine norme liée à l'enfant dit « idéalement sécure ». Encore ici, les nuances demeurent nécessaires, tant pour le chercheur que pour les praticiens. Bien que cette méthode permette de dégager des tendances pouvant aiguiller les cliniciens et les praticiens vers des interventions relationnelles appropriées, le *Q-Sort* d'attachement de Waters et Deane (1985) se concentre davantage sur l'enfant et la valeur prédictive de son lien d'attachement, renseignant bien peu sur les constituants de la relation singulière qui se développe entre le poupon et une figure d'attachement autre que la mère. Loin d'être un outil que la thèse remet en question, il s'agit davantage de cerner les insuffisances qui permettent d'orienter la réflexion théorique sur la conception d'un instrument d'observations prolongées pouvant lui être complémentaire.

Au fil du temps, la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) et les apports de Mary Ainsworth (1978) ont été abondamment étudiés, demeurant omniprésents dans la littérature en lien avec la relation affective que l'on souhaite significative. Certains chercheurs ont démontré des extensions possibles au lien d'attachement maternel, d'autres ont cherché à exposer les intentions qui influent sur le développement d'un lien d'attachement de qualité, notamment par la compréhension des modèles internes opérants. Présentées dans les paragraphes suivants, ces propositions théoriques demeurent d'intérêt et supposent des orientations intéressantes quant à la signification de la relation qui se développe entre une éducatrice et un enfant en contexte de garde éducative.

1.5.2.2. Extension du lien d'attachement maternel

Les liens d'attachement se construisent véritablement en fonction d'interactions et d'expériences singulières entre l'enfant et les figures significatives de son environnement immédiat (Fox et al., 1991; Grossmann, 2002; IJzendoorn et De Wolff, 1997; Steele et al., 1996; Tardif et Lemay, 2012). En fonction des expériences affectives sécurisantes liées à son cadre parental et de la qualité de l'implication d'une tierce personne, l'enfant peut construire une relation d'attachement avec un autre donneur de soins. L'éducatrice, par exemple, pourrait assurer un rôle en tant que référent réconfortant et sécurisant dans le développement du jeune enfant et ainsi contrebalancer les insécurités qui peuvent survenir. À ce jour, les recherches indiquent qu'avec l'avènement des services de garde éducatifs, notamment des installations comme les CPE et des milieux de garde dits familiaux, les enfants bénéficient aussi de la disponibilité de figures d'attachement substitutives en dehors de leur parenté (Tardif et Lemay, 2012). Dans ses travaux, Belsky démontre, en quelque sorte, que les services de garde sont des facteurs d'importance dans le développement de l'attachement des jeunes enfants et que leur contribution est pertinente dans la mesure où plusieurs conditions gagnantes sont présentes⁶³, notamment au sein de la relation affective développée avec les poupons (Friedman et Boyle 2008).

1.5.2.3. Concept de modèle de représentation interne

Alors que dans la petite enfance l'être humain se construit un modèle de représentation interne distinct selon chaque personne de son entourage (Main et Weston, 1981), les modèles reliés aux relations d'attachement deviendraient de plus en plus généralisés pour ne former qu'un seul modèle de représentations internes liées aux sphères affectives à l'âge adulte (Zeanah et Zeanah, 1989). Kobak et ses collaborateurs (1993) supposent que l'enfant développe différents modèles selon la signification des figures affectives qu'il rencontre à l'intérieur de son parcours de vie. De ce fait, l'être humain serait donc en mesure de construire une perception du monde, culturelle et sociale en se basant sur les représentations porteuses de sens qui lui sont transmis par des figures significatives de son environnement, mais qui ne sont pas nécessairement liées aux figures d'attachement qui lui sont présentées et proposées.

⁶³ Telles qu'explicitées précédemment dans la problématique, les conditions dites gagnantes se traduisent par la durée, l'intensité et la qualité de la fréquentation. Ces conditions se juxtaposent à une sensibilité nécessaire de l'éducatrice.

C'est précisément cet aspect aléatoire ou plutôt imprévisible quant aux préférences relationnelles que l'enfant manifestera qui sous-tend la volonté de comprendre les constituants des échanges dyadiques en tant qu'unité observable, permettant de décrire la relation affective significative qui se développe entre une figure possible d'attachement et un poupon.

Certaines recherches datant des années 80, notamment celle de George et ses collaborateurs en 1985, ont démontré que l'enfant développe des stratégies d'attachement selon la manière dont sa mère a intégré ses propres expériences d'enfance (Miljkovitch et al., 2012). Selon George et Solomon (1989), les mères faisant preuve d'ouverture quant à leurs propres expériences d'attachement répondent adéquatement aux besoins de leur enfant puisqu'elles sont en mesure de traiter l'ensemble des signaux qu'il manifeste, y compris les démonstrations d'affects négatifs. Ces mères, ayant accepté leur passé avec tous les aspects négatifs qu'il comporte, s'il en comporte, ne manifeste pas de résistance face à certaines représentations que l'enfant est susceptible d'éveiller (Miljkovitch et al., 2012). Par ailleurs, chez le donneur de soins qui n'a pas bien intégré ses expériences et ses affects négatifs, l'attention et l'information en rapport avec l'attachement seraient plus difficiles, n'ayant pas de référent expérientiel de la sensibilité et de ses effets (Main et al., 1985).

Dans la littérature scientifique propre à l'attachement, bien qu'il puisse être lié à des ancrages biologiques ancrés émotionnellement, il est convenu que le comportement dit « d'attachement » est, dans une mesure considérable, consolidé avec des détails appris et exprimés individuellement sous l'influence de l'expérience propre du donneur de soin. L'expérience permettant de construire l'attachement progressivement.

Le comportement dit de parentage chez les humains n'est certainement pas le produit d'un instinct parental invariant, mais il n'est pas non plus raisonnable de le considérer simplement comme le produit d'un apprentissage. Le comportement parental a des racines biologiques fortes, qui rendent compte des émotions très fortes associées ; mais la forme spécifique que le comportement prend chez chacun de nous se base sur nos expériences, pendant l'enfance particulièrement, pendant l'adolescence, avant et après le mariage et avec chaque enfant individuellement. (Bowlby, 1984 p. 272)

Les modèles de représentations internes d'un donneur de soins dépendent non seulement des expériences passées, mais surtout de l'organisation générale des structures mentales associées aux relations interpersonnelles dans l'historique d'attachement. Par ailleurs, il semble que les éducatrices ayant vécu une discipline parentale très sévère percevraient leurs relations avec les enfants comme plus distantes (Kesner, 2000). C'est donc la recherche d'une méthode permettant de proposer des outils d'intervention et d'accompagnement ayant comme point focal la relation en tant qu'objet qui sous-tend la démarche de la thèse, de sorte qu'il soit possible d'intervenir sur la relation en faisant abstraction des facteurs associés pour se concentrer essentiellement sur « ce qui se passe au moment où ça se passe ». Cette contribution, inexistante à ce jour, pourrait ainsi acquérir une valeur prédictive riche. Une valeur servant à intervenir efficacement en amont sur des constituants de la relation affective dans le but d'amener l'enfant et la figure possible d'attachement à développer un lien significatif, compensatoire ou non.

1.5.2.4. Liens affectifs en fonction de la théorie de Bowlby

Selon la théorie de Bowlby, les liens affectifs ne seraient pas nécessairement synonymes de relation (Prior et Glaser, 2010). En effet, il semblerait que les relations soient de nature transitoire, alors que les liens affectifs sont durables (Ainsworth, 1989). Selon Ainsworth, les relations se référeraient davantage à une dyade alors que les liens affectifs sont une caractéristique de l'individu liée à une représentation signifiante dans l'organisation interne de l'individu (Prior et Glaser, 2010).

Dans la théorie de l'attachement, l'attachement est un lien affectif (Prior et Glaser, 2010). Bowlby (1969) considère qu'il est possible qu'un enfant soit protégé de façon adéquate et appropriée par son soignant (ou éducatrice), mais il insiste sur le fait que le lien développé par cette dernière demeure du domaine social plutôt qu'affectif. En effet, le don de soins, dans un contexte vide d'émotions reliées à l'affectivité comme le partage de la joie, l'amour ou l'engagement émotionnel s'interprète davantage comme des « soins instrumentaux » et peut s'observer à l'intérieur de contextes alternatifs (Prior et Glaser, 2010), notamment en contexte de garde éducative. Ainsi, le lien de soins n'est pas systématiquement un lien affectif (Ainsworth, 1989). Il peut s'identifier comme un lien tout simplement social, c'est-à-dire

qu'il n'est pas un lien relativement de longue durée dans lequel le partenaire est important en tant qu'individu unique et n'est pas interchangeable avec aucun autre (Ainsworth, 1989). Le lien affectif n'est pas non plus systématiquement un lien d'attachement, mais il peut susciter le développement de certaines composantes d'attachement réciproques et complémentaires (Ainsworth, 1989 ; Cassidy, 1999 dans Prior et Glaser, 2010). Comme le précisent Prior et Glaser : « La question persiste de savoir si les relations temporaires, comme avec les soignants professionnels ou les enseignants, peuvent être classées comme des attachements et si de tels soignants peuvent être considérés comme des figures d'attachement » (Prior et Glaser, 2010 p.69).

Un élément important de la théorie de Bowlby permet d'initier une réponse à cette question. En effet, l'aspect unidirectionnel de la théorie de l'attachement ne reflète pas l'aspect réciproque et mutuel de la relation d'affection qui se développe entre une éducatrice et un poupon au fur et à mesure qu'il grandit.

Un attachement, tel qu'il est défini par la théorie de l'attachement, a un sens spécifique, à la fois par sa nature et par la personne à laquelle il s'applique. Suivant la théorie de l'attachement, un attachement est un lien ou un engagement entre un individu et une figure d'attachement. Dans les relations adultes, les personnes peuvent être l'une pour l'autre des figures d'attachement mutuelles et réciproques, mais dans la relation entre l'enfant et le parent, ce n'est pas le cas. La raison de cette distinction claire est inhérente à la théorie. Dans la théorie de l'attachement, un attachement est un lien basé sur le besoin de sécurité et de protection [...] Donc l'attachement n'est pas synonyme d'amour ou d'affection ; ce n'est pas un descripteur global de la relation entre le parent et l'enfant, relation qui inclut des interactions telles que nourrir, stimuler, jouer ou résoudre des problèmes. » (Prior et Glaser, 2010 p. 19)

Il ne s'agit pas pour les éducatrices de reproduire la relation maternelle, mais de proposer une expérience de nature différente (Pierrehumber, 2003) en tenant compte des contextes quotidiens à l'intérieur desquels elles évoluent professionnellement. Une éducatrice ne peut se substituer entièrement à la mère du poupon dont elle prend soin. Toutefois, une éducatrice peut entrer dans une intimité dyadique affective avec le poupon de manière consciente et réfléchie afin de solliciter des comportements instinctifs d'attachement qui, on le souhaite,

l'influence elle aussi positivement, d'où la réciprocité. Cette intervention relationnelle quotidienne ne se base donc plus essentiellement sur la compréhension d'un système de réactions motivées par les besoins, la protection et la survie tel que le propose la théorie de l'attachement, mais plutôt dans une relation sociale mutuelle motivée par des systèmes de communications dyadiques réciproques, bienveillants et confortables pour le poupon confié à la pouponnière⁶⁴.

Cette capacité exceptionnelle d'adaptation que possède l'être humain est peut-être plus grande que celle proposée par la théorie de l'attachement (Pierrehumbert, 2003). « L'enfant adopté, l'enfant né grand prématuré, l'enfant grandissant en institution peuvent montrer une résilience et une capacité adaptative spontanée étonnante, imprévue par ces théories » (Pierrehumbert, 2003 p. 247). Ainsi il semble nécessaire de revisiter certaines théories qui ont répondu jadis à des problèmes de société par exemple les orphelinats d'après-guerre pour la théorie de l'attachement et sa vocation sociale initiale limitée au don de soin en fonction de besoin et de réconfort.

Les théories liées au développement de l'enfant évoluent en fonction des contextes culturels et bien que la science permette parfois de répondre à certains problèmes de société, ces théories n'échappent pas aux idéologies ambiantes et aux raccourcis déterministes résultant d'un refus de les remettre question en les proposant perpétuellement comme des états de fait développementaux chronologiques et hiérarchiques (Pierrehumber, 2003, 2020). La juxtaposition de la théorie de l'attachement au modèle de Bronfenbrenner trouve ici un sens puisqu'elle répond à la nécessité de comprendre les enjeux relationnels qui émergent de la durée, de l'intensité et de la qualité de l'expérience de garde, elle-même influencée en amont par le macrosystème.

Or, l'orientation « matricentrique » de la théorie de l'attachement qui suppose une mère accessible, disponible, sensible au signaux, répondante, prévisible, synchrone dans les interactions, affectueuse, bienveillante, en pleine conscience, etc. ne correspond pas aux limites que l'expérience de garde éducative quotidienne impose et, bien que les éducatrices

⁶⁴ Le chapitre 4 expose les fondements théoriques qui supportent cette affirmation.

puissent y mettre tous les efforts, aux réalités de l'exercice professionnel de la garde d'enfant institutionnalisée (Pierrehumber, 2003). Il s'agit dès lors d'un angle théorique basé sur un idéal romantique (Pierrehumber, 2003) qu'il devient nécessaire de revisiter au profit d'un cadre théorique plus spécifique à la dyade éducatrice-poupon ciblant précisément l'intervention relationnelle en pouponnière. Un point focal singulier concentré judicieusement sur les moments clés du quotidien et empreint des réalités contextuelles qui permettra de donner un sens à la relation affective qui se développe entre une éducatrice et un poupon.

Au regard de la littérature investiguée dans la mise en relief de l'état des connaissances, il existe bel et bien une sorte de vide ou plutôt un flou scientifique quant au construit de la relation éducatrice-poupon en contexte de garde éducative et un questionnement perpétuel de la communauté scientifique à propos de la théorie idéale, de la définition idéale et de l'outil idéal, qui n'existent pas à ce jour, pour comprendre cette dimension singulière et empreinte de subtilités qui échappent aux mesures, aux calculs et aux théories existantes.

1.6. Synthèse de la problématique

Dans cette problématique, nous avons exposé l'état des connaissances concernant les facteurs connus ou anticipés par la recherche, à ce jour, que l'on associe à la qualité de la relation affective significative éducatrice-enfant en services de garde éducatifs. Certaines considérations méthodologiques peuvent certes être soulevées. Or, le regard posé sur ces études dans le cadre de la présente thèse concerne la signification et le sens que peut prendre une relation éducatrice-enfant dès les premières années de vie en contexte éducatif. Que faut-il en retenir ? Il faut noter d'abord que la vaste majorité des recherches sur le sujet s'inscrit dans une posture positiviste et quantitative⁶⁵. Plusieurs de ces études ont réalisé leur cueillette de données à l'aide de questionnaires auprès des éducatrices et/ou des mères et ont effectué

⁶⁵ Ce premier constat ne constitue pas une critique de notre part. De soulever, en effet, la prédominance d'une posture positiviste en recherche à la petite enfance ne rejette en rien la richesse des empiries que proposent une grande majorité de ces études. À titre informatif, il y a une distinction significative entre le terme « empirisme » que l'on associe à la nature positiviste et le terme « empirique » qui n'y est pas nécessairement associé.

une généralisation des informations obtenues en compilant les réponses plutôt déclarées qu'effectives.

Rappelons que plusieurs des résultats obtenus aux différentes études menées à grande échelle ne concordent pas et ne sont donc pas indépendants de la culture des sociétés examinées (Aviezer et Sagi-Schwartz, 2008; Belsky, 2009). Cette différence socioculturelle influe sur la généralisation possible des résultats obtenus à une étude [...] à d'autres populations. (Tardif et Lemay, 2012 p.179)

En outre, une prédominance subsiste quant à l'utilisation d'instruments de mesures précis, efficaces et pertinents, par exemple le *CLASS*⁶⁶ (très utilisé au Québec), le *GRSCB*^{67 68} ou le *ECRES*⁶⁹, reliés à la cotation d'échelles appropriées qui permettent de tirer des conclusions en fonction d'un échantillon fixe en espace-temps. Même dans les études longitudinales et transversales les variables demeurent similaires. Il ressort aussi que le contexte culturel, familial et la somme des éléments aléatoires et imprévisibles gravitant autour de l'expérience de garde ne peuvent être contrôlés même s'il est démontré empiriquement que ces éléments peuvent exercer une influence sur certains résultats des études. Ces éléments sont toujours notés et exposés dans les limites des études et donnent lieu à des hypothèses, à bien des égards, inspirantes pour explorer d'autres avenues de la recherche en petite enfance. Bien que riches en empiries, plusieurs études importantes s'inscrivent dans des contextes sociaux et historiques diversifiés, permettant difficilement d'extraire l'essence universelle d'une relation affective porteuse de sens. Plusieurs des études recensées soulignent l'absence d'étude expérimentale en milieu dit « naturel » sur la relation affective éducatrice-enfant. L'investigation des études recensées démontre l'absence de construits théoriques à propos de la notion de relation affective significative éducatrice-enfant, que cela soit en contextes de garde éducative ou non.

En ce qui concerne précisément la qualité des interactions éducatrice-enfant en service de garde éducatif, le *CLASS Pre-K* (Pianta et al., 2008) est très utilisé par les chercheurs

⁶⁶ *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta, La Paro et Hamre, 2008)

⁶⁷ *Global Rating Scale of Caregiver Behaviors* (Arnett, 1989)

⁶⁸ *Caregiver Interaction Scale CIS* (Arnett, 1989) (GIÉÉ) est basé essentiellement sur l'observation des comportements du donneur de soin envers l'enfant dont la sensibilité de l'éducatrice.

⁶⁹ *Early Childhood Environment Rating Scales* (Harms et Clifford, 1980)

québécois, notamment dans la dernière décennie. Il est aussi le plus répandu dans le monde, et de nombreuses extensions sont progressivement disponibles, comme le *CLASS infant* (Hamre et al., 2014), le *CLASS toddler* (La Paro et al., 2012), le *CLASS K-3* (Pianta et al., 2008). Ainsi, il est possible d'affirmer que les résultats qui en découlent demeurent extrêmement robustes, appuyés et pertinents pour l'avancement de la recherche quantitative et constituent une base commune suffisamment solide (Lemay et al., 2017) pouvant être utile à d'autres postures épistémologiques.

Lemay, Lehrer et Naud (2017) exposent toutefois certaines problématiques liées à l'utilisation du *CLASS*⁷⁰, du *ORCE*⁷¹ et du *ECERS*⁷², notamment les défauts sémantiques liés à la multiplication des traductions à travers le monde ainsi que les variations contextuelles, conceptuelles et culturelles d'un pays à l'autre^{73 74}. De plus, bien que, depuis, l'outil *CLASS* ait été traduit et adapté au réseau des services de garde québécois, et qu'il permette de considérer, d'une certaine façon, le point de vue de l'enfant, certaines limites demeurent toujours présentes quant à la dimension liée au soutien émotionnel qui ne correspond pas à une lecture complète des subtilités induites dans une relation dyadique significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en pouponnière. En effet, le soutien émotionnel se rapporte spécifiquement « à l'habileté de l'adulte à reconnaître les émotions et les besoins de l'enfant, de même qu'à soutenir l'intérêt de celui-ci envers l'apprentissage (Duval et al., 2016). De ce fait, il apparaît donc essentiel de compléter le portrait scientifique à l'aide d'autres méthodes de collectes de données capables de saisir ces subtilités et les points de vue des différents acteurs pour « faire sens » (Lemay et al., 2017).

De même, aucun outil ou instrument ne permet d'examiner finement, précisément et isolément les fondements de la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et chacun des enfants dont elle a la charge. Aucun outil ou instrument propre à la

⁷⁰ *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta, La Paro et Hamre, 2008),

⁷¹ *Observational Record of the Caregiving Environment* (NICHD Early Child Care Research Network, 1996)

⁷² *Early Childhood Environment Rating Scales* (ECERS). Cet outil n'a pas été recensé dans les corpus, mais demeure présent dans la littérature liée à la mesure de la qualité des interactions éducatrice-enfant.

⁷³ Les auteurs énoncent le constat suivant quant à l'utilisation de l'outil *CLASS* : « Il se pose en effet un risque latent de transmission de valeurs qui ne nous appartiennent pas, auxquelles nous n'adhérons pas nécessairement ».

⁷⁴ La chercheuse Lise Lemay a d'ailleurs proposé en avril 2020 une traduction en français du Classroom Assessment Scoring System (CLASS) au Colloque international de la *Society for Research in Child Development* (SRCD).

méthodologie quantitative ne permet de « mesurer » le « sens » de la relation et la représentation de celle-ci en fonction de chacun des individus impliqués. Comme le souligne pertinemment Tardif et Lemay (2012) :

Les données recueillies jusqu'à maintenant nous renseignent encore bien peu sur la nature et les déterminants de la relation d'attachement entre un enfant et son éducatrice et questionnent l'utilisation des outils d'évaluation de la qualité de l'attachement mère-enfant (SE ⁷⁵ et QSA ⁷⁶) pour évaluer la relation d'attachement éducatrice-enfant. En effet, les outils validés auprès des mères (situation dyadique) reflètent possiblement moins les réalités propres aux éducatrices qui, d'une part, ne sont pas inscrites dans la lignée filiative et, d'autre part, exercent un métier dans lequel les tâches (prendre soin d'un groupe d'enfants, favoriser les apprentissages d'un programme éducatif) sont différentes de celles des parents. Ces particularités d'ordre conceptuel (validité attachement éducatrice-enfant) et méthodologiquement (adéquation de l'instrumentation) doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats obtenus jusqu'à ce jour et considérés dans d'éventuels devis de recherche⁷⁷. » (Tardif et Lemay, 2012 dans Bigras et al, 2012 p. 202)

C'est précisément ce « sens » dans le développement de la relation entre une éducatrice et l'enfant, spécifiquement entre l'éducatrice et le poupon, qui est au centre de la recherche doctorale présentée dans la présente thèse.

Par ailleurs, sur le plan théorique, l'intérêt pour la pertinence développementale de la relation qui se construit progressivement entre une personne adulte et un poupon dans un contexte de soins précoces occupe la littérature depuis plusieurs décennies. La théorie de l'attachement ne semble pas entièrement suffisante pour expliquer précisément ce qui se développe comme relation entre une éducatrice et un enfant en service de garde. La sensibilité maternelle, sur la base des travaux de John Bowlby (1969, 1973, 1980) et de Mary Ainsworth (1978), est devenue avec les années l'élément déterminant sinon la clé de voûte de la relation mère-enfant (Provenzi et al., 2018a). La revue de littérature⁷⁸ effectuée dans le cadre de cette thèse

⁷⁵ SE : Situation étrangère (Ainsworth et al., 1978)

⁷⁶ QSA : Tri de carte (Q-Set de l'attachement ; Waters et Deane, 1985)

⁷⁷ Geneviève Tardif, Université du Québec en Outaouais avec la collaboration de Lise Lemay Université du Québec à Montréal dans « Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants, État des connaissances » Bigras et al., 2012.

⁷⁸ Il important ici de souligner que bien qu'elle s'en inspire sur le fond, la thèse ne présente pas une revue systématique de la littérature selon la tradition. Rappelons que la démarche de la thèse s'inscrit dans une approche théorique et fondamentale.

a permis de constater que les apports théoriques des études considérant la dyade mère-enfant ne doivent pas être pris comme un allant de soi, mais demeurent à être précisé dans le contexte de la relation affective significative éducatrice-enfant. Cette capacité attribuée au rôle de l'éducatrice qui consiste à percevoir les signaux du poupon, à les interpréter correctement et à y répondre rapidement et de manière appropriée s'inscrit dans la totalité des ressources disponibles utilisées à la théorisation, à la formation et à la pratique liées à la profession. Cependant, il appert que ce modèle ne suffit pas à cerner certains phénomènes affectifs subtils et complexes qui se développent spécifiquement entre un individu non parent et un enfant dans un contexte de garde. Provenzi et ses collaborateurs (2018 p. 2), en citant Mesman, soulignent un manque, voire une brèche théorique qui n'est pas sans intérêt dans le cadre de cette recherche :

Bien que ce concept [mère-enfant] ait été essentiel pour comprendre l'attachement du [poupon]⁷⁹ (Behrens et al., (2016), il a été reconnu comme une échelle globale et unidirectionnelle qui n'aide pas à décrire les mécanismes sous-jacents qui se produisent moment par moment et nécessitent des contributions bidirectionnelles ou réciproques de la mère [personne de référence] et de l'état comportemental et émotionnel du [poupon]. (Mesman, 2010)⁸⁰

Il demeure important d'insister et de garder à l'esprit qu'un enfant, comme un poupon, ne constitue pas une entité solitaire, décontextualisée et unidirectionnelle. Un enfant agit sur, réagit à, s'oppose contre, se lie avec, etc. (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). Le type d'attachement, ou la façon dont il se détermine, ne doit pas être considéré comme un trait ou une caractéristique individuelle invariable, mais plutôt comme un mode de relation relatif à la qualité d'un partenaire déterminé considérant que cette relation est dépendante des contextes interactifs qui servent à la construire et à la définir (Le Camus et al., 1997). Un enfant, comme un adulte, interagit dans un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008).

À ce propos, certaines critiques ont été soulevées quant à la procédure de la *Situation Étrange* et de certains protocoles liés spécifiquement à l'étude de l'attachement (Savard et al., 2010).

⁷⁹ Par souci de cohérence au sein du texte, le mot « nourrisson » est remplacé par le mot « poupon ».

⁸⁰ Traduction.

Que ce soit le dispositif de la *Situation Étrange* d'Ainsworth, le *Q-short* de Waters et Deane (1985) ou bien les instruments développés par George, Kaplan et Main (1996) pour mesurer les représentations d'attachement, il semble que ces instruments présupposent que, du côté de l'enfant, le besoin d'une personne significative soit de même nature que le besoin d'une mère et, du côté des parents ou des personnes significatives en extension, la contribution de l'un et de l'autre soit aussi de même nature (Le Camus, 2000, dans Savard et al., 2010). L'ensemble des outils d'observation de l'attachement présument donc tacitement que les processus de formation de l'attachement sont les mêmes pour la mère, le père ou une figure significative d'extension (Grossmann et al., 2002; Savard et al., 2010). Qui plus est, certains chercheurs, dont Kagan, (2000), remettent en question l'idée que le comportement d'un enfant d'un an en *Situation Étrange* (qui est une situation nouvelle) reproduit avec exactitude la complexité et l'ensemble des subtilités qui sous-tendent la relation affective et émotionnelle qui s'inscrit entre l'enfant et ses parents dans les douze premiers mois de sa vie. Il demeure aussi pertinent de soulever l'influence que peut avoir les consignes données à la mère et l'effet du contexte « laboratoire » sur ses comportements et ceux de l'enfant. L'enfant étant évidemment peu familier à l'endroit où on effectue les observations (Savard et al., 2010).

Il ressort donc de la revue de littérature plusieurs interrogations qui sont, à ce jour, toujours en suspens. En effet, bien qu'étant composés de textes d'origines distinctes, pour la plupart, les corpus constituant la revue de littérature soulèvent des questions communes à propos des manques d'outils scientifiques ayant pour objet l'observation des dyades éducatrice-poupon et les flous théoriques à propos des éléments servant à décrire et à comprendre la signification que peut prendre cette relation affective qui se développe en contexte de garde éducative.

1.7. Question générale de recherche

Compte tenu de la problématique qui vient d'être présentée, la présente thèse cherche à répondre à la question suivante :

- Comment ou de quelle façon l'éducatrice réussit à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens » ?

Par conséquent, Le but de la présente thèse est donc d'examiner les fondements de la sociabilité humaine et de les mettre en relief à l'intérieur des contextes de la garde éducative qui sont devenus, aujourd'hui, un espace de socialisation précoce majeur.

1.8. Objectifs de recherche

La thèse a pour objectif général de décrire, d'analyser et de comprendre la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contextes de garde éducative. De façon plus précise, les objectifs spécifiques qu'elle poursuit visent à :

- Définir la notion de relation affective significative;
- Proposer un cadre théorique pour la décrire, l'analyser et la comprendre;
- Élaborer un modèle d'intervention et des outils pratiques pour l'observer en contexte de garde éducative.

Certes, cette question générale, le but et les objectifs posent les balises de la recherche, lesquelles guideront la démarche méthodologique présentée dans le chapitre suivant. Il s'agit maintenant de réarticuler la réalité en lui accordant un regard plus précis, car tel est le but de la méthode (Villani, 1996).

Chapitre 2 Méthodologie

Ce deuxième chapitre présente la méthodologie de la recherche permettant de définir et de comprendre la notion de relation affective significative, cette relation singulière qui amène l'éducatrice à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens ». Il s'agit, dans un premier temps, de présenter, étape par étape, la démarche méthodologique utilisée afin de définir précisément la notion de relation affective significative. Dans la première partie seront présentés les cadres de l'analyse conceptuelle et les défis que pose un tel processus d'investigation. La deuxième partie porte sur la constitution du corpus de textes 1 qui comprend les perspectives conceptuelles, le corpus 2 qui met en relief l'état des connaissances en contexte de garde éducative et le corpus 3 qui propose des construits dyadiques émergeant de la recherche théorique et pratique. Ce sont ces corpus qui nous permettent d'atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche, c'est-à-dire de proposer un cadre théorique pour décrire, analyser et comprendre la notion de relation affective significative éducatrice-poupon et d'élaborer un modèle d'intervention ainsi que des outils pratiques pour l'observer en contexte de garde éducative. Enfin, cette section se termine par une synthèse du devis méthodologique.

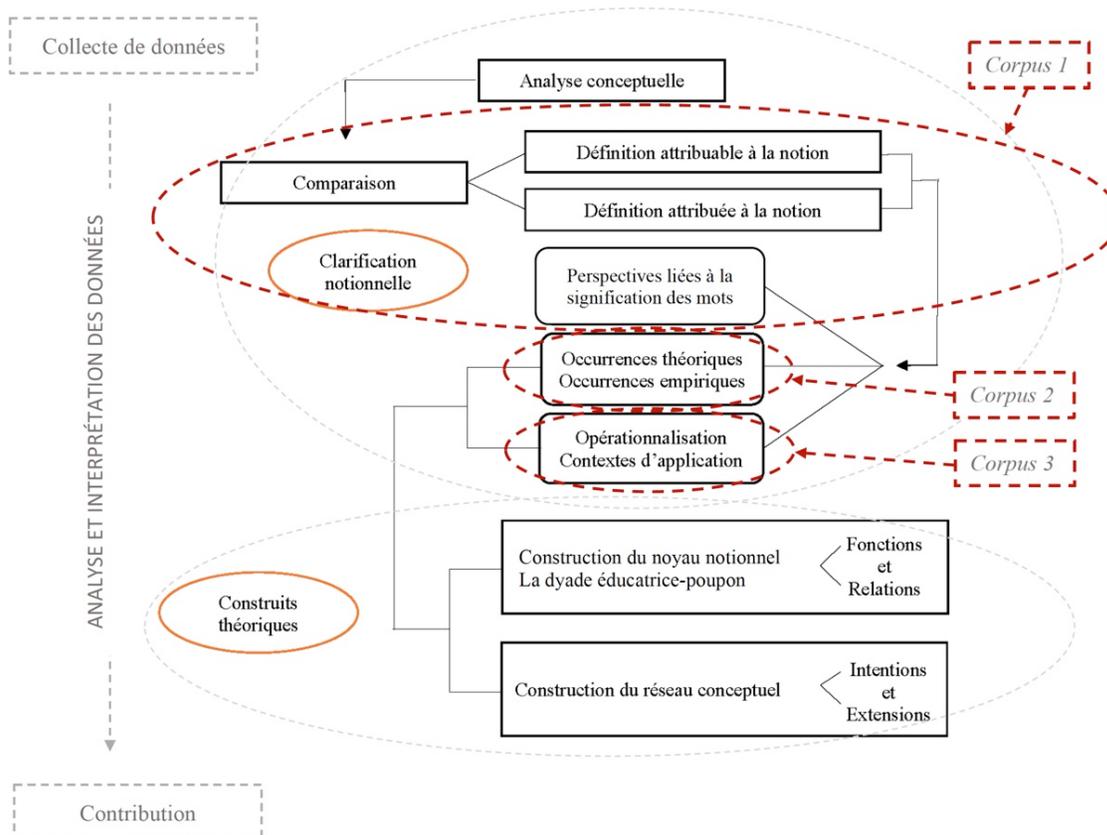
De manière générale, la thèse vise le développement de connaissances nouvelles et fondamentales reliées à son champ d'exploration, c'est-à-dire les sciences de l'éducation à la petite enfance (Gohier, 1998; Van der Maren, 2004). Elle prend la forme d'une réflexion anthropologique à caractère théorique utile qui contribue à une meilleure connaissance de l'intervention éducative en petite enfance, spécifiquement auprès des éducatrices en pouponnière et de la dyade éducatrice-poupon. C'est en effet un regard anthropologique et éthologique du développement humain qui se trouve à la base de cette réflexion sur la signification et le sens d'une notion d'usage qui influe sur une pratique. Cette étude doctorale n'utilise pas l'observation dite « de terrain » tel que la tradition ethnographique le suggère. C'est à l'intérieur d'une démarche d'analyse conceptuelle que la thèse trouve son terrain d'investigation tel que présenté dans la section suivante.

2.1. L'analyse conceptuelle

La figure 2 illustre et détaille les différentes étapes de la démarche de recherche qui sous-tendent la thèse, précisément l'analyse conceptuelle. Chacune des étapes liées aux processus d'investigation se précisera tout au long de la section en suivant la chronologie de la schématisation présentée dans la figure 2. On remarque d'abord que deux grandes étapes s'y dessinent : 1) la collecte de données et 2) le processus d'analyse et d'interprétation menant à la proposition théorique de la thèse. Utilisée en premier lieu, l'analyse conceptuelle permet de clarifier la signification de la notion à l'étude, la relation affective significative, dans le but de circonscrire de manière spécifique le phénomène que la thèse cherche à comprendre.

Figure 2

Schématisation de l'analyse conceptuelle de la thèse^{81 82}



⁸¹ La figure 2 est reprise dans une section subséquente dans le but de marquer les étapes de la méthode, situant ainsi de manière rétroactive les différents corpus de textes qui sous-tendent la thèse.

⁸² Schématisation de l'analyse conceptuelle de la thèse. Adaptation du schéma *L'analyse conceptuelle* (Van der Maren, 2004 p. 183)

Dans une perspective plus large, le chercheur qui emploie l'analyse conceptuelle pour définir son objet de recherche tente, aussi précisément que possible, d'en saisir d'abord l'intention. L'intention représente le nœud théorique des significations de la notion que l'on cherche à définir, c'est-à-dire ce que dit la notion seulement et essentiellement, ou encore le sens commun qui se dégage à partir de l'ensemble de ses utilisations (Van der Maren, 2004). L'analyse conceptuelle tente aussi, par ailleurs, de faire émerger l'extension de la notion dans sa pratique ainsi que dans ses interactions avec d'autres champs. Il s'agit alors de savoir ce que la notion à l'étude, une fois définie, peut dire de plus, au-delà de la signification⁸³ des mots, lorsqu'elle est utilisée dans certaines situations, dans certains contextes d'application ou à l'intérieur d'un réseau conceptuel, c'est-à-dire d'en faire émerger le sens (Van der Maren, 2004). En somme, une fois qu'elle est définie, il s'agit de confronter la notion, en l'occurrence la notion de relation affective dite significative, aux textes et aux contextes afin d'en extraire (construire) le sens.

L'analyse conceptuelle, comme outil méthodologique principal de la thèse, ne s'arrête pas à l'étape de la théorisation ; elle se propose aussi de définir un modèle d'intervention et d'observation qui se veut théoriquement adapté à la pratique éducative en pouponnière. L'analyse conceptuelle utilisée dans le cadre de la recherche se présente comme une percée, un point focal, très efficace en sciences sociales, car elle arrime des réalités à une notion et une notion à des réalités (Wood. 1990).

Les défis de la recherche théorique sont nombreux, notamment lorsque cette dernière vise la production d'une contribution théorique en utilisant comme point de départ une notion qui appartient déjà à une intervention pratique complexe⁸⁴ et qui est caractérisée par une grande diversité de représentations sociales⁸⁵. Par exemple, si on regarde la théorie de l'attachement présentée au préalable dans la problématique, celle-ci est représentative d'une complexité

⁸³ Le terme « nature des mots » employé par Van der Maren est ici remplacé par « signification des mots » en cohérence avec les intentions de la thèse. La nature des mots, si telle était l'intention, amène à penser davantage une catégorie grammaticale.

⁸⁴ Il relève du rôle de l'éducatrice de mettre en oeuvre les stratégies nécessaires pour entrer en relation avec l'enfant dès les premiers moments de fréquentation du service de garde.

⁸⁵ La représentation qu'une personne se fait d'une relation significative est subjective et varie d'une personne à l'autre, en fonction notamment de son modèle de représentation interne. Il y a donc autant d'avenues communes que diverses.

théorique et pratique, mais a considérablement vu ses interprétations⁸⁶ se multiplier au fil du temps. La théorie de l'attachement est systématiquement considérée dans tous les enjeux humains décrivant les relations humaines. Elle est, en fait, une théorie qui s'impose comme un allant-de-soi théorique, c'est-à-dire qu'elle semble être la seule réponse proposée pour comprendre les phénomènes relationnels, et ce, peu importe le contexte. C'est en ces lieux systématiques que la recherche théorique fondamentale et l'analyse conceptuelle trouvent leur pertinence. Il s'agit en effet de circonscrire en amont la notion que l'on cherche à étudier, à observer et à évaluer afin de lui associer les théories et les pratiques en cohérence avec la signification et le sens même de la notion.

Dans cette perspective, la méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche s'inscrit donc dans une réflexion qui demeure importante dans le champ des sciences humaines et sociales, en particulier des sciences de l'éducation. Il semble, en effet, nécessaire de remettre en perspective des théories très influentes qui se sont imposées et enracinées jadis dans une culture et une méthode, mais dont la pertinence doit être réexaminée et actualisée. Une réflexion scientifique sur la signification et le sens des mots que les domaines de la recherche en sciences humaines utilisent pour proposer de nouvelles notions apparaît tout aussi essentielle. La démarche méthodologique de la thèse propose avant tout une réflexion fondamentale de nature théorique sur les sciences de l'éducation à la petite enfance. Une réflexion qui occupe, comme le souligne à juste titre Christiane Gohier, une place plutôt restreinte dans les sciences de l'éducation :

[...]la place de plus en plus restreinte qui est faite dans les facultés des sciences de l'éducation aux fondements de l'éducation, c'est-à-dire aux réflexions et aux analyses théoriques issues entre autres de l'histoire, de la philosophie et de la sociologie de l'éducation, est un signe de la position épistémologique, de nature positiviste et utilitariste, qui caractérise de plus en plus le monde de l'éducation dans la société nord-américaine. (Gohier, 1998 p.268)

⁸⁶ Le mot « interprétation, ici, est très important, car il n'est pas question des fondements de la théorie de l'attachement, mais bien de la multiplication des « interprétations » que l'on peut en faire aujourd'hui. C'est d'ailleurs au coeur de ces « interprétations d'aujourd'hui » que se situe le flou que l'on explicite dans la problématique de recherche. À savoir que la théorie de l'attachement, pour définir, décrire et comprendre la relation affective significative éducatrice-enfant, est insuffisante par ses fondements malgré les interprétations et l'utilisation que l'on en fait. Par ailleurs, l'aspect générique des textes gouvernementaux dédiés à la formation des éducatrices et des dirigeants des contextes éducatifs à la petite enfance illustrent ces insuffisances et contribuent à la multiplication des interprétations. En cela, la thèse souligne également cette préoccupation.

Le défi méthodologique de la thèse se situe donc dans la capacité de regrouper des connaissances, qu'elles soient théoriques ou pratiques, trop souvent perçues comme opposées, et de montrer qu'elles demeurent, à la source, complémentaires (Germain, 1991; Gusdorf, 1990; Landry, 2006; Van der Maren, 2004). C'est ainsi que la présente démarche d'investigation prend l'avenue de réunir des approches théoriques et pratiques dispersées, à première vue éloignées, pour mettre en évidence les liens qui les rendent contributives à un même objet et donc complémentaires. C'est, en fait, un processus de dialogue entre les postures épistémologiques représentatives d'un état des connaissances ancré dans une tradition et les théories oubliées considérées éloignées du champ ou tout simplement en dehors de l'air du temps.

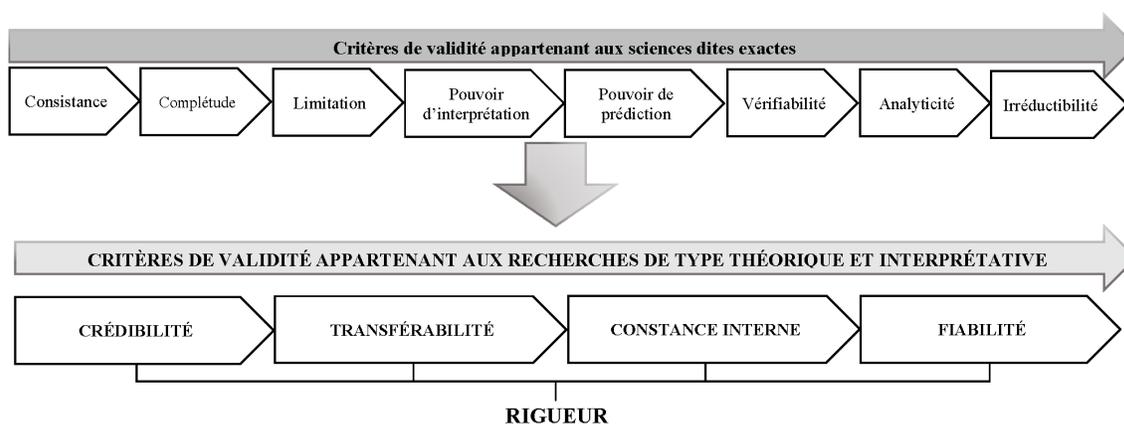
À cet effet, Gohier (1998) rappelle qu'il peut être utile de repenser aux débats qui ont lieu entre les sciences de la nature et les sciences humaines, notamment autour de leurs visées respectives. La distinction entre la visée explicative des sciences dites exactes ayant pour modèle les sciences de la nature et la visée compréhensive des sciences humaines ayant pour objet la complexité de l'être humain a donné naissance à un riche courant de recherches interprétatives (Gohier, 1998) qui ont cherché à définir leur scientificité propre. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que ce qui distingue la recherche théorique de la recherche empirique passe avant toute autre chose par le traitement de l'objet (Gohier, 1998, 2004) à l'intérieur duquel la démarche interprétative trouve sa particularité. Or, comme dans toute recherche théorique, la question de la validité du construit théorique résultant de ce processus aura tôt fait de s'imposer et c'est là le premier défi que pose la méthode (Van der Maren, 2004).

À ce propos, la figure 3 illustre les critères de validité qui distinguent la recherche dans les sciences exactes de la recherche dans les sciences interprétatives. Concernant les critères de validité de la recherche de type théorique et interprétative, Gohier (1998) propose une brève description de chacun des critères: *a) crédibilité* qui traduit un souci de validation, sur le plan de la saisie des données, un souci d'établir la validité de signifiante de l'observation (accord entre le langage et les valeurs du chercheur et ceux de l'acteur) et la validité de signifiante des interprétations (corroboration de l'interprétation du chercheur avec d'autres personnes, voire avec l'acteur lui-même); *b) transférabilité* qui signifie l'application, même limitée, à

d'autres contextes, reposant entre autres sur la saturation théorique (le fait qu'aucune donnée nouvelle ne ressorte du matériel, des entretiens ou des observations); *c) constance interne* qui est définie comme l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques : le temps par exemple, ou la personnalité du chercheur. La constance peut être atteinte, entre autres, par la triangulation des corpus de textes; *d) fiabilité* qui consiste en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur, c'est-à-dire dans la transparence du chercheur par l'intermédiaire de « l'énonciation par ce dernier de ses présupposés et orientations épistémologiques » (Gohier, 1998 p. 273).

Figure 3

Les critères de validité appartenant aux sciences exactes et aux recherches de type théorique et interprétative⁸⁷



Certes, il est possible que les deux types de critériologie coexistent, mais cela demeure un défi qui n'est pas sans précaution. Bien que le caractère scientifique d'un savoir nouveau ne prenne pas essentiellement racine dans l'aspect démonstratif de la recherche, il convient d'autant d'en appuyer la preuve⁸⁸. Toutefois, dans les perspectives liées à la recherche théorique, on ne s'attend pas à la naissance d'une « théorie pleine au sens du terme »

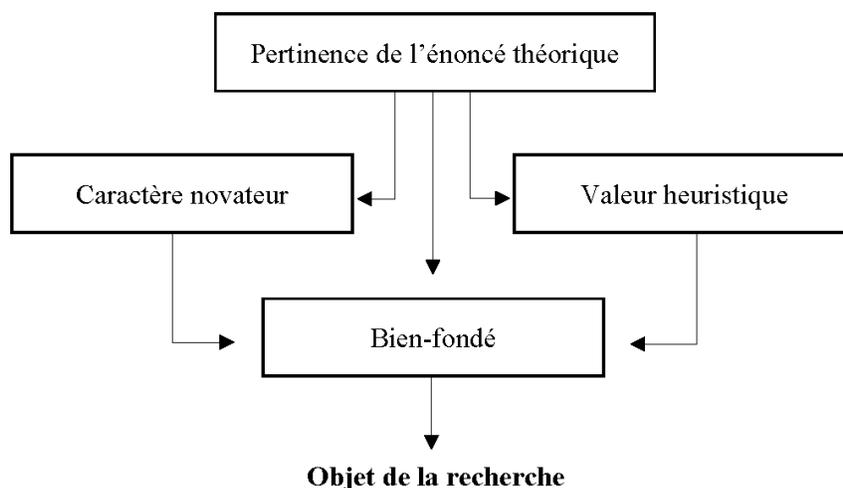
⁸⁷ Les critères de validité appartenant aux recherches de type théorique et interprétative par comparaison aux critères de validité appartenant aux sciences dites exactes (Pourtois et Desmet, 1988, p.119-122 dans Gohier,1998 ; Gohier, 1998).

⁸⁸ La recherche propose une méthodologie à l'intérieur de laquelle l'utilisation d'un logiciel d'analyse textuelle vise spécifiquement cette préoccupation scientifique « d'administration de la preuve ». Cet outil sera explicité dans la section 2.2 en lien avec le corpus 1.

(Gohier, 1998 p. 274). La valeur heuristique de la recherche, c'est-à-dire la capacité d'anticiper l'extension de la problématique par l'intermédiaire d'hypothèses nouvelles ou d'investigations possibles inspirées par les significations dégagées de la recherche permet d'en valider le caractère scientifique (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation [AECSE]1993, p. 41 dans Gohier, 1998). En cela, c'est davantage la pertinence des énoncés à caractère théorique bien inscrits dans les domaines qui concerne la thèse, ici l'éducation à la petite enfance, le caractère novateur de ces énoncés et leur valeur heuristique qui demeurent les critères privilégiés pour juger du bien-fondé et de l'apport de la présente recherche théorique (Gohier, 1998) (Figure 4).

Figure 4

Critériologie de la validité concernant un objet de recherche théorique (Gohier, 1998)



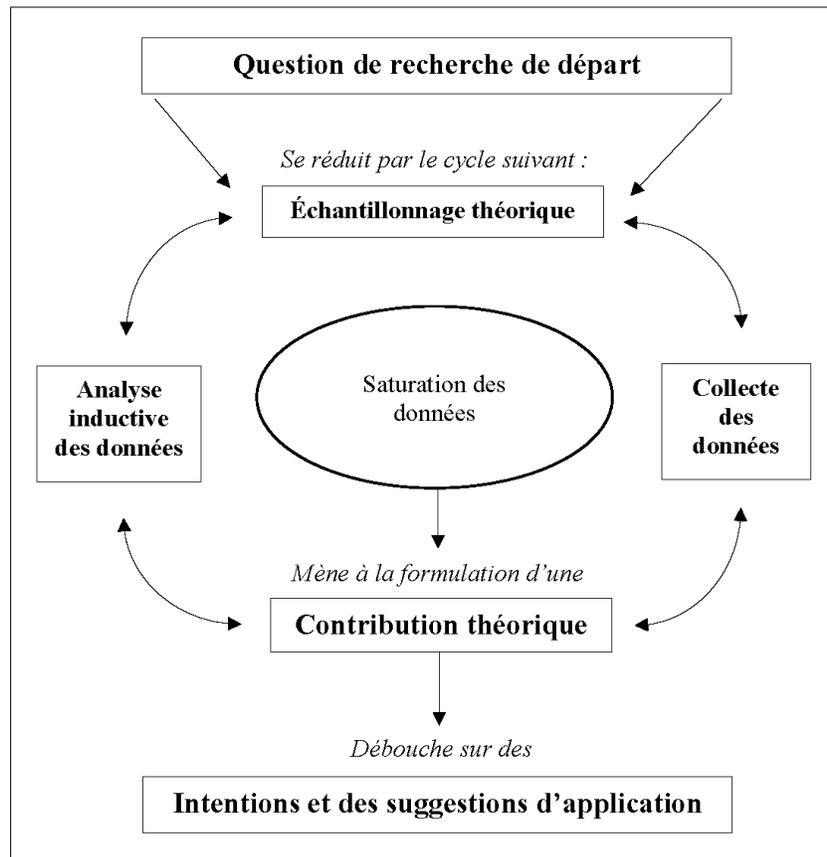
Au regard de ces critériologies, il convient de souligner les particularités de la recherche interprétative complémentaire à la démarche conceptuelle de la présente thèse et qui oriente l'investigation à travers les corpus de textes subséquentment présentés. Puisque la production d'une contribution théorique et pratique cherche à dégager le sens d'un corpus de textes, il devient nécessaire de mettre en place une procédure très claire permettant de maintenir les objectifs de la thèse sans s'égarer dans la vaste littérature associée au domaine.

Pour ce faire, l'utilisation d'une version adaptée d'un modèle fondé sur la démarche associée à la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Strauss et Corbin, 1990) est proposée et vise à structurer la revue de littérature. La figure 5 illustre l'adaptation faite de ce modèle.

En ce qui concerne la recension des écrits, il s'agit, dans un premier temps, de formuler une question plus large qui sera amenée à se préciser tout au long de l'investigation. Les auteurs y proposent trois phases : 1) l'échantillonnage théorique; 2) la collecte de données; 3) l'analyse inductive des données. Bien qu'il s'agisse généralement d'empiries, les données qui contribuent aux analyses inductives dans la présente thèse sont en l'occurrence les corpus de textes. Ce cycle se reproduit à répétition jusqu'au moment où le chercheur atteint une saturation des données, c'est-à-dire lorsque le chercheur « juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 p. 177). Naitra de cette saturation un travail d'analyse et d'interprétation menant à une contribution théorique représentative des résultats de l'investigation.

Figure 5

Adaptation du modèle d'une démarche de recherche qualitative de nature inductive⁸⁹



La production d'un énoncé théorique et la création d'un modèle conceptuel à l'intérieur d'une démarche dite interprétative s'inscrivent dans un travail de l'esprit qui peut se comparer à la recherche empirique (Van der Maren, 2004). Or, cette recherche fondamentale a comme matériel et comme base de travail des énoncés théoriques et des modèles conceptuels produits antérieurement et provenant de contextes en périphérie de l'objet à l'étude. Dès lors, il faut identifier le matériel à partir duquel la théorisation prend naissance et se structure, tout en tenant compte du contexte d'origine et de son application d'hier et d'aujourd'hui. « Un corpus n'a de sens, de valeur et de pertinence qu'au regard des questions qu'on va lui poser, des réponses que l'on cherche, des résultats que l'on va trouver » (Mayaffre, 2002 p.3). Il demeure essentiel de souligner le caractère émergent de l'investigation, c'est-à-dire l'importance accordée au sens que le chercheur donne progressivement aux données,

⁸⁹ (Karsenti et Savoie-Sajc, 2000 p. 177)

notamment par le croisement des perspectives théoriques et pratiques liées ou non au domaine (Karsenti et Savoie-Sajc, 2000). Ainsi, plutôt que de s'inscrire dans une démarche fermée, rigide et protocolaire, le cadre de la recherche demeure souple et ouvert suivant la progression de la recension des écrits (Karsenti et Savoie-Sajc, 2000).

En sciences humaines et sociales, principalement en sciences de l'éducation, on ne peut nier la complexité que représente l'étude de l'humain comme « objet non fini, non statique, non stable et dont le fonctionnement ne se laisse pas réduire à une conception mécaniste de manifestations objectivées » (Gohier, 1998, p. 274). C'est dans cet esprit de nuances que sont présentées, étape par étape, la démarche méthodologique ainsi que les stratégies d'investigation privilégiées aux fins de la recherche.

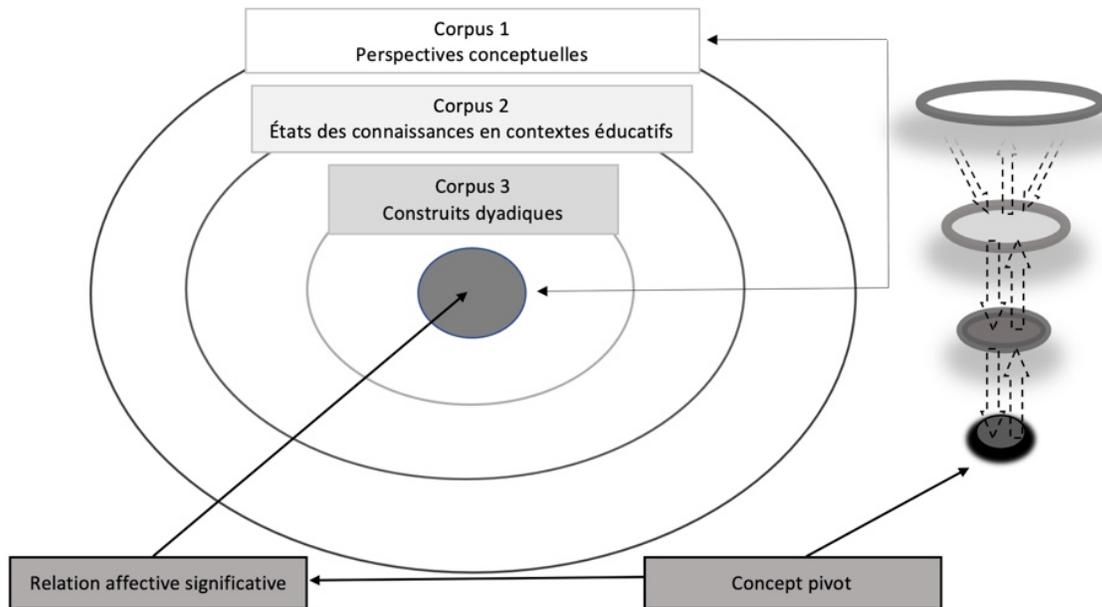
2.2. Constitution des corpus

Afin d'assurer la validité de l'ensemble du processus, la démarche méthodologique de la recherche comprend l'analyse de trois corpus interreliés (Figure 6). La figure 6 illustre le point focal de la recherche, la notion dite « pivot », soit la relation affective significative. Dès lors que le point focal (notion pivot) est déterminé, la constitution des corpus de la thèse peut se schématiser par l'image d'un entonnoir débutant par l'investigation d'un corpus plus large identifié comme « les perspectives conceptuelles », c'est-à-dire les significations que l'on peut donner au syntagme de la relation affective significative (Corpus 1). Par la suite, il s'agit d'investir la littérature en lien avec l'état des connaissances en contextes éducatifs (Corpus 2). À défaut de répondre à la question de recherche qui sous-tend la présente thèse, le corpus 2 donne lieu à sa problématique. Conséquemment, l'investigation d'un troisième corpus plus spécifique s'avère nécessaire. Ce dernier est volontairement plus centré sur la dyade adulte-poupon en tant qu'objet holistique et propose une recension subséquente de textes donnant naissance à un corpus 3 identifié « construits dyadiques » (Corpus 3). En cela, le corpus 3 est finement lié au corpus 1 puisqu'il vise à construire les fondements théoriques qui supportent le sens de la notion pivot, soit la relation affective significative⁹⁰ éducatrice-poupon en contexte de garde éducative.

⁹⁰ La distinction entre la signification (Corpus 1) et le sens (Corpus 3), qui s'appuie sur les théories vygotkiennes, sera abordée dans une section subséquente.

Figure 6

Schéma des corpus



Ainsi, le premier corpus (Corpus 1) concerne spécifiquement la notion à l'étude, la relation affective significative, quant à sa description, son historicité, ses représentations sociales et contextuelles. Il s'agit de chercher la provenance de cette notion, sa définition courante et sa définition scientifique. Il est donc question d'explorer les perspectives conceptuelles à l'intérieur des textes, de chercher les définitions de la notion de relation affective significative et d'en identifier les mots clés à partir desquels elle s'inscrit dans la langue, dans la pratique et dans les représentations qui y sont liées.

En suivant le cadre de la figure 2, présentée en début de chapitre (p. 62), l'étape qui suit ce questionnement conceptuel consiste à comparer deux éléments substantiels issus de l'investigation du corpus 1, soit 1) la définition attribuable à la notion (Corpus 1A), c'est-à-dire la définition relative à la signification des mots et qui, par la signification des mots, devrait être; et 2) la définition attribuée (Corpus 1B), c'est-à-dire la définition relative à la représentation et à l'interprétation qu'en font les acteurs dans le milieu de la garde éducative au sens large.

Le corpus 1 est représentatif de la particularité du processus d'investigation conceptuelle, car son analyse permet de recueillir des éléments de compréhension profondément enracinés dans une tradition, un passé et un présent, porteuse de sens. Si l'acte de comprendre et d'interpréter implique une relation à une tradition et/ou à un héritage, cela demeure toutefois insuffisant. En effet, « la compréhension est aussi et tout autant enracinée dans le présent; elle liée au sujet qui interprète, à ses intérêts, à ses préoccupations, elle est nécessairement contextualisée »(Martineau et al., 2001). Il est donc primordial de débiter l'analyse conceptuelle en se centrant sur des textes importants associés aux contextes de la garde éducative à la petite enfance, afin d'en dégager des représentations communes en lien avec la notion de relation affective significative. Considérant l'absence de définition spécifique, il demeure crucial d'être attentif à la compréhension que les acteurs des contextes d'éducation à la petite enfance ont de la notion de relation affective significative. Dès lors, il devient possible de juxtaposer, à bon escient, la signification propre des mots issus de la langue (définition attribuable) et la représentation des mots choisis par le milieu pour expliciter la notion (définition attribuée).

Il faut rappeler, pour conclure ces précisions sur le corpus 1, que l'un des objectifs de cette thèse vise à définir la notion de relation affective significative. Il est donc nécessaire, de ce point de vue, de circonscrire en premier lieu la notion selon la signification des mots qui la constitue, et ce, de manière décontextualisée (définition attribuable) pour, en deuxième lieu, la juxtaposer à la compréhension de la signification commune que le milieu lui attribue (définition attribuée). C'est en délimitant l'intersection de ces significations qu'il apparaît possible de proposer une définition propre à la notion qui demeure en adéquation avec son contexte pratique.

Un deuxième corpus (Corpus 2) concerne les textes liés à l'état des connaissances dans la littérature scientifique à propos de cette notion de relation affective significative éducatrice-enfant en contexte de garde et les assises théoriques sur lesquelles elle s'appuie. On y retrouve, notamment, des textes sur l'attachement et des textes liés aux contextes éducatifs en petite enfance. Ce corpus représente tant les énoncés théoriques, conceptuels et pratiques

que les méthodologies utilisées pour élaborer et amorcer les interventions en contexte de garde éducative à la petite enfance.⁹¹

Un troisième corpus (Corpus 3), enfin, regroupe des textes plus ciblés qui cherchent à identifier des constituants, jusque là hypothétiques, de relation affective significative. Ces constituants conceptuels spécifiques à la dyade adulte-poupon proposent, en théorie et en pratique, des pistes de compréhension du phénomène relationnel singulier que l'on cherche à définir, à décrire et à comprendre. Par ailleurs, ces « construits dyadiques » ne sont pas nécessairement tous issus d'observations ou d'expérimentations, mais sont tous, isolément ou non, présents dans les textes liés à la genèse des liens affectifs et sociaux au cœur du développement humain.

Triangulation

Le processus de validité associé au critère de crédibilité de la recherche interprétative en éducation⁹² soutient la nécessité d'utiliser, dans cette étude, une stratégie de triangulation combinée (Figure 7). Savoie-Zajc (2000) définit la triangulation comme une stratégie permettant de superposer et de combiner plusieurs perspectives, qu'elles soient théoriques, pratiques ou personnelles. L'objectif premier de cette stratégie « est de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses. Ceci permet d'en dégager une compréhension riche du phénomène analysé. » (Savoie-Zajc, 2000 p. 195).

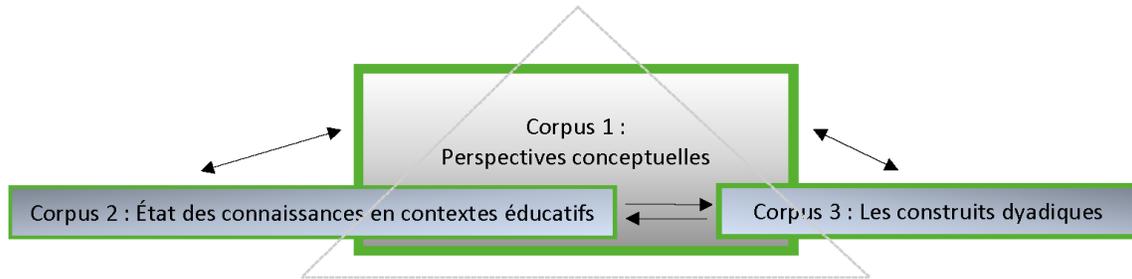
Il s'agit donc d'effectuer une triangulation qui rend compte du croisement des diverses perspectives théoriques et pratiques en les confrontant simultanément aux contextes éducatifs à la petite enfance, à ses habitudes, ses rituels et à ses manières de faire les choses au quotidien, cherchant ainsi à donner un sens au phénomène dans un contexte précis (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Savoie-Zajc, 2000). Cette procédure de validation par la comparaison, la confrontation et la superposition d'éléments de convergence, de divergence, d'absence et de manque est nécessaire au critère de crédibilité de la recherche.

⁹¹ Ce corpus donne lieu à la problématique de la thèse. Celle-ci est explicitée dans le chapitre 1.

⁹² Critériologie présentée dans la section 2.1, précisément dans la section explicitant les figures 3 et 4.

Figure 7

Processus de la triangulation



Par ailleurs, la perspective historico-herméneutique⁹³ qui est propre à la fécondité des théories interprétatives fait état de la pertinence de la triangulation dans l'analyse de l'histoire et des « allants-de-soi »⁹⁴ qui se dégagent du contexte étudié, ici les contextes de garde éducative à la petite enfance. Ces points d'analyse sont liés aux événements, aux actions et à l'existence d'un lieu commun de sens propre aux contextes dans lequel l'objet à l'étude évolue. En étudiant la relation singulière qui se développe entre une éducatrice et un poupon dans un contexte⁹⁵ précis d'éducation, il convient de confronter l'énoncé théorique à ce contexte s'il est visé par la recherche de faire une proposition théorique en adéquation avec le milieu. C'est de cette manière qu'il est possible de constituer les bases d'une théorie cohérente avec l'objet de son interprétation et de la situer efficacement dans le contexte d'opération (Van der Maren, 2004 p.98).

L'utilisation de la triangulation combinée sert également la fécondité de la thèse théorique de façon importante. En effet, celle-ci permet de confronter les propositions théoriques de la thèse aux argumentaires critiques, aux données empiriques et aux situations factuelles

⁹³ En termes de forme épistémologique, la perspective historico-herméneutique tente de comprendre la dynamique des événements par l'intentionnalité engagée dans l'histoire des interactions du sujet avec son environnement (Van der Maren, 2004)

⁹⁴ Attribut essentiel de l'action en commun qui en assure à la fois la contingence et la réalisation. Les individus de fait qu'ils sont entendus en tant qu'ils parlent un langage naturel, sont en quelque sorte entendus en tant qu'ils établissent, comme phénomènes observables et descriptibles, la production et la manifestation objectives d'un savoir de sens commun des activités quotidiennes (Garfinkel, 2007).

⁹⁵ Le mot « contexte » est ici au singulier, car il est question du contexte macro d'éducation. On peut le comprendre de cette façon : le poupon dans un contexte d'éducation, à vocation éducative. Le mot contextes est au pluriel lorsque l'on réfère aux contextes de garde éducative spécifiquement. Ces contextes font référence à tous les types de services de garde décrits dans le chapitre 1 lors de la mise en contexte. Il y a donc le contexte d'éducation (vocation large) et les contextes de garde éducative (opération spécifique).

colligées à travers la recension des écrits (Corpus 2 et 3). Conséquemment, la triangulation permet ainsi de juger de la transférabilité et du potentiel de l'énoncé à être vérifié ultérieurement par des expérimentations sur le terrain. Emprunté à la critériologie des sciences exactes, le critère de vérifiabilité⁹⁶ propose ici non pas une vérification avérée, mais potentielle soutenant les possibilités de tester sur le terrain de manière empirique les énoncés théoriques émergeant de la thèse (Gohier, 1998). En cela, la triangulation combinée demeure essentielle pour juger de la valeur de la proposition théorique de la présente thèse et elle est effectuée en ce sens.

2.2.1. Corpus 1 : Perspectives conceptuelles

2.2.1.1. Clarification notionnelle

Dans un premier temps, il apparaît important de présenter une clarification de la notion concernée par l'étude (Tableau 3). L'identification du noyau notionnel par l'intermédiaire de la mise en relation des notions avec leur syntagme respectif permet de circonscrire les orientations des analyses effectuées de façon subséquente. Qui plus est, cette démarche est utile pour éviter un glissement théorique et conceptuel qui risquerait de perdre de vue l'objet spécifique de la recherche, à savoir la notion de relation affective significative. Il est donc important, en premier lieu, d'inscrire l'objet à l'étude dans la définition qui lui est attribuable⁹⁷ à titre de point de départ.

De façon simultanée, cette étape met en relief le pivot de l'étude, soit la relation affective significative en tant que syntagme, lequel s'inscrit à l'intérieur du corpus 1. Ce dernier représente donc une des perspectives conceptuelles dont la thèse tient compte dans l'ensemble des analyses. Le protocole utilisé s'inspire en partie du protocole d'analyse conceptuelle de Lahlou (1996), spécifiquement en ce qui a trait à l'usage des dictionnaires comme ouvrages de référence servant de base d'analyse des syntagmes directement liés aux

⁹⁶ Ce critère est explicité en conclusion dans le texte de Gohier (1998) afin de répondre à la nécessité de valider les énoncés théoriques pour juger de la pertinence d'une thèse théorique en éducation. Le critère de vérifiabilité permet notamment de valider si les énoncés théoriques sont suffisamment décrits et spécifiques pour être transférables, confirmables ou falsifiables. Conséquemment, il devient possible de juger clairement de la recevabilité et de la consistance des propositions théoriques se dégageant de la thèse.

⁹⁷ Comme il a été expliqué plus haut, la définition attribuable désigne la définition d'origine qui s'inscrit dans la nature des mots et qui, par la nature des mots, devrait être.

notions. La section suivante décrit la démarche poursuivie afin de clarifier le noyau notionnel et d'élaborer le corpus 1 et ses deux sous-corpus, soit le corpus 1A et le corpus1B. Subséquemment, les prochaines sections présentent les constituants de ces sous-corpus et ce qu'ils représentent distinctement dans la constitution du corpus 1.

Tableau 3

Clarification du noyau notionnel par l'intermédiaire de l'analyse des syntagmes

Noyau Notionnel	Mots	Étymologie	Dictionnaire	Définition retenue du syntagme	Vers une conceptualisation consensuelle de départ
Notion (1) Relation affective significative	<i>Relation</i>				
	<i>Affective</i>				
	<i>Significative</i>				
Notion (2) Éducatrice - Enfant	<i>Éducatrice</i>				
	<i>Enfant</i>				
Notion (3) Services de garde éducatifs	<i>Services</i>				
	<i>Garde</i>				
	<i>Éducatifs</i>				
Notion (4) Petite enfance	<i>Petite</i>				
	<i>Enfance</i>				
<i>Contexte</i> →					↓

2.2.1.2. Corpus 1-A

Cette première étape permet de dégager une base d'analyse axée sur la définition épurée de la notion. Précisément, il s'agit de cerner la définition attribuable à la notion de *relation affective significative éducatrice-enfant* dans le but, par la suite, de la comparer aux définitions et aux représentations propres aux contextes de la garde éducative à la petite enfance. Un construit théorique est généralement composé, à la base, d'une association

partagée entre la sémantique et la pragmatique, c'est-à-dire d'une association entre la langue et son contexte d'utilisation. Le sens ne se trouve donc pas dans la langue par elle-même, bien qu'elle serve, ici, de point de départ. Le sens se situe dans le rapport au monde et/ou au contexte des sujets. Cela veut donc dire qu'il n'y a pas de sémantique sans pragmatique⁹⁸, que le sens d'une notion émerge de ce rapport entre les significations individuelles et les significations collectives.

En guise de prémisse méthodologique, les dictionnaires sont utilisés comme sources de signification inhérente aux connaissances lexicales. Souvent oublié, le dictionnaire contient pourtant le savoir social sur le monde ainsi sédimenté en langue (Lahlou, 1996). À titre argumentatif, citons à nouveau Lahlou (1996 p. 3) :

Notre société se construit en certains lieux des modèles d'elle-même, où elle formalise sa vision du monde. Ces lieux sont les encyclopédies et les dictionnaires ; et ces modèles sont aux représentations sociales (Moscovici, 1961) ce que chacun de nous partage [...] : la norme de référence. [...] Les encyclopédies et les dictionnaires contiennent de la représentation publique au sens de Sperber (1989)⁹⁹. Publics pour tous, [ils sont] notamment d'accès facile au chercheur. Il y a là un extraordinaire gisement de connaissance sociale qui ne demande qu'à s'ouvrir à l'investigation systématique.

L'usage du dictionnaire offre donc l'avantage théorique d'utiliser un système fermé sans référence au monde extérieur puisque les mots y sont inscrits en objets désignés équivalents, c'est-à-dire au même statut d'entrée de définition¹⁰⁰. Les mots qui s'y retrouvent se situent d'abord dans un monde essentiellement dérobé à leurs discours étant strictement dans la signification.

⁹⁸ Lahlou (1996), inspiré par la distinction faite par Durkeim (1912) et Halbwachs (1925).

⁹⁹ Dans son livre *L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives*, Dan Sperber (1989 p.115), anthropologue, linguiste et chercheur en sciences cognitives, résume sa pensée de cette façon : « Toute représentation met en jeu une relation entre au moins trois termes : la représentation elle-même, son contenu, et un utilisateur, trois termes auxquels peut s'ajouter un quatrième : le producteur de la représentation lorsque celui-ci est distinct de l'utilisateur. Une représentation peut exister à l'intérieur même de l'utilisateur ; il s'agit alors d'une représentation mentale. Un souvenir, une hypothèse, une intention sont des exemples de représentations mentales. L'utilisateur et le producteur d'une représentation mentale ne font qu'un. Une représentation peut aussi exister dans l'environnement de l'utilisateur comme le texte qui est sous vos yeux ; il s'agit alors d'une représentation publique. Une représentation publique est généralement un moyen de communication entre un producteur et un utilisateur distinct l'un de l'autre. »

¹⁰⁰ Contrairement à l'encyclopédie où seuls les mots importants ont une entrée de définition puisqu'ils se réfèrent aux objets du monde. Le dictionnaire, lui, se réfère essentiellement, voire uniquement aux mots.

Utiliser ce procédé d'entrée de jeu, permet, par la suite, d'évaluer les contrastes et les similitudes qui existent entre la signification commune¹⁰¹ donnée à une notion dans la société et la signification spécifique donnée à cette même notion dans la diversité des contextes éducatifs en petite enfance, dans les théories existantes ainsi que dans les études empiriques liées au domaine. C'est cette intersection floue, que l'on sait multimodale, donc empreint de plusieurs modes d'expression et d'interprétation (Lahlou, 1996), que la thèse cherche, entre autres, à clarifier et à expliciter afin de parvenir à une proposition théorique plus précise, plus spécifique, voire nouvelle, en adéquation avec les réalités particulières liées à la dyade éducatrice-poupon.

Pour ce faire, une fois l'identification des mots clés du syntagme cible effectuée, il s'agit, premièrement, de les approcher de manière isolée et de s'en servir comme intrants, de prime abord dans le *Dictionnaire d'étymologie du français Le Robert* (Picoche, 2015). Par la suite, le même processus sera répété de manière identique dans le dictionnaire *Le Grand Robert édition 2021* (Robert et al., 2021), dans le *Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFI) (CNRS, 1994) et dans le dictionnaire numérique *Usito* (UDS¹⁰², 2021). À partir des résultats obtenus, il est possible d'illustrer une toile sémantique en lien avec le concept qui agit comme point de départ défini de l'analyse conceptuelle. En somme, ce que l'on cherche à dégager c'est l'idée que, derrière l'usage, un mot a certainement une provenance, une acception d'origine qui le situe dans le langage. Dans le cadre d'une étude à caractère fondamental, il devient essentiel de savoir d'où proviennent les mots associés à l'objet de la réflexion, pour comprendre où cet objet se situe et surtout où il est appelé à se situer dans son *continuum*.

Pour les besoins de la démarche, il convient de travailler avec deux dictionnaires traditionnels de la langue française, un dictionnaire du français d'usage québécois et un dictionnaire d'étymologie du français.

Le Grand Robert 2021 est un dictionnaire de langue française très important puisqu'il représente une des plus vastes nomenclatures parmi les dictionnaires actuels de la langue

¹⁰¹ En référence à la signification qui lui est attribuée.

¹⁰² Université de Sherbrooke

française. Il contient 800 000 entrées permettant d'interroger le dictionnaire à partir de n'importe quelle forme d'un mot. Qui plus est, il contient 5000 remarques sur la langue française permettant de consulter les nuances de sens, d'emplois et d'origine des mots.

Le *Trésor de la Langue Française Informatisé* (TLFI) contient environ 95 000 définitions de mots de la langue française réparties dans 50 000 entrées. La particularité de cette base de données est qu'elle référence les premières origines connues des mots dans des ouvrages réputés. Le dictionnaire est représentatif des 19^e et 20^e siècles, publié en 16 volumes et 1 supplément à l'intérieur desquels on retrouve 100 000 mots avec leur histoire, 270 000 définitions et 430 000 exemples. La rédaction du TLFI est terminée depuis 1994. Cette ressource ne fait pas l'objet d'une veille lexicographique, elle est déclarée fermée « en l'état ». Les mots qui s'y trouvent ne rendent pas compte des évolutions de la société et précèdent l'arrivée des contextes éducatifs tels qu'on les connaît aujourd'hui. Or, c'est pour cette raison que cet ouvrage constitue un point d'ancrage culturel important pour les besoins de la démarche d'analyse des similitudes, des contrastes et surtout de la progression (ou non) des définitions dans le temps.

L'objet à l'étude s'inscrit dans un contexte québécois de services de garde éducatifs. Ainsi, par souci de validité, un travail d'exploration a été fait avec le dictionnaire numérique *Usito* conçu par à l'Université de Sherbrooke¹⁰³ qui représente le premier dictionnaire à décrire le français standard en usage au Québec en relation avec toute la francophonie. Le dictionnaire *Usito* propose une description de tous les mots du français standard actuellement d'usage au Québec attesté dans les registres neutres et soutenus de la langue soignée. La Banque de données textuelles de Sherbrooke (BDTS), constituée d'un large éventail de textes d'auteurs québécois (plus de 15 000) et riche aujourd'hui de plus de 50 millions de mots-formes, a été élaborée pour servir de base à la description du français en usage au Québec. De façon générale, et plus particulièrement en ce qui concerne les emplois caractéristiques de l'usage

¹⁰³ Le dictionnaire *Usito* est né du projet *Franqus* (*Français québécois et usage standard*) qui a vu le jour en 1996 à l'Université de Sherbrooke sous la direction d'Hélène Cajolet-Laganière, de Pierre Martel et de Chantal-Édith Masson. Ce projet a mené à la création et à l'enrichissement de la Banque de données textuelles de l'Université de Sherbrooke qui constitue un éventail de 15 000 textes d'auteurs québécois et riche de plus de 50 millions de mots-formes dont la juxtaposition a permis à élaborer une base descriptive de français en usage au Québec.

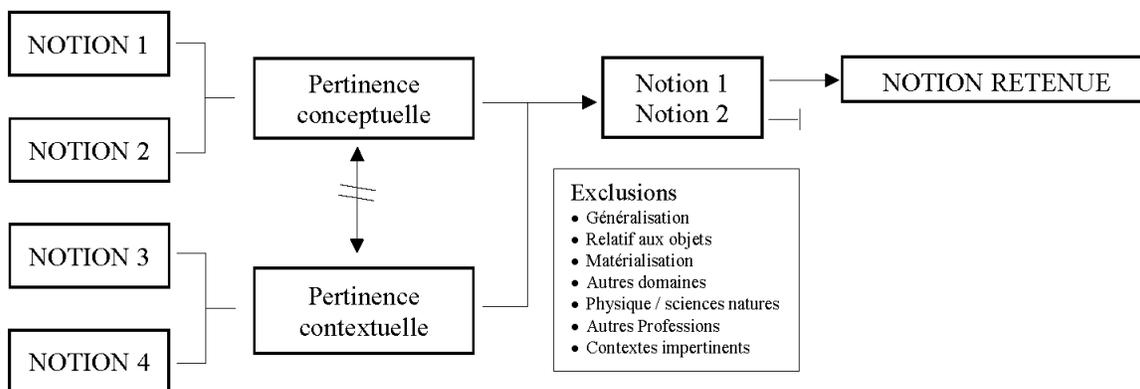
québécois du français, la priorité a été donnée aux emplois du registre standard, qui servent de base à la hiérarchisation normative de l'ensemble des usages (Usito, 2020).

Bien que la démarche présente trois références dictionnaires robustes en premier lieu, l'intérêt en lien avec l'étymologie des syntagmes demeure, afin de valider l'origine sémantique de chacun d'eux. Pour ce faire, le *Dictionnaire d'étymologie du français Le Robert* (2015), qui demeure l'arbre généalogique de référence des mots de langue française, a été utilisé. Pour chaque mot, on y retrouve son origine (langue d'origine, racine, etc.), sa date d'apparition dans la langue, sa signification d'origine et les évolutions de cette signification, les diverses formes prises depuis sa première attestation.

Chacun des mots est soumis à une lecture complète des définitions pour, par la suite, ne retenir que les définitions pertinentes aux fins des analyses. Ainsi, une schématisation des exclusions et inclusions est nécessaire dans le but précis de se concentrer essentiellement sur les propositions de définitions des syntagmes devenus pertinents en regard de l'objet à l'étude (Figure 8).

Figure 8

Progression du syntagme retenu



Une fois le syntagme circonscrit et défini dans la langue, il devient possible de dégager une définition consensuelle dite « attribuable » servant de base de travail. La prochaine étape consiste maintenant à explorer les significations que le milieu attribue à la notion de relation

affective significative pour les comparer, les confronter et les combiner lors d'une étape subséquente.

2.2.1.3. *Corpus 1-B*

Tout d'abord, il convient de mettre en évidence l'historicité notionnelle du syntagme « relation affective significative » permettant de comprendre l'intérêt de la recherche. En vérité, la notion de « relation affective significative » en contextes de garde éducative en petite enfance est relativement nouvelle. La notion de « relation affective significative » tel que représentée par son syntagme complet n'existe pas dans la littérature scientifique. Elle est toutefois employée depuis quelques années¹⁰⁴ dans le langage courant lié aux milieux éducatifs. Dans les documents du ministère de la Famille¹⁰⁵, le terme retenu pour désigner la relation éducatrice-enfant est celui d'attachement, terme qui renvoie à l'importance de créer une relation significative entre l'adulte et l'enfant (MFA, 2007). Ce n'est qu'à partir de 2015 qu'il est possible de retracer cette notion dans certains écrits scientifiques¹⁰⁶. Les apparitions les plus récentes de ce concept se retrouvent dans la nouvelle mouture du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* publiée par le ministère de la Famille 2019 et dans la deuxième édition de l'ouvrage de référence *Développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (Bouchard, 2019), qui constitue une version revue et bonifiée de l'édition de 2008 où le concept de relation affective significative y est absent. Selon l'état des connaissances à ce jour et bien qu'il faille se limiter¹⁰⁷, ce sont les seuls documents à caractère scientifique où il est possible de retrouver le syntagme entier de la notion que l'on cherche à circonscrire dans la présente thèse.

Conséquemment, la deuxième étape de la méthodologie se concentre sur ces deux documents qui utilisent dans leurs textes (constituants du Corpus 1B) le syntagme de relation affective significative éducatrice-enfant. Les paragraphes associés à la relation affective significative

¹⁰⁴ L'année exacte de l'apparition du syntagme « relation-affective-significative » dans le langage courant n'est pas connue, notamment puisqu'il représente une tentative par les acteurs du milieu de la garde éducative de nommer ce qui est de l'attachement sans l'être nécessairement. Ce syntagme représente en quelque sorte la progression affective souhaitée de la relation qui se développe entre une éducatrice et un enfant au fil de l'expérience de garde éducative, soit une relation affective que l'on souhaite éventuellement significative (porteuse de sens pour l'enfant).

¹⁰⁵ Gouvernement du Québec

¹⁰⁶ Gauthier, M., (2015) Relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde chez les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. Mémoire (dir) Caroline Bouchard. Corpus Université Laval.

¹⁰⁷ « Une limite est nécessaire afin de pouvoir travailler sur des extraits manipulables » (Van der Maren, 2004 p.186)

ont été extraits de chacun des documents, les soumettant à une analyse textuelle via le logiciel Interface de R pour les analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [IRaMuTeQ¹⁰⁸] (Ratinaud et Marchand, 2012). L'objectif de cette procédure est de faire ressortir une hiérarchisation des mots clés utilisés dans ces ouvrages destinés à la formation des éducatrices. Il s'agit précisément de dégager les différentes significations qui sont proposées au lectorat, de les analyser et de les interpréter.

2.2.1.4. Utilisation du logiciel IRaMuTeQ¹⁰⁹

L'analyse lexicale¹¹⁰ est une façon d'analyser le langage permettant d'obtenir les représentations qui émanent d'un texte à partir des mots associés (Lahlou, 1993). L'analyse de données textuelles, inspirée par la linguistique structurelle et l'analyse de discours, est autant quantitative que qualitative. Elle cherche, entre autres, à qualifier les éléments des textes à l'aide de catégories et à les quantifier en analysant leur répartition statistique (Lahlou, 1993, 1996; Ratinaud, 2018; Six, 2019). Selon Lahlou (1993), l'analyse lexicale est « une approche des sciences humaines qui envisage les textes comme des données organisées. C'est l'art d'extraire et de synthétiser les concepts abordés dans un corpus » (Lahlou, 1993 dans Six, 2019 p.3).

Dans l'élaboration de ce premier corpus, l'analyse textuelle permet de rapprocher les énoncés descriptifs de la notion à l'étude et, ce faisant, de mettre en lumière les occurrences, cooccurrences ainsi que les similitudes et les contrastes au moyen d'une classification descendante hiérarchique (Reinert, 1993). Ce procédé permet, notamment, de déterminer les constituants d'une définition consensuelle dite « attribuée¹¹¹ » (1B) pour, par la suite, la comparer aux constituants d'une définition dite « attribuable » (1A) afin d'en dégager les

¹⁰⁸ IRaMuTeQ est le successeur gratuit en accès libre du logiciel Alceste. Il repose sur le langage libre R et le langage python. Développé au sein du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales (LÉRASS, Université de Toulouse) et soutenu par le LabEx « Structuration des mondes sociaux ». Il est une alternative au logiciel propriétaire Alceste développé par Reinert (1986)

¹⁰⁹ IRaMuTeQ est un logiciel libre et ouvert

¹¹⁰ « L'analyse lexicale, ou la lexicométrie, est fondée sur la statistique fréquentielle (la redondance des traces des traces lexicales) et les proximités entre les mots employés » (Fallery et Rodhain, 2007 p.2).

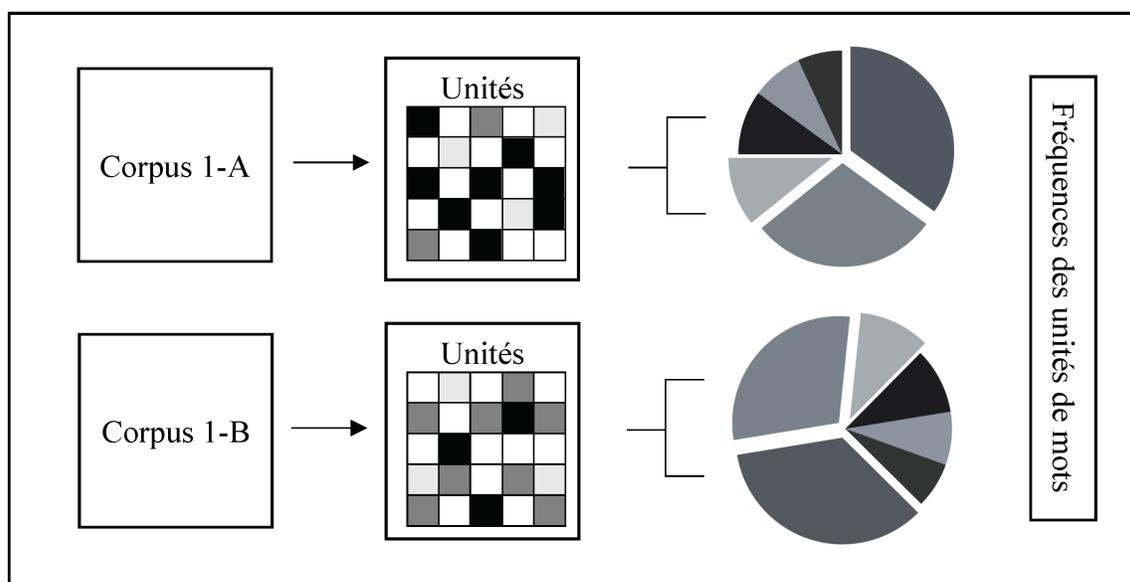
¹¹¹ Rappelons qu'il s'agit de la définition présentée par le milieu ou contexte ou culture dans lequel le concept s'inscrit et prend vie.

perspectives¹¹², c'est-à-dire les cadres dans lesquels il est possible de donner sens à la notion en regard à la culture et aux actions auxquelles elle est liée (Wood, 1983). Déterminer ces « perspectives conceptuelles » (Corpus 1) est nécessaire à la poursuite de l'investigation puisqu'il s'agit d'extraire le coeur de la notion pour ensuite chercher les indices de son existence parmi les textes.

La figure 9 et la figure 10 illustrent la première et la deuxième étape du processus de la cueillette des données liée au Corpus 1. Les deux corpus y sont fragmentés en unités de mots dont on étudiera la fréquence. Par la suite, une hiérarchisation des mots en fonction de leur fréquence permet d'explorer les perspectives conceptuelles directement liées au corpus 1. Ces étapes sont détaillées de façon précise dans les sections subséquentes, démontrant par le fait même la reproductibilité de cette méthode préalable.

Figure 9

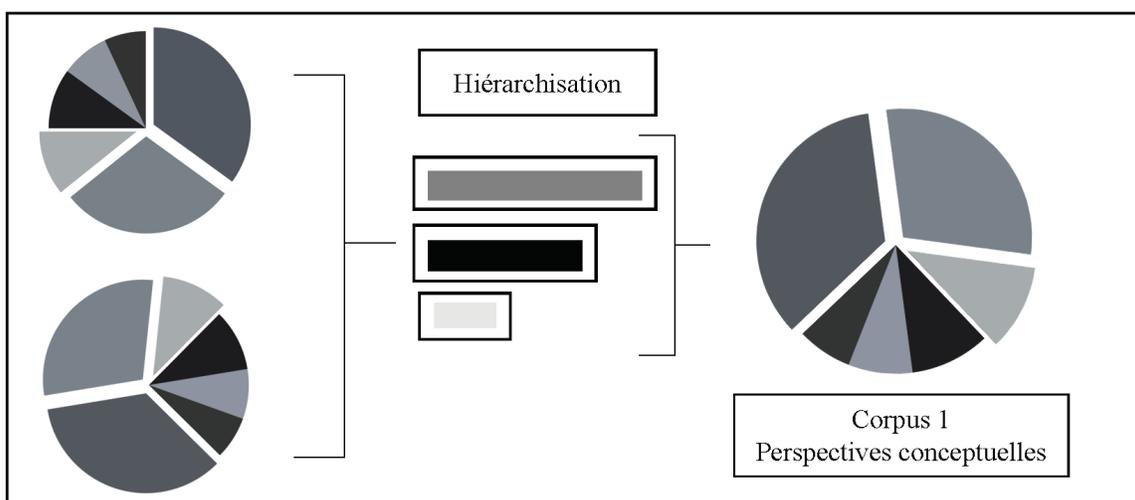
Étape 1 du processus de la collecte des données liée au corpus 1



¹¹² Pour Peter Wood (1983), les perspectives représentent les cadres dans lesquels les individus donnent sens au monde environnant. Les perspectives décrivent des cultures et elles sont liées à l'action au moyen des stratégies. Toujours selon Wood (1983), il y a trois types de perspectives qui s'inscrivent en fonction de leur orientation et non en fonction de leur objet : 1) Orientation de « survie »; 2) Orientation professionnelle; 3) Orientation personnelle. À chaque « destinataire », il faut présenter un comportement adapté aux attentes du rôle qui se trouve à l'intersection du destinataire et du destinataire.

Figure 10

Étape 2 du processus de collecte des données liée au corpus 1



Peu importe les visées du chercheur¹¹³ lors de l'utilisation d'un logiciel tel Iramuteq, le travail de préparation du corpus exige du temps (selon le volume de texte), de la minutie et demeure essentiel à la réussite de l'analyse. Dans un premier temps, il s'agit de « nettoyer » le corpus selon les règles de bases à respecter *a) Neutralisation des formes* (les mots sont sujets à la lemmatisation¹¹⁴ via les dictionnaires lors du traitement statistique du corpus) ; *b) Respecter les unités de sens* avec les « tirets bas » _ à ajouter entre les mots (exemple : service_de_garde, coin_jeux, coin_repas); *c) Conservation de la ponctuation*; *d) Homogénéisation du corpus* via l'orthographe, le genre et les accords de verbe à l'infinitif; *e) Homogénéisation des langues* bien que le logiciel travaille avec plusieurs langues, il faut en choisir une si le texte en contient plusieurs; *f) Formater et enregistrer le corpus sous la forme .txt (forme texte brute)* avant de charger le texte dans le logiciel.

Une fois le prétraitement du corpus complété, il est nécessaire d'introduire le texte à analyser par une forme d'entrée particulière (Figure 11). On dit de cette partie qu'elle est « hors corpus » puisqu'elle n'est pas incluse dans la réponse du logiciel et sert, essentiellement, à identifier ou à caractériser le texte. Les guides disponibles sur la plateforme du logiciel

¹¹³ Qu'elles soient quantitatives (association de mots, questionnaire, etc.) ou qualitatives (entretiens semi-dirigés, dirigés, discussions typiques des réseaux sociaux, etc.)

¹¹⁴ Les verbes conjugués sont ramenés à leur infinitif, les substantifs au singulier, les adjectifs au masculin singulier et les formes éliées à la forme sans élision. Les lemmes sont des mots de forme unique.

explicite avec précision les étapes à suivre et les variantes d'entrées en fonction du nombre de variables, si variables il y a. Ce qui n'est pas le cas ici.

Figure 11

Exemple du format d'entrée des données dans IRaMuteQ ¹¹⁵

Exemple	
Variables « <i>hors corpus</i> »	**** *Corpus 1A ¹¹⁶
Texte	Enfant et service de garde, être dans le coin repas.

Il convient de préciser que les énoncés du corpus 1A¹¹⁷ étant beaucoup moins volumineux que les énoncés du corpus 1B¹¹⁸, il est plus simple de travailler les données à partir de graphiques circulaires afin d'illustrer en proportion par pourcentage les fréquences de mots par corpus. Cette stratégie permet de manipuler des équivalences proportionnelles de fréquences de mots afin de situer ces mots, tous corpus confondus, selon une hiérarchie (du plus fréquent au moins fréquent) que l'on souhaite la plus précise possible quant au rang occupé par chacun des mots. Les *Hiérarchies* desquelles il est possible d'extraire une définition d'usage, essentiel pour l'exploration des corpus subséquents. En effet, les mots utilisés dans les séquences de textes analysées indiquent, par leur fréquence, l'importance relative de ces mots pour les auteurs du texte. La figure 12 illustre la démarche nécessaire associée à la réussite de l'analyse de textes.

¹¹⁵ Tableau adapté de Six, 2019 dans *Analyse lexicale appliquée à une question ouverte à l'aide d'IRaMuTeQ*, p. 5.

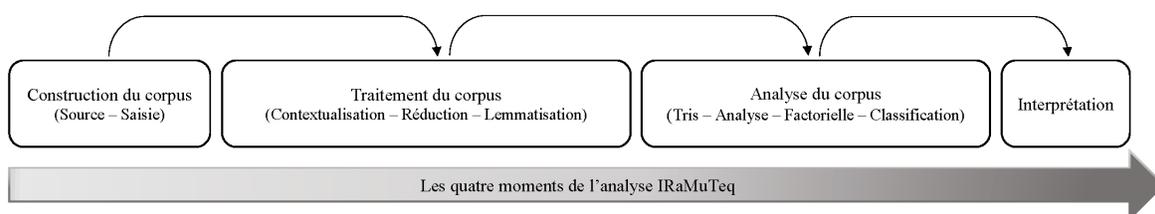
¹¹⁶ Dans le cadre de l'analyse textuelle propre à la thèse, il n'y a pas de variable. Ainsi, le format d'entrée se limite au nom du corpus selon la forme prescrite.

¹¹⁷ Les constituants du corpus 1A représentent 8 segments de textes. Les segments de textes représentant les groupes de mots en regard à la taille du segment (phrase codée) versus la ponctuation. Il s'agit d'avoir des tailles de segment le plus homogène possible afin d'augmenter la validité des résultats.

¹¹⁸ Les constituants du corpus 1B représentent 45 segments de textes.

Figure 12

Démarche nécessaire associée à la réussite d'une analyse de texte (Lion et Lahlou, 1991)¹¹⁹



Dans un premier temps, la décision de travailler les constituants des perspectives conceptuelles (Corpus 1) à l'aide d'un logiciel d'analyse de texte assisté par ordinateur a été prise conformément à cette volonté d'optimiser la rigueur des analyses et de respecter, par le fait même, les critères de validité scientifiques qui ont été énumérés dans la section précédente (Figure 3). Dans un deuxième temps, il convient de préciser que ce n'est pas la question statistique fine qui importe dans le cadre de ce corpus, mais davantage le rapport aux mots en tant que porteurs des significations inscrites dans un texte et dans un contexte. Les limites de l'outil servent la thèse dans la mesure où les objectifs de travail avec celui-ci sont associés aux analyses de base et donc, l'idée du « sac à mots¹²⁰ » au sens où le logiciel adopte automatiquement une lecture fragmentaire et non linéaire n'est pas une préoccupation importante et comporte, au contraire, des éléments d'intérêt. La stratégie présentée repose en premier lieu sur la mise en relief des mots utilisés dans les textes sans leur contexte. Les auteurs ont fait le choix de mots pour expliquer et illustrer leur représentation de la notion de relation affective significative en vue d'un lectorat avisé¹²¹. L'idée est de connaître, en nombre, en quantité et en force, ces mots pensés, réfléchis et choisis par les auteurs qui tentent d'expliquer une notion qui n'a pas de définition^{122 123}. « Cette lecture a pour principal

¹¹⁹ Dans (Six 2019) *Analyse lexicale appliquée à une question ouverte à l'aide d'IRaMuTeQ* p. 4.

¹²⁰ Expression que l'on retrouve dans : Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et Iramuteq pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11 (1), 285–323. <https://doi.org/10.7202/1035939ar>

¹²¹ Les textes utilisés dans le corpus 1B sont directement liés aux contextes de la garde éducative et ont d'emblée une vocation pédagogique puisqu'ils sont destinés à la formation et à l'encadrement des pratiques éducatives en service de garde.

¹²² Si les auteurs ont choisi ces mots, ce n'est au hasard ou dans le cadre d'une discussion comme lors d'une entrevue dirigée où il est question d'extraire les mots que la personne utilise dans langage spontané. Ici, les auteurs des textes du corpus 2 ont dument choisi les mots qu'ils souhaitaient écrire pour élaborer leur segment sur la relation affective significative en plus de viser spécifiquement les acteurs de la petite enfance. Il est donc partie prenante que ces mots ont une importance considérable pour le milieu qui est en lien avec l'étude. De les identifier et de les mettre en relief demeure la première étape pour faire ressortir ce que l'on appelle la définition attribuée.

¹²³ Dans la section subséquente qui aborde les niveaux d'analyse, il sera plus aisé de voir comment les éléments soulevés en méthodologie s'articulent autour de l'objectif de définir, de comprendre et de décrire une notion.

avantage de proposer un autre regard sur le corpus et de faire surgir des éléments que le chercheur n'aurait peut-être pas perçus avec une simple lecture flottante » (Arnoult, 2015 p. 299). Par ailleurs, ce type de logiciel de traitement lexicométrique est souvent associé aux travaux portant sur les représentations sociales à travers le discours, ce qui le confirme dans sa pertinence pour dégager la cartographie des mots clés nécessaires à la définition d'un corpus à vocation conceptuelle (Bellemare et Lavrillou, 2016; Lahlou, 1993, 1996; Ratinaud, 2009; Reinert, 1990; Six, 2019) :

Tout comme la démarche Alceste qui permet de mettre en évidence la manière selon laquelle l'homme construit sa réalité (Reinert, 1997), la méthode Iramuteq propose un ensemble de traitements et d'outils pour l'aide à la description et à l'analyse de corpus textuels, afin d'appréhender l'organisation d'un corpus et de dégager les éléments fondamentaux de celui-ci. (Bellemare et Lavrillou, 2016 para. 6)¹²⁴

2.2.1.5. Outils Iramuteq

Pour les besoins des analyses, trois outils Iramuteq ont été choisis : 1) *la hiérarchisation* : Quels sont les mots clés qui sont reliés à ma question ? Il s'agit de repérer statistiquement les fréquences des unités de mots et de les hiérarchiser en ordre décroissant¹²⁵ afin d'obtenir un rang (une force) par quantité de mots selon le mot ; 2) *la segmentation-classification* : Qu'est-ce qui se sépare, qu'est-ce qui se contraste ? La classification hiérarchique (Méthode Reinert, 1983, 1986, 1990) est une procédure qui consiste à décrire les lois de distribution du vocabulaire dans les textes et d'en illustrer les classes. L'algorithme de Classification Descendante Hiérarchique (CDH) permet de définir des classes lexicales, en partant du corpus global pour descendre progressivement vers les classes « minimales », plus ciblées (Moreno et al., 2015). Chacune des classes peut alors être décrite selon le vocabulaire qui lui est associé.

En analysant les ressemblances et dissemblances des vocabulaires, il est possible d'observer des variations entre les formes de relations aux mondes lexicaux. Il s'agit d'étudier les

¹²⁴ Cette citation a été retenue d'un article résumé publié sur le site internet *Les outils du quanti en sciences humaines et sociales*. Ce document rend compte d'une séance de partage dans le cadre du *Carnet du cycle de rencontres et d'échanges en Bretagne autour du traitement et de l'analyse quantitative de données en sciences humaines et sociales* <https://outiquanti.hypotheses.org/89>

¹²⁵ En ordre décroissant afin d'obtenir les mots les plus utilisés par corpus.

représentations au travers des lois de distribution (Reinert, 2008). En effectuant une *Analyse Factorielle de Correspondance* (AFC), cela permet par la suite de synthétiser l'information, de faciliter son interprétation et ainsi confirmer des observations ; 3) *l'analyse des Similitudes* : Quelles sont les affinités, qu'est-ce qui est relié et à quoi ? Cet outil permet de décrire des classes lexicales, des profils de spécificités ou même des corpus entiers (Marchand et Ratinaud, 2012). Pour accroître la lisibilité des graphes, on sélectionne les mots à représenter sur la base de leur fréquence et on applique un algorithme de détection des communautés pour rendre visible des champs lexicaux. Les graphes de similitudes sont utiles pour observer les convergences entre les corpus (Corpus 1A et Corpus 1B) (Moreno et al., 2015).

Bien que l'utilisation d'un logiciel d'analyse de texte favorise un certain contrôle de la subjectivité du chercheur, notamment lors du processus de la classification des mots d'importance à retenir ou à extraire des textes, plusieurs niveaux d'interprétation et d'inférence demeurent possibles une fois que le traitement statistique est effectué (Lahlou, 1995). Il appartient au chercheur de faire ses choix et de traiter l'information en fonction des objectifs de sa recherche. Ainsi, si le logiciel Iramuteq oriente dans le travail de réflexion, il ne s'y substitue pas (Landry, 2006) et c'est véritablement lors de la phase de l'interprétation que l'on peut avoir réellement accès au sens des résultats générés (Bellemare et Lavrillou, 2016). En résumé, la philosophie générale de l'analyse consiste à obtenir une image de l'objet dont on cherche à connaître la signification en recueillant un corpus de phrases « à propos de cet objet » et à reconstruire, à partir de ce corpus, un espace d'association dans lequel figurent les mots (Lion et Lahlou, 1991 dans Six, 2019 p.4; Yvon, 1990).

Il convient tout de même de spécifier que, avec le logiciel Iramuteq, le chercheur a le choix des mots qu'il soumet à l'analyse et qu'en tout temps, dans son investigation, il peut varier les formes avec lesquelles il souhaite travailler. Les analyses avec le logiciel Iramuteq offrent donc beaucoup d'espace au chercheur en termes de stratégies et de choix de mots. Comme il s'agit d'une première étape parmi plusieurs autres et que celle-ci demeure un tremplin pour la suite des investigations, l'exploration s'est concentrée sur les mots qui ont des fréquences plus grandes ou égales à trois (≥ 3). Cela signifie que, sur un corpus de textes de huit

segments, l'attention a été portée sur les mots ayant des cooccurrences triples au minimum, dans le but d'utiliser la force de certains mots dans la construction d'une définition ultérieure. Par ailleurs, ce choix permet d'éviter les égarements à travers les analyses qui pourraient se multiplier sans toutefois faire sens selon les visées de cette première étape.

La résultante des analyses textuelles mène à une définition d'usage consensuelle qui se rapproche d'une compréhension ciblée de l'objet de recherche. Or, cette compréhension demeure tout de même limitée dans les mots et les interprétations qui sont effectuées. La thèse a pour objectif général de décrire et de comprendre la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contextes de garde éducative. Conséquemment, l'investigation doit se poursuivre au-delà des mots et ouvrir ses angles de recherche en explorant la littérature liée aux contextes éducatifs à la petite enfance, à la relation éducatrice-enfant (Corpus 2), ainsi qu'à la dyade adulte-poupon (Corpus 3).

Plusieurs aspects méthodologiques dans les recherches dites théoriques et fondamentales s'interprètent dans une perspective anthropologique (Martineau et al., 2001). De ce point de vue, la revue de littérature présentée dans les sections suivantes peut se comparer à une présence prolongée de l'ethnographe sur le « terrain » puisqu'il s'agit, en réalité, d'une volumineuse recension des écrits effectuée sur plusieurs années d'exploration à propos de l'objet « relation affective significative éducatrice-enfant en contextes de garde éducative ».

L'analogie est intéressante et doit être considérée en association avec l'attention particulière qui est portée dans la thèse à la compréhension du langage, des rituels et de la culture des contextes de garde éducative à la petite enfance. En cela, il est effectivement possible de voir des similitudes entre l'investigation effectuée à travers les textes et l'investigation que pourrait faire un ethnographe sur le terrain. C'est donc sous ce regard que la revue de littérature donnant lieu respectivement aux corpus 2 et au corpus 3 a été menée.

2.2.2. Constitution du Corpus 2 et du Corpus 3

La revue de littérature effectuée dans le cadre de la thèse a conduit l'investigation à deux destinations complémentaires (une matrice épistémologique et une matrice théorique) qu'il

est possible d'observer ultérieurement dans la figure 17 (p. 95). Cherchant à trouver des traces de la notion de relation affective significative dans l'état des connaissances actuelles, la recension des écrits a d'abord priorisé une cible très large. Une fois l'analyse du corpus 1 terminée, une deuxième recension des textes fut nécessaire afin de trouver écho à la notion maintenant spécifiquement définie.

C'est donc dans un deuxième temps que les recherches documentaires ont été orientées vers les textes publiés par la communauté scientifique québécoise et internationale en lien avec les contextes éducatifs¹²⁶ à la petite enfance. Cette étape de tri a permis d'explorer plus finement l'état des connaissances en lien avec les contextes de garde éducative (Corpus 2) et de constater qu'il existe un flou notionnel, pratique et théorique, qui conduit à des interrogations supplémentaires¹²⁷.

Ces constats ont orienté l'investigation de la présente thèse vers un axe de recherche beaucoup plus spécifique à la dyade adulte-poupon (Corpus 3). S'est amorcée alors, dans un troisième temps, une nouvelle recension des écrits mettant l'accent sur la dyade en tant qu'objet holistique¹²⁸. Bien que les recensions associées aux corpus 2 et 3 furent réalisées de manière successive et progressive, elles ont été abordées toutes deux de façon identique. Inspirée des phases servant les revues systématiques, sans toutefois utiliser l'ensemble des éléments méthodologiques, une adaptation correspondant davantage à la nature de la présente thèse est proposée et illustrée dans la figure 13.

Il est possible de voir dans cette adaptation un emprunt stratégique de la méthode qui permet d'éviter, entre autres, les glissements théoriques qui tendent à faire perdre de vue la question de recherche qui sous-tend la thèse, c'est-à-dire de quelle façon l'éducatrice réussit à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens » ?

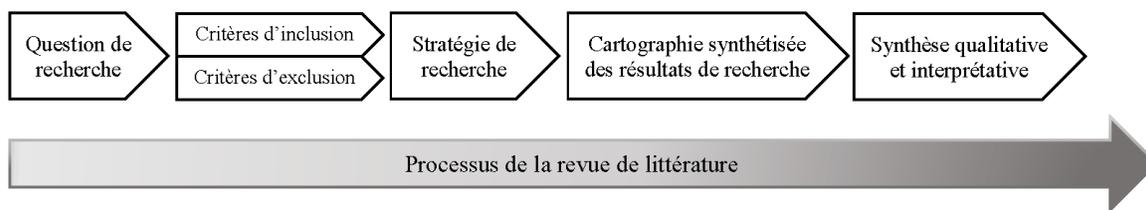
¹²⁶ Dans une perspective plus large, il est question ici des contextes éducatifs à la petite enfance de manière générale, c'est-à-dire incluant ou excluant la notion de « garde ». Cela nous permet de consulter des textes diversifiés, notamment dans une optique internationale.

¹²⁷ Interrogations étayées dans la problématique en début de thèse.

¹²⁸ Ce terme est utilisé et défini dans la problématique en début de thèse, précisément à la section 1.5.1.

Figure 13

Processus par étape de la revue de littérature ¹²⁹



Si l'on reprend sommairement les étapes de la figure 13, c'est donc à partir de la question de recherche qu'une exploration minutieuse des sources documentaires accessibles a été faite. Cette étape se voulant plus large, les textes ont été séparés par catégories et non par thèmes¹³⁰. Considérant que le sujet est inscrit dans la pratique courante, que la littérature y est abondante et que cette notion de relation affective¹³¹ éducatrice-enfant demeure présente dans les sphères de formation, il semble judicieux de prime abord d'explorer les sources et la nature des informations disponibles.

Les orientations de recherche se sont donc concentrées sur des critères précis. Puisqu'il ne suffit pas à la thèse de faire un simple tour d'horizon, les stratégies de recherche se sont orientées de manière spécifique sur les sujets principaux associés aux domaines explorés, soit les sciences humaines, sociales et de l'éducation (Figure 14). En outre, l'utilisation de critères d'inclusion et d'exclusion afin de préciser les angles de recherche s'est aussi avérée nécessaire pour chacun des corpus (Figure 15 et 16). L'attachement, la qualité des interactions ou les enjeux relationnels à la petite enfance sont par ailleurs des sujets dont la littérature est volumineuse. Il devient donc risqué de se perdre en tant que chercheur, notamment dans l'utilisation très variée de certaines notions à la fois courantes et complexes comme les notions d'interaction et de relation.

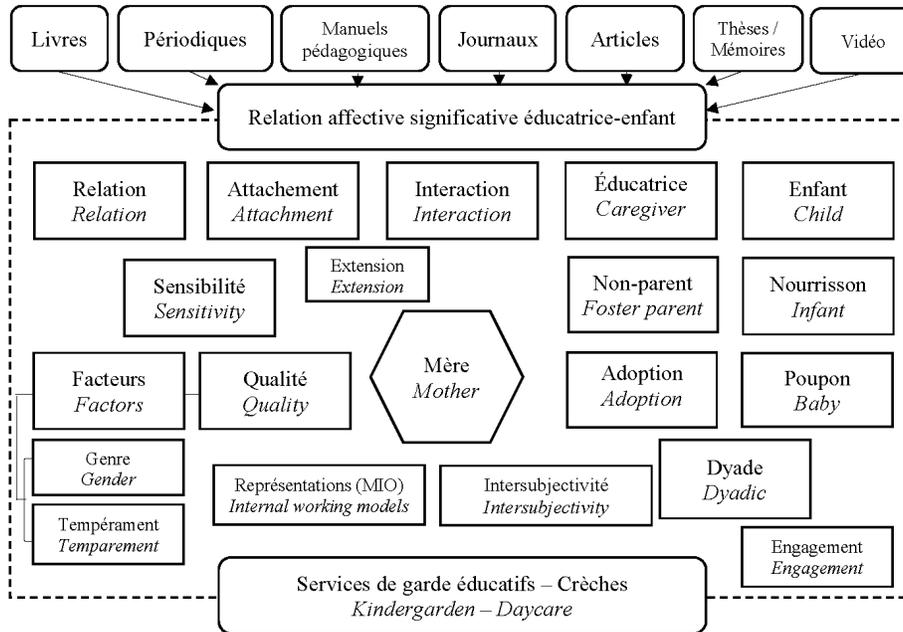
¹²⁹ Document ressource Bibliothèque de l'Université Laval (Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2008)

¹³⁰ Une démarche de classification des textes par thématiques sera présentée subséquemment. Ici, il est question du premier pas dans la recension d'écrits.

¹³¹ Tous les écrits, excluant les deux ouvrages de référence explorés au corpus 1, emploient la notion de relation affective éducatrice-enfant. Le syntagme sujet à l'analyse est donc incomplet dans l'ensemble de la littérature puisque l'on cherche à définir la relation affective significative éducatrice-poupon

Figure 14

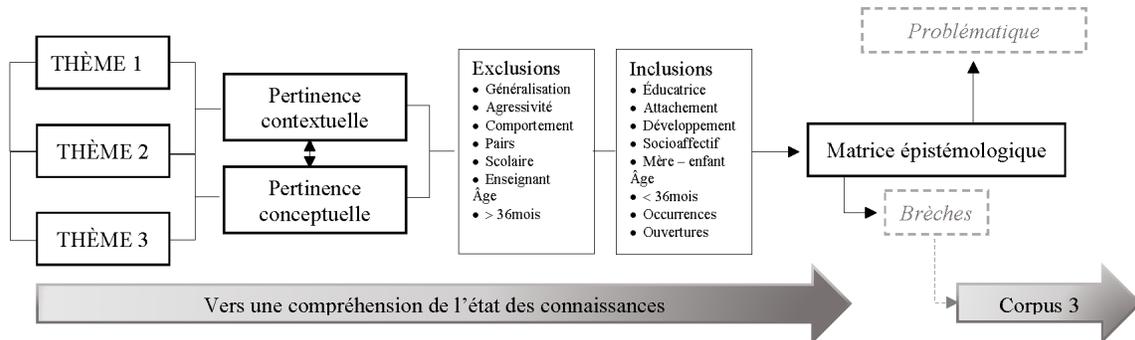
Cartographie des sujets consultés aux fins de la constitution des corpus 1 et 3



La figure 15 présente les critères d’inclusion et d’exclusion du corpus 2. D’abord en fonction du type de pertinence en dressant, par la suite, une liste exhaustive des critères de manière à cibler les textes directement en lien avec la notion à l’étude. Ce procédé permet aussi de peaufiner la recherche et d’effectuer un tri en adéquation avec les objectifs de la recherche.

Figure 15

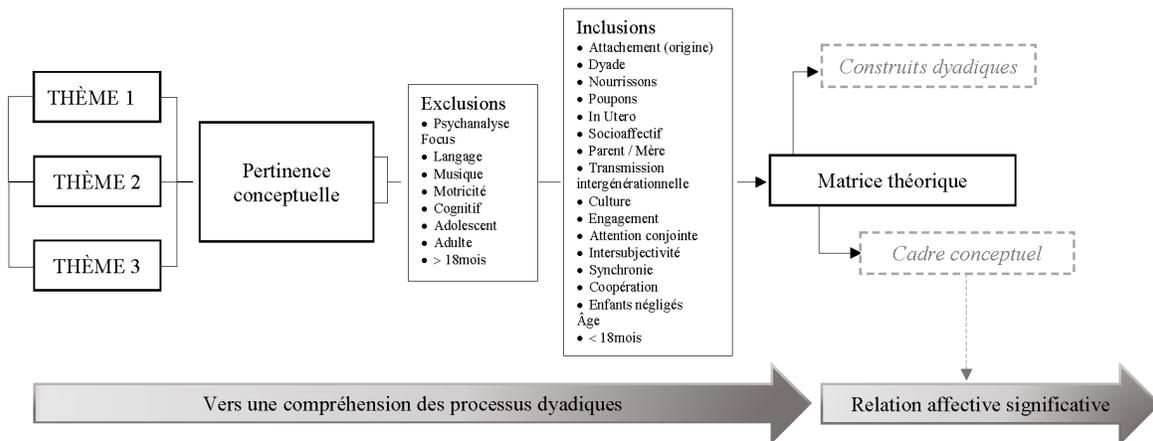
Cartographie des inclusions et exclusions en lien avec le corpus 2¹³²



Suivant la même procédure que le corpus 2, une liste d'inclusions et d'exclusions liées au corpus 3 est aussi élaborée (Figure 16). Cette fois, la recension est orientée davantage vers des textes plus spécifiques à la dyade.

Figure 16

Cartographie des inclusions et exclusion du corpus 3¹³³



¹³² Les thèmes 1, 2 et 3 du corpus 2 sont explicités dans la section : 2.2.2.1. Corpus 2 : État des connaissances en contextes de garde éducative. L'accent est mis ici sur la procédure afin de comprendre la constitution des corpus.

¹³³ Les thèmes 1, 2 et 3 du corpus 3 sont explicités dans la section : 2.2.2.2. Corpus 3 : Construits dyadiques. L'accent est mis ici sur la procédure afin de comprendre la constitution des corpus.

Maintenant que les cibles et les avenues à explorer sont clairement définies, une première stratégie de recherche est déployée, soit l'identification et la consultation des différentes sources d'information possibles. Il s'agit principalement de l'ensemble des bases de données électroniques des bibliothèques universitaires et les moteurs de recherches communs (*Google, Google Scholar, etc.*). Cette stratégie de recherche a pour visée de recenser des ouvrages et des articles scientifiques en lien avec l'objet de recherche et sa problématique. La diversité des bases de données utilisées a donc permis d'avoir accès à des textes anglophones et francophones, servant ainsi l'objectif méthodologique de broser, de prime abord, un état des connaissances représentatif des contextes de garde éducative à la petite enfance à l'échelle globale.

En petite enfance, on remarque que la littérature scientifique est partagée entre trois mondes à la fois complémentaires et distincts. D'ouvrir la recension à différentes bases de données nichées, ou pas, dans des domaines spécialisés tels que la psychologie, l'éducation et la médecine (PsycNET, Repère, Érudit, Education Source EBSCO, ERIC, Cairn, Medline et Cochrane library) permet non seulement de travailler les données de textes avec amplitude, mais surtout de repérer des points de concordance et des points de discordance servant la réflexion et les orientations théoriques (Van der Maren, 2004). La constitution des répertoires documentaires se fonde sur 7 éléments classificatoires : les auteurs, la discipline, la provenance, l'échantillon, l'âge des participants, la méthodologie et la variable dépendante qui représente l'objet spécifique à l'étude. Ces éléments sont repris dans les tableaux 4 et 5 qui présentent les structures thématiques des corpus qu'il est possible de consulter dans les sections 2.2.2.1 (Corpus 2) et 2.2.2.2 (Corpus 3).¹³⁴

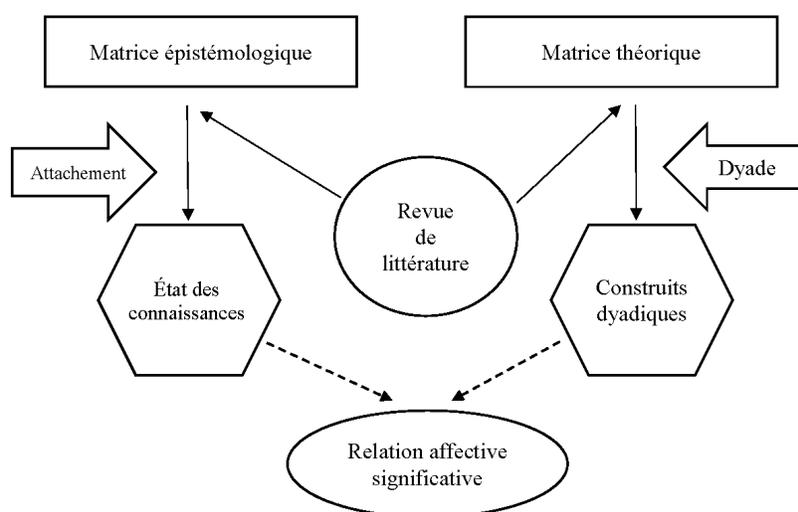
Ce tour d'horizon très général permet de vérifier la compréhension que les auteurs proposent de la notion à l'étude et à quel niveau les univers scientifiques, académiques et pratiques se côtoient autour de cette question. Sont-ils cohérents ? Que disent-ils séparément, communément ? Qui le dit, pourquoi et comment ? À qui ? Cette étape a permis non seulement d'identifier certaines ruptures, certaines occurrences, mais surtout certaines

¹³⁴ Les 7 éléments classificatoires sont repris de manière détaillée pour chacun des corpus. Ainsi, dans la section 2.2.2.1 (Corpus 2), une série de graphiques et de tableaux présente les données recueillies selon les éléments classificatoires pertinents. Il en est de même pour la section 2.2.2.2 (Corpus 3).

hésitations et limites ouvrant des possibilités pour la suite de la recension des écrits, c'est-à-dire sur la nécessité d'explorer un troisième corpus (Corpus 3)¹³⁵. C'est ainsi que les deux destinations mentionnées en introduction (section 2.2.2), se sont naturellement dégagées lors de l'élaboration de la question et de la mise en place des choix stratégiques à faire dans le processus de la revue de la littérature. Ces deux destinations sont cartographiées dans la figure suivante (Figure 17).

Figure 17

Cartographie des matrices émergentes qui se dégagent des corpus 2 et 3



De manière plus précise, la lecture de la figure se fait de cette façon : la première voie rassemble des textes donnant lieu à l'exploration d'une matrice épistémologique, c'est-à-dire à la recension des différentes théories, pratiques et postures épistémologiques prédominantes en contextes de garde éducative (ex : modèle de Bronfenbrenner, la théorie de l'attachement de Bowlby, la posture positiviste, etc.) par lesquelles la question de la relation affective est abordée scientifiquement dans la littérature (État des connaissances – Corpus 2). La deuxième voie, plus singulière, donne lieu à des textes qui orientent la matrice théorique contributive aux objectifs de la thèse. Précisément, il s'agit de l'investigation supplémentaire

¹³⁵ La grande partie des analyses et constats qui découlent du corpus 2 ont servi à circonscrire la problématique de recherche de façon plus affinée dont la synthèse est présentée à la fin de la première partie de la thèse.

qui est devenue essentielle pour donner suite à l'exploration du corpus 2 à l'intérieur duquel des brèches¹³⁶ théoriques ont été remarquées. Par l'intermédiaire de théories et d'empiries négligées dans la littérature associée à la garde éducative, mais très présente dans les textes liés au développement du poupon, cette voie (matrice théorique) permet d'investir la dyade adulte-poupon en tant qu'objet (Construits dyadiques – Corpus 3).

De manière générale, la recension des écrits vise la construction des répertoires de textes servant la constitution des corpus en lien avec les objectifs que de la thèse, c'est-à-dire décrire, analyser et comprendre la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contextes de garde éducative. La figure 18 présente la déclinaison chiffrée de la revue de littérature en fonction de chacun des corpus, des deux matrices et de leurs thématiques respectives ici identifiées par les codes T1 ; T2 ; T3¹³⁷. Cette illustration démontre que la progression de la recension est dirigée¹³⁸ par des strates d'exclusion et des ajouts substantiels, lesquels servent à la thèse.

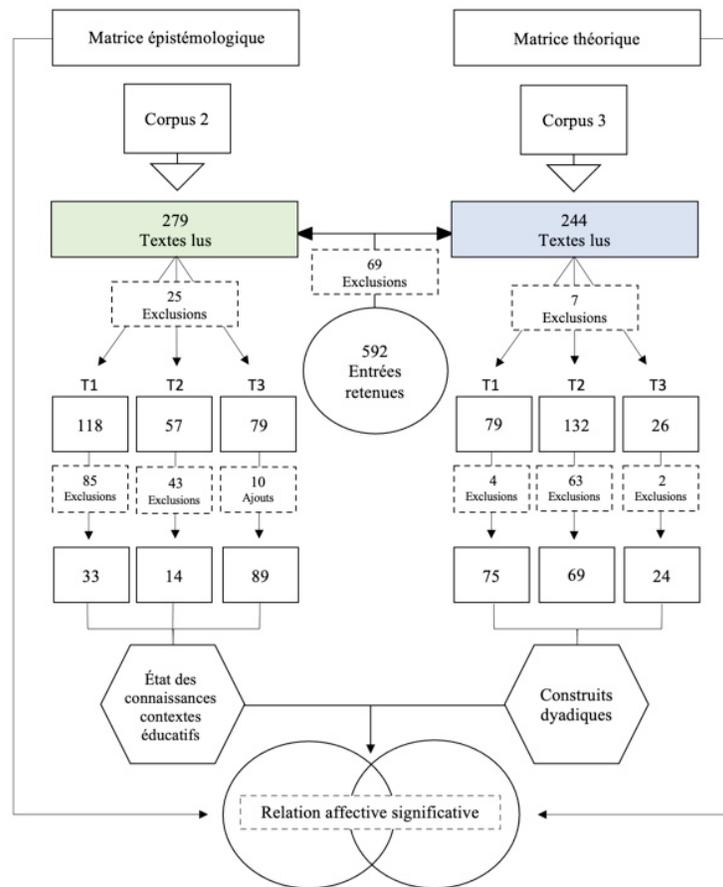
¹³⁶ Le mot « brèche » est représentatif des « manques », des « absences » et des « insuffisances » trouvés dans la littérature en lien avec les contextes de garde éducative. Il s'agit bien d'une faille, d'une vulnérabilité et d'un « flou » dans la capacité de cette littérature à expliquer la relation affective qui se développe en contexte de garde éducative et que l'on souhaite significative. C'est une « brèche » dans ce qui est proposé scientifiquement à ce jour.

¹³⁷ Les thèmes 1, 2 et 3 du corpus 2 et du corpus sont explicités dans les sections : 2.2.2.1 et 2.2.2.2. L'accent est mis ici sur la procédure afin de comprendre la constitution des corpus.

¹³⁸ Qui n'est pas aléatoire.

Figure 18

Cartographie de la recherche documentaire selon les matrices, les corpus et les thématiques



Les sections suivantes abordent les corpus 2 et 3 de façon distincte. Ces sections subséquentes permettent une compréhension plus détaillée de la constitution de ces deux corpus de textes.

2.2.2.1. Corpus 2 : État des connaissances en contextes de garde éducative

Le corpus 2, traité en premier lieu dans la recension des écrits, a permis d'élaborer la problématique de la recherche. Comme il a été mentionné dans les sections précédentes, le corpus 2 est basé sur une matrice dite épistémologique au sens où ce corpus est constitué de travaux et de textes permettant de faire mettre en relief l'état des connaissances à ce jour de l'objet à l'étude sans égard à la posture épistémologique des auteurs et des chercheurs. Par ailleurs, le corpus 2 comprend un ensemble de textes représentatifs d'une diversité de champs

de recherche ayant pour objectif commun d'expliquer la relation affective¹³⁹ éducatrice-enfant en contextes éducatifs¹⁴⁰ à la petite enfance. Ces textes sont liés à des enjeux développementaux, ainsi qu'à des facteurs associés à la qualité de la relation éducatrice-enfant en contextes éducatifs et/ou en services de garde.

La structure de la matrice épistémologique du corpus 2 a été divisée en trois thèmes complémentaires¹⁴¹ (Tableau 4). En premier lieu, ce sont les fondements théoriques nécessaires à la compréhension des contextes éducatifs qui ont été dégagés du corpus. Ce thème rassemble des textes qui exposent un portrait contextuel des services de garde québécois et les effets de leur fréquentation sur le développement de l'enfant. En deuxième lieu, l'intérêt s'est dirigé vers tous les écrits concernant la qualité de la relation et ses enjeux. En troisième lieu, il s'agissait de sélectionner des textes plus ciblés proposant des éléments de compréhension ou de description des facteurs associés au développement et au maintien de la relation affective éducatrice-enfant.

¹³⁹ Il n'est pas question ici de la relation affective dite significative telle que définie spécifiquement dans la thèse, mais bien de la relation affective éducatrice-enfant au sens propre du terme, c'est-à-dire une relation qui est essentiellement affective par sa quotidienneté et son caractère sécurisant.

¹⁴⁰ Il est question ici de contextes éducatifs à la petite enfance et non essentiellement de contextes de garde éducative. Ces contextes se distinguent par l'aspect « éducatif » qui induit des enfants plus vieux que l'on éduque, contrairement à l'aspect « garde éducative » qui induit des enfants qui se font garder dans un milieu à vocation éducative. Une distinction a été lors de notes de bas de page précédent.

¹⁴¹ La constitution du corpus et la présomption qu'il parle d'un certain objet sont cruciales. Elle conditionne la validité de la démarche de l'analyse et oriente l'interprétation (Lahlou, 1995 p. 227 dans Landry, 2006). « À propos de la difficulté à constituer des corpus rigoureusement centrés sur « *l'objet que nous voulons étudier* », ceci devrait inciter les chercheurs à veiller à la constitution rationnelle et rigoureuse de leurs corpus à partir d'une approche thématique » (Lahlou, 1995; Robert-Ouvray, 1997; Van der Maren, 1995 dans Landry, 2006 p.85)

Tableau 4

Structure thématique de la matrice épistémologique du corpus 2

Thèmes	Auteurs	Discipline	Provenance	Nbr	Âge	Méthodologie	Variable à l'étude
Thème (1)	<i>Section des textes à nature empirique, expérimentale et/ou scientifique</i>						
Fondements théoriques nécessaires à la compréhension des enjeux contextuels	<i>Section des textes à nature théorique, fondamentale et/ou spéculative</i>						
Thèmes (2)	<i>Section des textes à nature empirique, expérimentale et/ou scientifique</i>						
Qualité de la relation	<i>Section des textes à nature théorique, fondamentale et/ou spéculative</i>						
Thème (3)	<i>Section des textes à nature empirique, expérimentale et/ou scientifique</i>						
Facteurs associés au développement et au maintien de la relation	<i>Section des textes à nature théorique, fondamentale et/ou spéculative</i>						
Contextes	Services de garde – Crèches – Kibboutz – Kindergarten – Daycare						

Bien que la volonté de diversifier les recherches fut omniprésente dans l'ensemble du processus de recension, l'orientation première mit l'accent sur la littérature scientifique québécoise directement liée aux contextes éducatifs à la petite enfance. Au Québec, par la singularité de la prestation de service de garde de très jeunes enfants qui est offerte, la littérature scientifique disponible est vaste et représentative des courants contemporains en éducation à la petite enfance. L'exploration de cette littérature et des sources y étant liées a permis de brosser un portrait exhaustif non seulement des avancées scientifiques, mais surtout des limites et des insuffisances théoriques et pratiques en lien avec la notion de relation affective significative éducatrice-poupon en contextes québécois. Subséquemment, l'investigation des textes scientifiques internationaux fut donc nécessaire dans le but de confirmer ou d'infirmer certains constats tout en dégagant certaines tendances.

La redondance de certaines thématiques demeurant souvent importante, notamment en ce qui concerne l'attachement, l'élimination des doublons demeure un enjeu sur le volume de textes à recenser. Par ailleurs, il a été possible de profiter de certains ouvrages dits « tremplins » qui sont venus soutenir la cohérence de chacun des corpus. En débutant la recension par des textes de référence, la démarche a pu se centrer sur un cadre concret, simple et efficace en gardant le cap sur les thèmes privilégiés. Il ne s'agit pas, pour le chercheur, de refaire ce qui

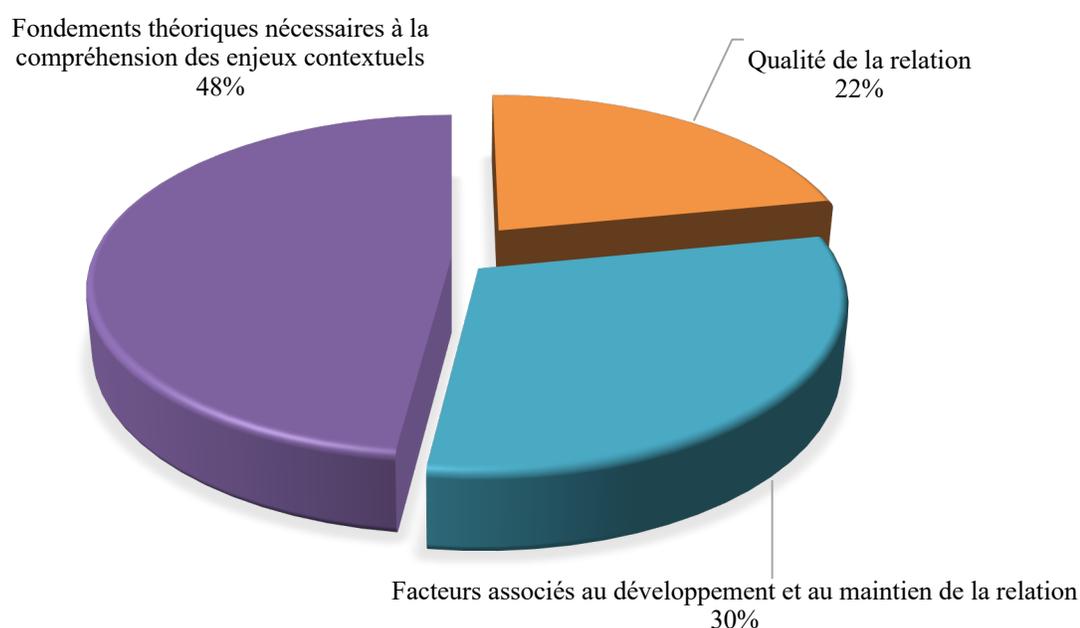
a déjà été fait, mais de partir de ce qui a été fait pour trouver ce qui n'a pas été fait ou ce qui peut être fait de plus, autrement.

Maintenir dès le début une liste d'exclusions et d'inclusions constamment à jour pendant tout le processus de recension permet aussi d'éviter les égarements. À la fin de cette procédure ont été retenues 592 entrées sur 740 références obtenues par la recherche documentaire, ce qui correspond à plus de 80% des textes, appuyant ainsi la cohérence des critères en lien avec la recherche.

En guise de repères thématiques, contextuels et disciplinaires, les paragraphes suivants présentent un enchaînement de graphiques illustrant les caractéristiques en lien avec les résultats de la recension des écrits constituant le corpus 2. La figure 19 présente la proportion des textes par thèmes qui ont été retenus aux fins de la recherche. Selon ce graphique, 48% des textes retenus sont liés aux fondements théoriques nécessaires à la compréhension des enjeux contextuels, 22 % à la qualité de la relation éducatrice-enfant et 30% aux facteurs associés au développement et au maintien de la relation.

Figure 19

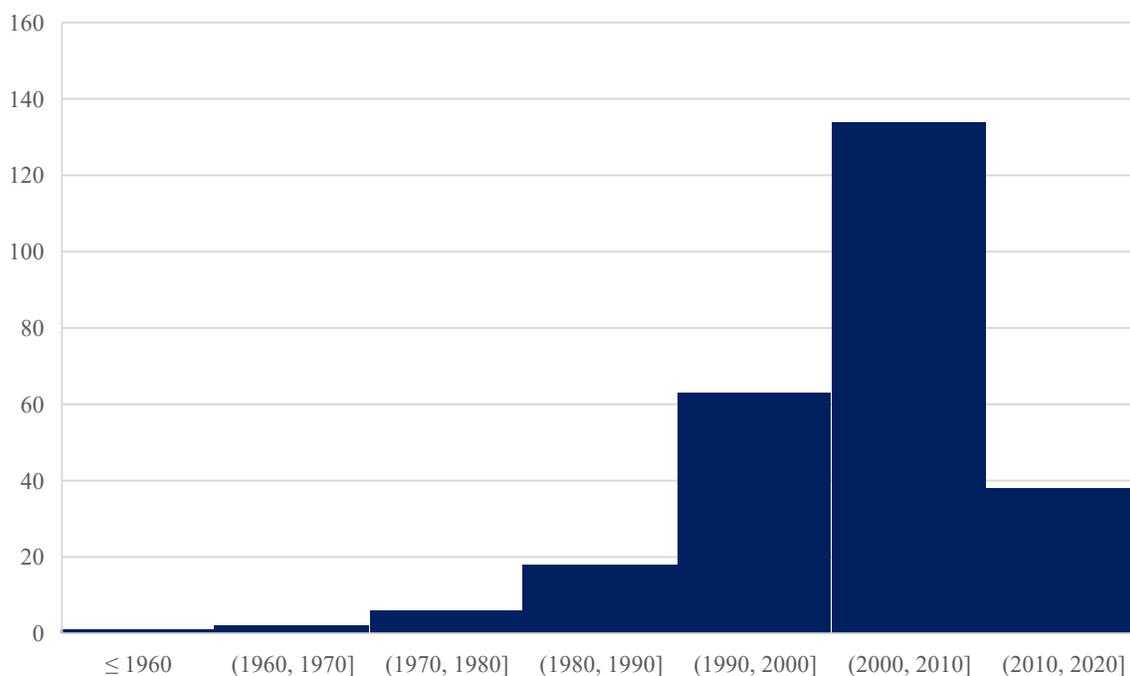
Proportion des textes par thèmes liés au corpus 2



La figure 20 présente le répertoire des années de publication des textes choisis pour la constitution du corpus 2. Bien que des textes empiriques moins récents ont été retenus, la thèse est soutenue, par souci de validité, par une analyse de textes provenant majoritairement des trente dernières années. Ce corpus étant étroitement lié à l'état des connaissances en périphérie du réseau des services de garde éducatifs du Québec, basé sur le développement des contextes éducatifs à travers le monde, on remarque qu'une vaste revue de littérature est disponible à partir des années 90, marquant la mise en place du réseau québécois et la transformation économique des sociétés liées, notamment, à la place des femmes sur le marché du travail à l'échelle internationale.

Figure 20

Répertoire des années de publication des textes versus la quantité de textes liés au corpus 2

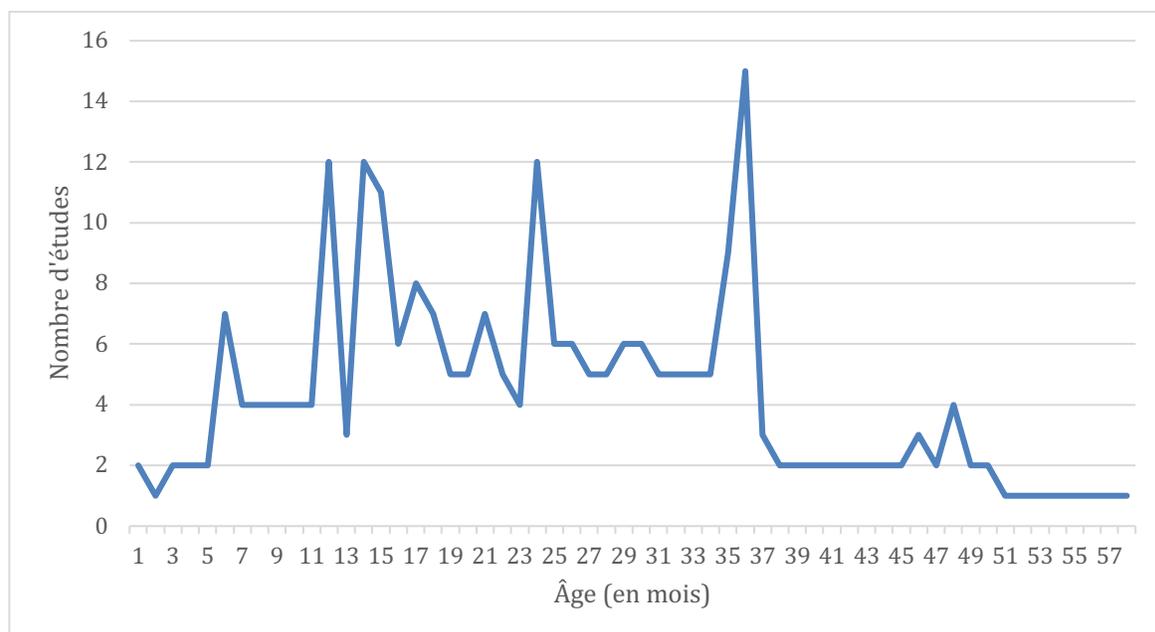


Faire l'état des connaissances à propos d'une notion qui dépend directement d'une tranche d'âge précise suppose que l'on doit tenir compte de la composition des échantillons qui sous-tend les études empiriques et les analyses retenues. Sachant que la prestation de services de garde à la petite enfance concerne les enfants âgés entre 0 et 60 mois, l'orientation des

lectures a été mise sur les textes proposant des conclusions à l'intérieur de cette tranche d'âge. Les critères ont été respectés quant à l'intérêt plus spécifique porté aux études associées aux enfants de moins de 36 mois. Or, parmi les textes de la recension, plusieurs, dont certaines études longitudinales pertinentes, proposent des moyennes d'âge variant entre 0 et 58 mois. Le choix de les maintenir dans le corpus était inévitable, en excluant toutefois essentiellement les études dont l'échantillon ne considère pas des enfants de moins de 36 mois (Figure 21).

Figure 21

Âges moyens des enfants faisant partie des échantillons des études recensées dans la revue de la littérature liée au corpus 2

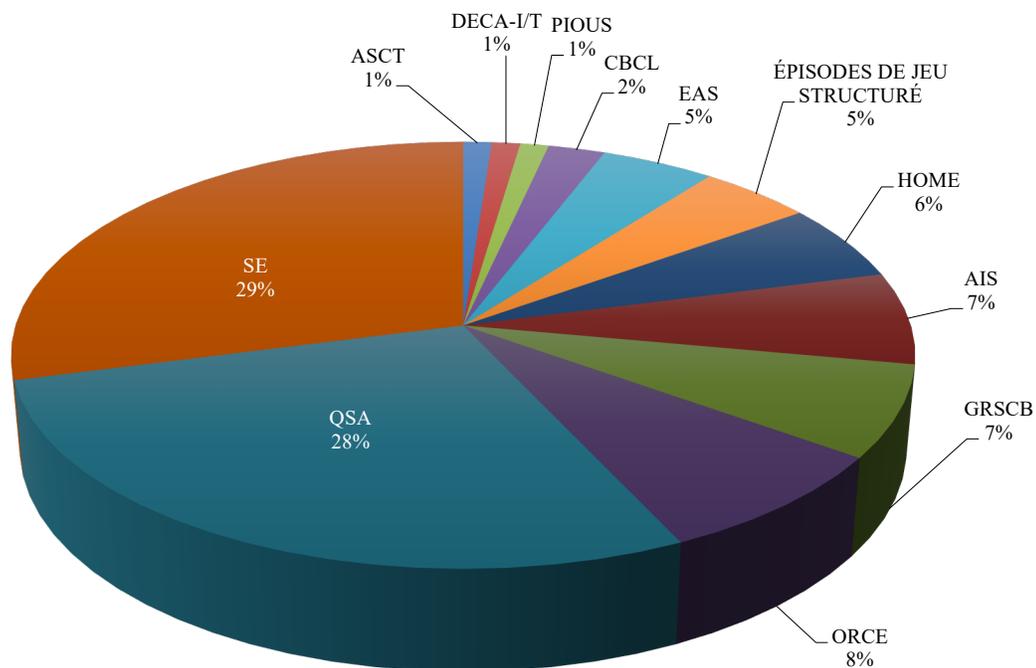


La figure 22 propose une illustration descriptive en pourcentage des instruments de mesure utilisés pour évaluer la relation d'attachement entre une éducatrice et un enfant. Ce graphique démontre la prédominance des outils de mesures à devis expérimental liés à la posture positiviste et aux analyses quantitatives de la recherche. Il nous renseigne également, indirectement, sur les objectifs de recherche et/ou clinique d'une vaste majorité d'études. Encore ici, s'il est question de travailler avec des données provenant de l'état des connaissances, il apparaît pertinent d'explorer strictement les instruments utilisés lorsqu'il s'agit d'étudier la relation affective significative éducatrice-enfant ou les possibilités d'attachement entre une éducatrice et un enfant. Bien que présent dans la littérature,

l'observation des interactions par le *CLASS*¹⁴² (Pianta et al., 2008), qui ne permet pas de répondre aux objectifs de la recherche, c'est-à-dire qu'il ne permet pas de décrire, de comprendre et d'observer la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contextes de garde éducative, n'est pas recensé dans la figure 22. Cette figure démontre que plus de la moitié des principaux instruments de mesure proviennent des assises théoriques et empiriques liées à l'étude de l'attachement, la *Situation Étrange SE* (29%) et le Tri de carte *QSA* (28%). Le graphique est présenté simultanément avec un tableau servant de légende à la compréhension des instruments répertoriés.

Figure 22

Instruments de mesure de la relation d'attachement recensés dans le corpus 2



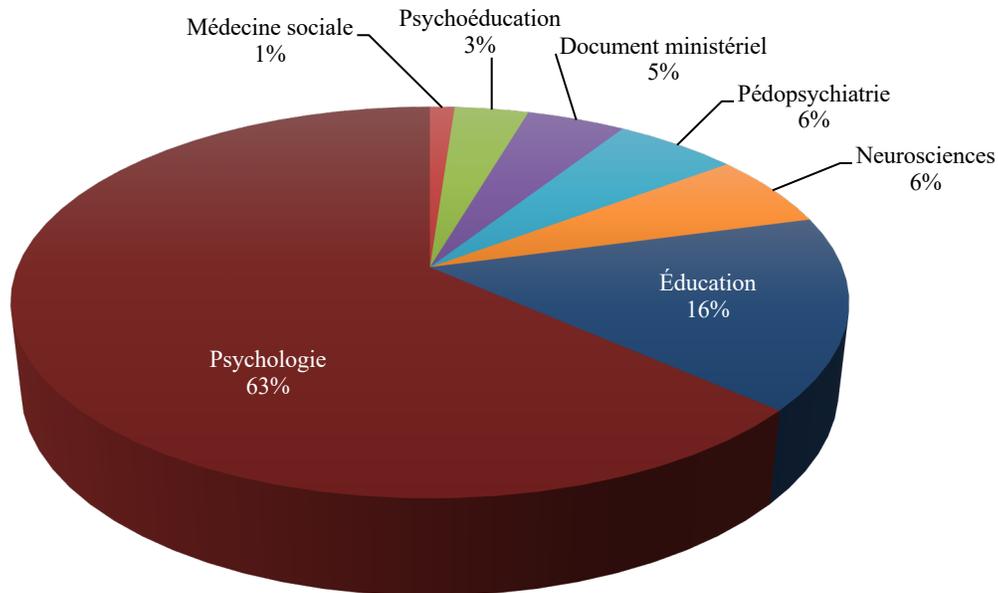
¹⁴² Les textes proposant des résultats avec le *Class* de Pianta et al (2008), bien que riches en données et en renseignements, n'ont pu être retenus dans le cadre de la thèse essentiellement puisqu'il n'est pas question ici d'observer les interactions ni de mesurer le soutien émotionnel. Bien que des travaux de validation soient en cours (2021), cet instrument de mesure n'a pas, à ce jour, été adapté aux différents contextes de la garde éducative en pouponnière. C'est pour ces raisons que sa pertinence n'est pas justifiée dans le cadre de la thèse et qu'il est absent dans le graphique circulaire présenté en figure 21.

<i>Instrument</i>	<i>Nom complet</i>	<i>Auteur(s)</i>	<i>Année</i>
SE	Situation étrangère	Ainsworth et al.	1978
QSA	Tri de carte (Q-Set de l'attachement)	Waters et Deane	1985
ORCE	Observational Record of the Caregiving Environment	NICHHD	1996
GRSCB	Global Rating Scale of Caregiver Behaviors	Arnett	1989
AIS	Adult Involvement Scale	Howes et Stewart	1987
HOME	Home Observation of the Measurement of the Environment	Caldwell et Bradley	1984
Épisodes de jeu structuré		Erickson, Sroufe et Egeland	1985
EAS	Emotional Availability Scales	Birigen, robinson et Emde	1993
CBCL	Child Behavior Checklist	Achenbach	1991
PIOUS	Parent-Infant Observation Under Stress	Camra et al.; Massie et Campbell; Pederson et al. (Selon les travaux de Ainsworth)	1992, 1983, 1990.
DECA-I/T assessment tool	Devreux Early Childhood Assessment for Infants and Toddlers	Power, Mackrain et LeBuffe	2007
ASCT	Attachment Story Completion Task	Bretherton et al.	1990

À la lumière de la revue de littératures, la figure 23 propose une exploration des disciplines auxquelles appartiennent les textes identifiés comme les disciplines de provenance des différents textes choisis pour la constitution du corpus 2. En effet, au-delà des thèmes, des années et des instruments, il apparaît pertinent de s'interroger sur les disciplines qui s'intéressent au milieu des services de garde éducatifs et qui en définissent les principales assises théoriques et empiriques. La figure 23 propose une illustration des disciplines de provenance, par pourcentage, qui sous-tendent les textes du corpus 2 : État des connaissances en contextes éducatifs. Ce graphique permet de constater qu'une prédominance existe quant à la présence de la psychologie (63%) dans les cadres théoriques des textes du corpus 2. Loin derrière suit le domaine de l'éducation (16%). Bien qu'en moindre importance, d'autres disciplines figurent aussi dans les textes recensés : les neurosciences (6%), la pédopsychiatrie (6%), la psychoéducation (3%) et la médecine sociale (1%). Chacun des textes a été investigué en fonction de son thème, du champ d'expertise de chacun des auteurs, du département universitaire auquel chacun des auteurs appartient, de la base de données à laquelle le texte est lié et des inspirations théoriques et empiriques manifestées dans la biographie ou curriculum du premier auteur. De manière générale, ce graphique révèle une prédominance de la psychologie dans les textes de ce corpus.

Figure 23

Tri des textes par discipline de provenance corpus 2



2.2.2.2. Corpus 3 : Construits dyadiques

Le corpus 3 prend naissance dans les insuffisances théoriques et empiriques que la recension des écrits du corpus 2 a pu mettre en évidence. Il faut rappeler ici la question générale de la recherche : comment ou de quelle façon l'éducatrice réussit à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens » ? En effet, la présente thèse s'intéresse à la façon dont se construit la relation affective significative éducatrice-poupon, à son développement empreint de subtilités quotidiennes, récurrentes et stables en contexte de garde éducative. La démarche d'investigation a donc finement cherché à examiner dans les détails la dyade adulte-poupon et ses échanges subtils.

Le corpus 3 est construit à partir d'une matrice dite théorique qui prolonge les suites de l'investigation notionnelle débutée dans la recension des écrits du corpus 2. Cette matrice s'est définie peu à peu au fil des lectures en suivant les brèches qui se sont dégagées graduellement de l'état des connaissances à ce jour. L'appellation « Construits dyadiques » a été retenue à la suite de la découverte de la revue systématique *Disentangling the Dyadic*

*Dance : Theoretical, Methodological and Outcomes Systematic Review of Mother-Infant Dyadic Processes*¹⁴³ publiée en (2018) et qui présente les théories et les méthodologies qui cherchent à décrire les processus dyadiques mère-enfant et soignante-enfant. Cette publication a donc été utilisée comme ouvrage « *templin* » pour la constitution de ce corpus 3, orientant la recherche de textes complémentaires selon une nouvelle perspective, la dyade éducatrice-poupon en tant qu'objet.

La structure de la matrice théorique du corpus 3 a été divisée en trois thèmes complémentaires. Ces derniers se sont précisés au fil des lectures et du tri des textes (Tableau 5). En premier lieu se dégagent les fondements théoriques nécessaires à la compréhension des enjeux dyadiques. Ce thème rassemble des textes qui explicitent les bases théoriques qui sous-tendent le développement affectif et social du poupon dans la dyade et qui permettent de comprendre ce phénomène. En deuxième lieu se distinguent tous les écrits concernant la description des processus d'engagement de la dyade mère-enfant. En troisième lieu, il est question des textes proposant des éléments de compréhension ou de description des rapports intersubjectifs qui se trouvent dans la dyade adulte-enfant et leurs enjeux.

Tableau 5

Structure de la matrice théorique du corpus 3

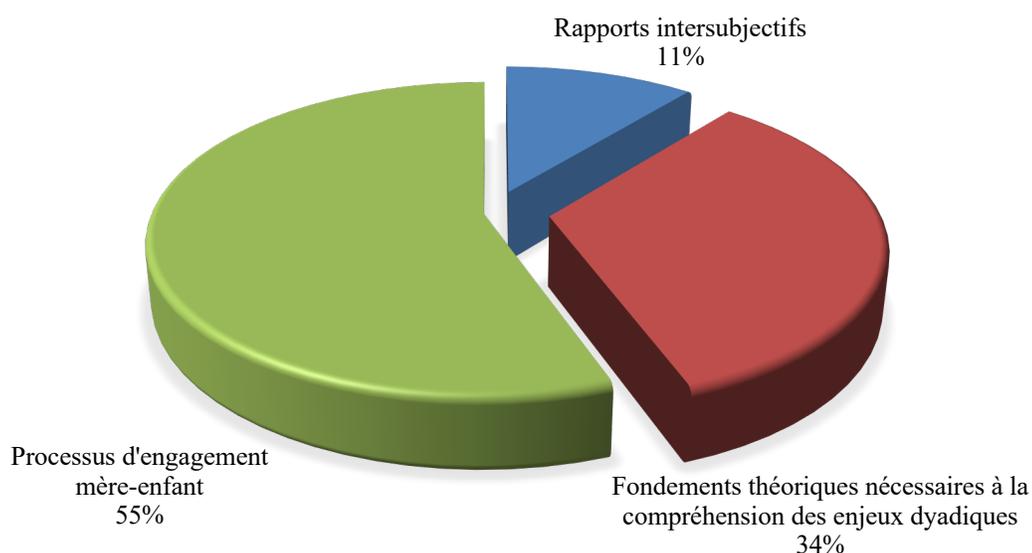
Thèmes	Auteurs	Discipline	Provenance	Nbr	Âge	Méthodologie	Variable à l'étude
Thème (1) Fondements théoriques nécessaires à la compréhension des enjeux dyadiques	<i>Section des textes à nature empirique, expérimentale et/ou scientifique</i>						
	<i>Section des textes à nature théorique, fondamentale et/ou spéculative</i>						
Thèmes (2) Processus d'engagement mère-enfant	<i>Section des textes à nature empirique, expérimentale et/ou scientifique</i>						
	<i>Section des textes à nature théorique, fondamentale et/ou spéculative</i>						
Thème (3) Rapports intersubjectifs	<i>Section des textes à nature empirique, expérimentale et/ou scientifique</i>						
	<i>Section des textes à nature théorique, fondamentale et/ou spéculative</i>						
Contextes	Dyade nourrisson-adulte – Dyade mère-nourrisson / <i>Mother-infant dyadic</i>						

¹⁴³ Provenzi L., Scotto di Minico, G., Giusti, L., Guida, E., et Müller, M. (2018) Disentangling the Dyadic Dance: Theoretical, Methodological and Outcomes Systematic Review of Mother-Infant Dyadic Processes. *Front. Psychol.* 9:348. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.00348

La figure 24 présente la proportion des textes par thèmes liés au corpus 3. Le thème 1 : Fondements théoriques nécessaires à la compréhension des enjeux dyadiques compose 34% de ce corpus ; le thème 2 : Processus d'engagement mère-enfant compte pour 55% ; le thème 3 : Rapports intersubjectifs, 11%, les textes à ce sujet étant plus rares.

Figure 24

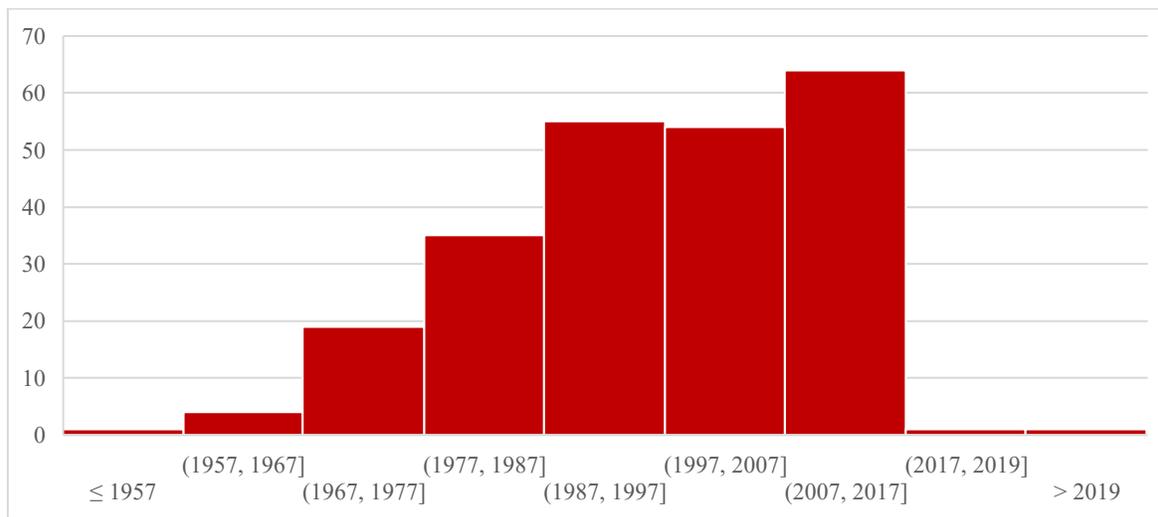
Proportion des textes par thèmes liés au corpus 3



La figure 25 présente le répertoire des années de publication des textes choisis pour la constitution du corpus 3. Ce graphique démontre que la période faste de cette littérature, toutes thématiques confondues, débute dans les années 60, pour se maintenir à des niveaux similaires jusqu'en 2017, ce qui n'exclut pas la présence de textes pertinents jusqu'à tout récemment dont une étude jamaïcaine datant de 2020.

Figure 25

Répertoire des années de publications des textes par quantité de textes liés au corpus 3



La figure 26 et la figure 27 illustrent, en premier lieu, les environnements des collectes de données et, en deuxième lieu, les procédures d'observation de la dyade et de l'engagement dyadique qui constituent le corpus 3. On constate que la majorité des textes proposent une démarche expérimentale en laboratoire et, de façon moindre, une démarche à la maison, principalement pour la dyade mère-enfant. L'héritage de Tronick et ses collaborateurs (Gianino et Tronick, 1988; Tronick et Cohn, 1989) dans les démarches d'investigations de la dyade est remarquable quant à la présence de diverses versions de l'expérience du *Still Face* et du *Face to Face* qui sous-tendent près de 90% des méthodologies liées au corpus 3. Cette procédure semble privilégiée et demeure prédominante dans la grande majorité des textes ayant pour objectif d'investiguer les subtilités des échanges entre un adulte et un poupon âgé de moins de 24 mois.

Figure 26

Environnements des collectes des données aux textes de corpus 3

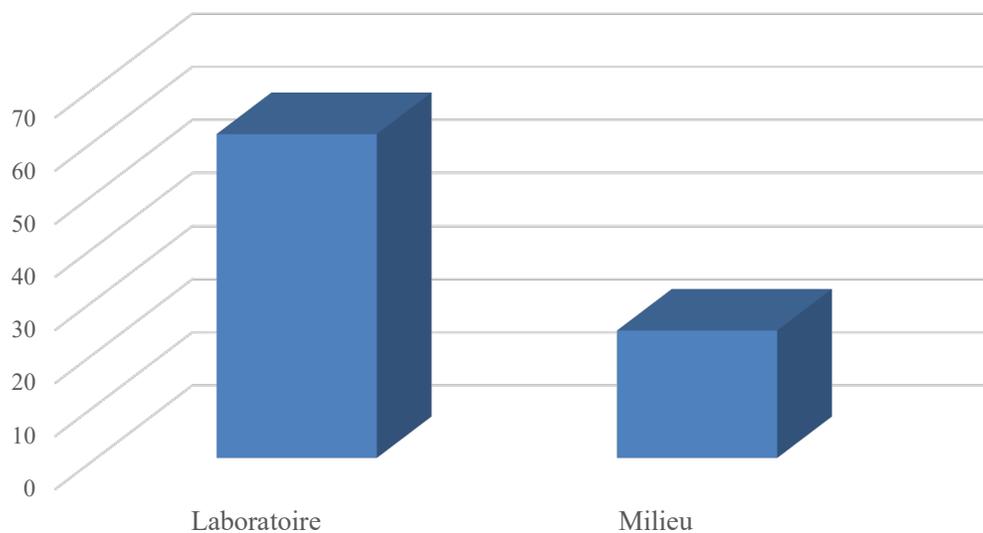
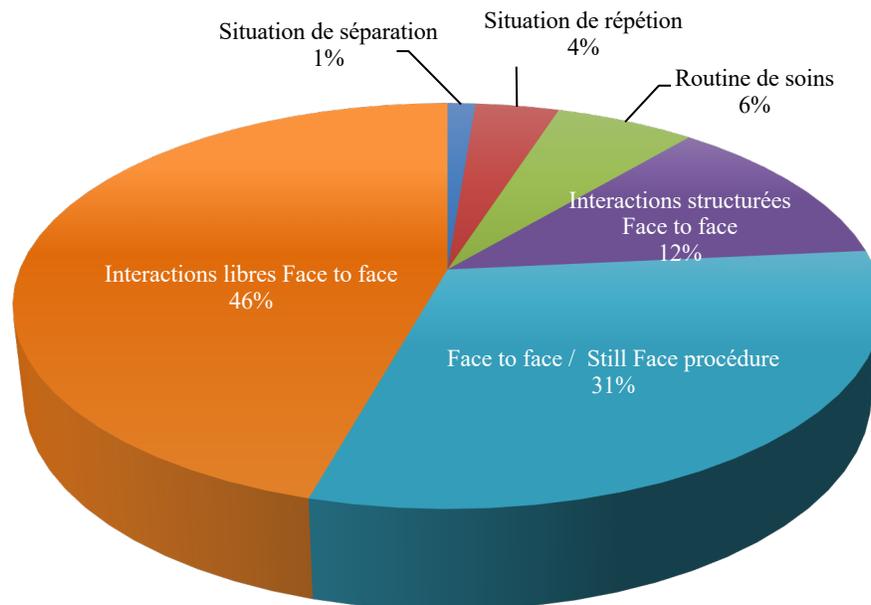


Figure 27

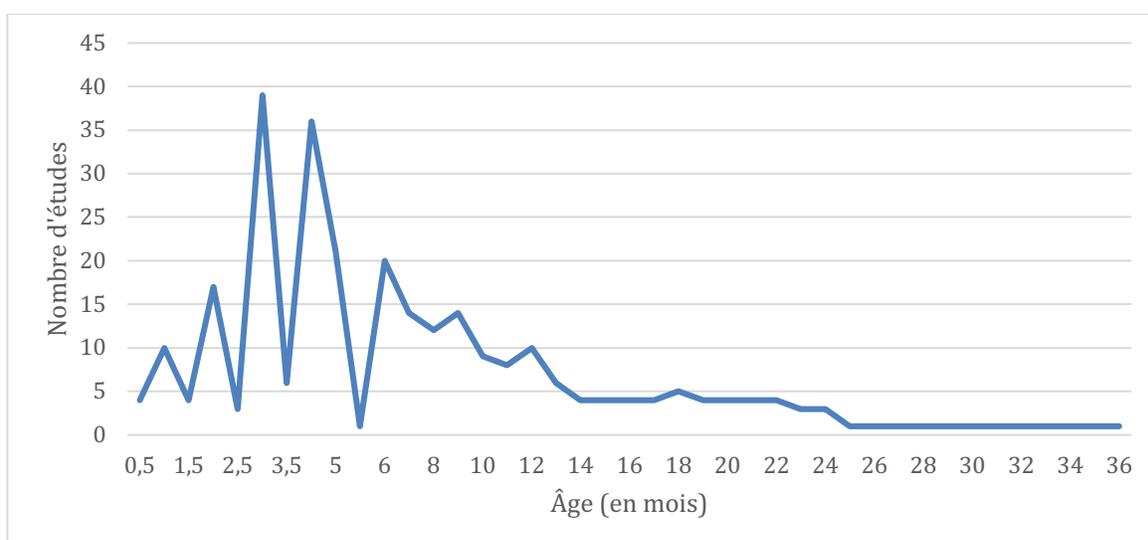
Les procédures d'observation de la dyade et de l'engagement dyadique triées selon la nature des instruments



La figure 28 présente un portrait global de l'âge des enfants faisant partie des échantillons répertoriés dans le corpus 3. La grande majorité des échantillons sont composés d'enfants âgés entre 0,5 et 36 mois. On perçoit tout de même des pointes prédominantes qui supposent des échantillons plus nombreux situant leur expérimentation chez les poupons âgés entre 2 et 18 mois, ce qui représente les balises des pouponnières, directement liées à l'objet de la recherche.

Figure 28

Âge des poupons faisant partie des échantillons des études recensées dans la revue de la littérature liée au corpus 3

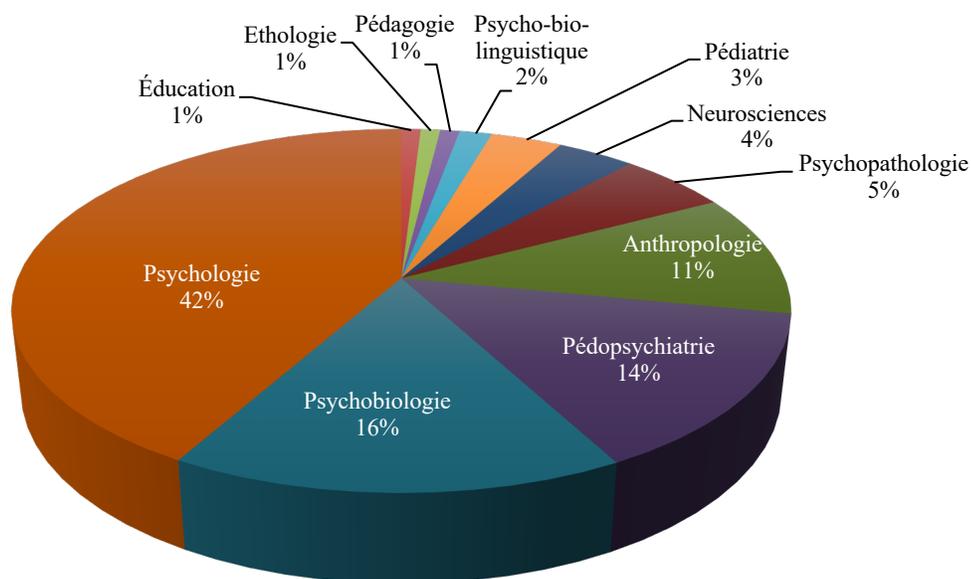


La figure 29 illustre en pourcentage le tri des textes par discipline de provenance liée au corpus 3. Une procédure identique au corpus 2 a été utilisée pour le corpus 3. Chacun des textes a été investigué en fonction du thème de la recherche ou du texte, du champ d'expertise de chacun des auteurs, du département universitaire auquel chacun des auteurs appartient, de la base de données à laquelle le texte est lié et des inspirations théoriques et empiriques manifestées dans la biographie du premier auteur. Ce corpus révèle davantage de collaborations hétérogènes et ouvre sur des disciplines absentes du répertoire de textes liés au corpus 2.

La psychologie (42%) occupe encore ici une présence prédominante au sein du corpus 3. Elle est toutefois moindre. Ce corpus révèle des disciplines plus diversifiées, plus nombreuses et propose un éventail de domaines non anticipés dans le corpus précédent, par exemple, la psychobiologie (16%), la pédopsychiatrie (14%) et l'anthropologie (11%) qui, cumulés (41%), atteignent la même proportion que la psychologie au sein du corpus 3. La psychobiologie représente la complémentarité entre la psychologie et la biologie. Souvent les auteurs sont psychologues et/ou biologistes et/ou psychobiologistes. Leurs collaborations et leurs influences sont par ailleurs teintées d'approches fondamentales de la nature et de la biologie de l'être humain. La pédopsychiatrie touche principalement aux fondements de la biologie humaine, de la psychologie du développement tout en proposant un regard anthropologique. La pédopsychiatrie est le champ de la psychiatrie qui se consacre aux enfants. L'anthropologie représente l'étude des cultures et des sociétés humaines, l'analyse des peuples, l'étude de l'évolution humaine, de ses rapports au monde et à l'autre. Bien qu'en pourcentage modéré, d'autres disciplines sont recensées dans ce corpus : la psychopathologie (5%), les neurosciences (4%), la pédiatrie (3%), la psycho-bi linguistique (2%), la pédagogie (1%), l'éthologie 1% et l'éducation (1%).

Figure 29

Tri des textes par discipline de provenance liée au corpus 3



Que retenir de la constitution du corpus 2 et du corpus 3 ? Que les collaborations au sein de la recherche en lien avec le développement de l'enfant sont diversifiées, que les textes scientifiques sont nombreux et complémentaires lorsque considérés en ce sens, que la littérature scientifique sélectionnée dans le cadre de cette vaste recension des écrits (corpus 2 et 3) mis en relation avec les données du corpus 1 nous permet de proposer des associations théoriques cohérentes en adéquation avec le contexte étudié. La thèse expose ces associations dans les chapitres qui suivent la synthèse du devis méthodologique présenté dans la prochaine section.

2.3. Synthèse du devis méthodologique

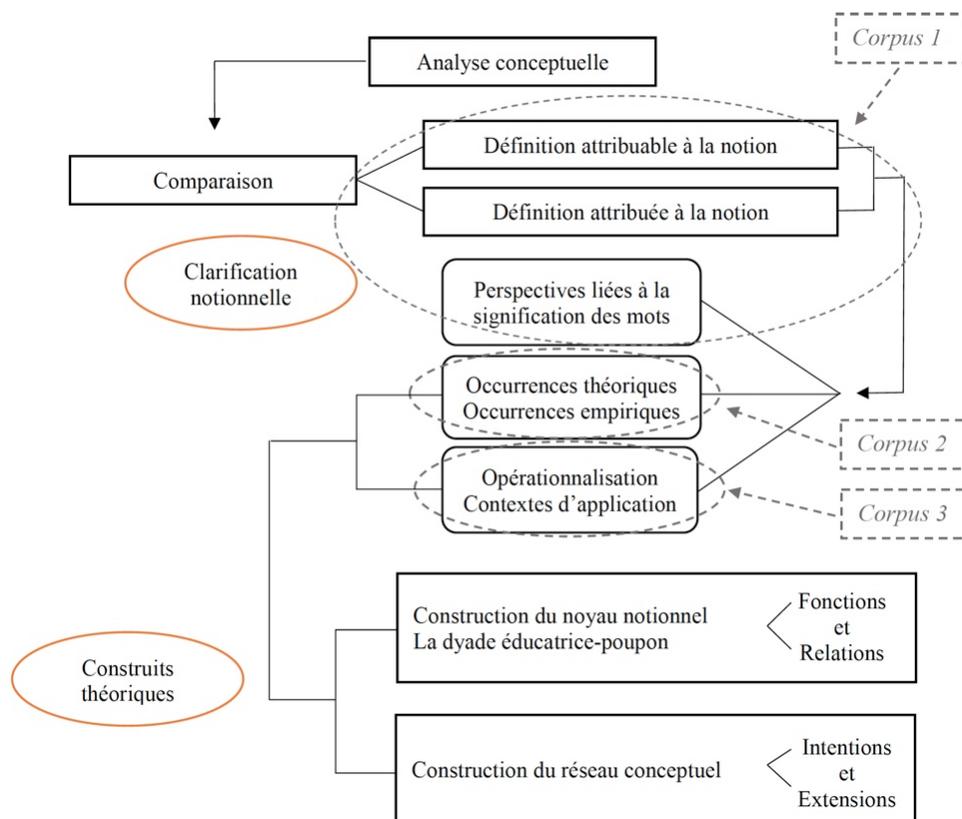
La figure 30 situe la chronologie de la démarche méthodologique. Il s'agit d'une reprise simplifiée de la figure 2 présentée en introduction de ce chapitre. Cette démarche, on le rappellera, est introduite par une analyse conceptuelle qui a servi à clarifier la notion à l'étude, la relation affective significative. Cette analyse a d'abord consisté à comparer la définition attribuable (Corpus 1A) à la définition attribuée (Corpus 1B) au syntagme « relation affective significative ». L'objectif général de cette première étape était de parvenir à une définition de la notion en cohérence avec la signification des mots choisis pour l'expliquer (perspective liée à la construction de la signification). Spécifiquement, le corpus 1 proposait d'explorer la signification que ces mots prennent à la fois dans la langue et dans le contexte d'utilisation¹⁴⁴. Une fois la notion clairement définie par ce corpus 1 mettant en relief les perspectives conceptuelles, une première recension des écrits (Corpus 2) a été effectuée afin de broser l'état des connaissances de la notion à ce jour dans les théories comme dans les pratiques. Cette première recension a permis d'extraire des occurrences théoriques ainsi que des tendances mettant en lumière un flou théorique et pratique dans la définition, dans la compréhension et dans l'observation de la relation affective significative éducatrice-poupon. Ces constats ont donc conduit l'investigation d'une seconde recension des écrits (Corpus 3) afin rechercher parmi les théories et les empiries existantes la présence

¹⁴⁴ Cette démarche est nécessaire et préalable lorsque la notion ou le concept à l'étude n'est pas circonscrit de manière précise. Avant de chercher, les balises de ce que l'on cherche doivent être déterminées de manière explicite. Il demeure essentiel de faire une analyse approfondie de la notion à l'étude pour en valider la complétude. Cette étape préalable donnant lieu à la suite de la démarche d'investigation.

de construits théoriques et pratiques permettant de combler ce vide scientifique présent dans la littérature liée aux contextes de la garde éducative.

Figure 30

Représentation du plan de l'analyse conceptuelle de la thèse¹⁴⁵



Les prochains chapitres de la thèse mènent aux construits théoriques qui découlent de l'analyse des données recueillies dans chacun des corpus (Corpus 1, 2 et 3). Ces sections subséquentes servent, en premier lieu, à l'élaboration du noyau notionnel en examinant les fonctions et les relations de ces construits théoriques. Précisément, il s'agit de réunir, de hiérarchiser et de coordonner les construits théoriques qui se sont dégagés des textes et qu'il est possible d'associer à la dyade éducatrice-poupon en tant qu'objet. En deuxième lieu, il

¹⁴⁵ Adaptation du schéma l'analyse conceptuelle (Van der Maren, 2004 p.183)

s'agit d'élaborer un réseau conceptuel donnant sur des perspectives plus larges permettant ainsi de saisir les intentions ¹⁴⁶et les extensions de la notion. En somme, les chapitres suivants explorent ce que la notion à l'étude, une fois définie, peut dire de plus, au-delà de la signification ¹⁴⁷ des mots, lorsqu'elle est utilisée dans certaines situations, dans certains contextes d'application ou à l'intérieur d'un réseau conceptuel. Bref, il s'agit de faire émerger le sens de la notion (Van der Maren, 2004). De ce fait, « Le mot pris isolément et dans le dictionnaire n'a qu'une signification. Mais, cette signification n'est rien de plus qu'une potentialité qui se réalise dans le langage vivant, où elle n'est qu'une pierre dans l'édifice du sens ». Vygotski (1934 p. 370)

En cela, la recherche ne peut se limiter à faire une proposition de mots isolés, car il s'agirait alors d'une proposition acontextuelle niant le rapport essentiel entre la pensée et le langage porteur de sens. À cet égard, Vygotski (1934-1997) présente une distinction entre la signification d'un mot et son sens qui sert à la thèse théorique cherchant à définir, décrire et comprendre une notion de manière spécifique. Ainsi, selon Vygotski « la signification du mot est un phénomène de la pensée verbale ou du langage doué de sens. C'est l'unité de mot et de la pensée » (Vygotski 1934 p. 321). Tandis que le sens « est une formation dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes » (Vygotski, 1934 p. 370). Au regard de ces définitions, puisqu'elle demeure une unité du sens et qu'elle n'est pas affectée par la modification du contexte, la signification est stable dans le temps¹⁴⁸. Alors que le sens change selon le contexte et demeure le produit d'une généralisation située.

En se rappelant qu'un des principaux objectifs de la thèse est de définir, décrire et comprendre la notion de relation affective significative, limiter la thèse à l'étude seule des significations serait restreindre la recherche et ses conclusions.

¹⁴⁶ C'est-à-dire ce que dit la notion seulement et essentiellement, ou encore le sens commun qui se dégage à partir de l'ensemble de ses utilisations

¹⁴⁷ Le terme « nature des mots », employé dans le texte de Van der Maren (2004), est ici remplacé par « signification des mots » en cohérence avec les intentions de la thèse. La nature des mots, si telle était l'intention, amène à penser davantage une catégorie grammaticale tandis que la signification est une unité de sens que le mot acquiert dans un contexte particulier.

¹⁴⁸ Le fait d'être stable ne suppose pas que la signification est figée. Pour Vygotski, la signification est davantage associée à l'idée d'une articulation ou d'un mécanisme qui concerne les entités que sont les mots, leur objet et leur représentation. C'est ce mécanisme, en tant qu'unité du sens, qui demeure stable dans le temps.

Dans le but d'atteindre cet objectif spécifique et d'obtenir les éléments notionnels nécessaires pour une proposition théorique en adéquation avec son contexte d'application, l'analyse des données se divise en deux niveaux complémentaires. Le chapitre suivant, le chapitre 3, présente un premier niveau d'analyse, celui des significations¹⁴⁹. Successivement, le chapitre 4 expose le second niveau d'analyse, celui du sens.

¹⁴⁹ Faisant référence à la représentation des mots hors contexte et à la mise en commun de ses mots pour en déceler les communautés de mots permettant de dégager subséquemment un sens propre à la notion.

Chapitre 3 Analyse de premier niveau : la signification

Ce chapitre présente le premier niveau d'analyse, la signification. Dans ce chapitre, la signification est abordée selon la pensée vygotkienne, c'est-à-dire qu'elle représente une unité de base qui contient, dans une forme simple, une généralisation de la notion de relation affective significative. Cette généralisation est le résultat des analyses du corpus 1 que ce chapitre présente de manière détaillée. Globalement, le chapitre expose l'ensemble des analyses donnant lieu aux perspectives conceptuelles (corpus 1). De manière plus précise, il sera question de la démonstration et de l'interprétation des résultats des analyses textuelles effectuées avec le logiciel Iramuteq¹⁵⁰.

3.1. Perspectives conceptuelles

Cette section propose trois stratégies d'analyse complémentaires avec le logiciel Iramuteq. De prime abord, les corpus de textes ont été soumis au processus suivant¹⁵¹ : 1) la hiérarchisation (*quels sont les mots clés qui sont reliés à ma question ?*) ; 2) la segmentation-classification (*qu'est-ce qui se sépare, qu'est-ce qui se contraste ?*) ; 3) les similitudes (*quelles sont les affinités, qu'est-ce qui est relié et à quoi ?*). Les sous-sections suivantes les abordent tour à tour.

3.1.1. Hiérarchisation

Dans un premier temps, l'intention est de circonscrire la notion de relation affective significative. Pour ce faire, les constituants du corpus 1A ont d'abord été analysés. Ces éléments rassemblés sous l'appellation de définition « attribuable » ont été soumis à l'analyse statistique des fréquences de mots. Cette donnée permet d'identifier les mots récurrents qui témoignent d'une constance à travers les définitions établies par différents dictionnaires consultés. Conséquemment, ces résultats expriment un consensus quant à l'utilisation de certains mots clés qui servent à donner une signification à la notion. Tel que spécifié précédemment dans la méthodologie, le choix de la présentation proportionnelle en

¹⁵⁰ D'une part en utilisant les dictionnaires (Corpus 1A) et d'autre part, en utilisant la littérature véhiculée dans les milieux de pratique

¹⁵¹ Processus décrit précédemment en méthodologie à la section 2.2.1.4.

pourcentage a été fait considérant la différence de format entre le corpus 1A (petit corpus) et le corpus 1B (grand corpus). De cette manière, il est possible de présenter des résultats qui favorisent une interprétation plus juste et représentative.

Une fois le corpus 1A analysé par le logiciel, il fut possible d'en extraire des mots ayant une fréquence d'apparition au-delà de 10% (≥ 3) (Figure 31). Cette procédure simple permet de concentrer les analyses et les interprétations sur les mots ayant une présence récurrente dans le corpus et de souligner leur prédominance au sein du corpus de textes.

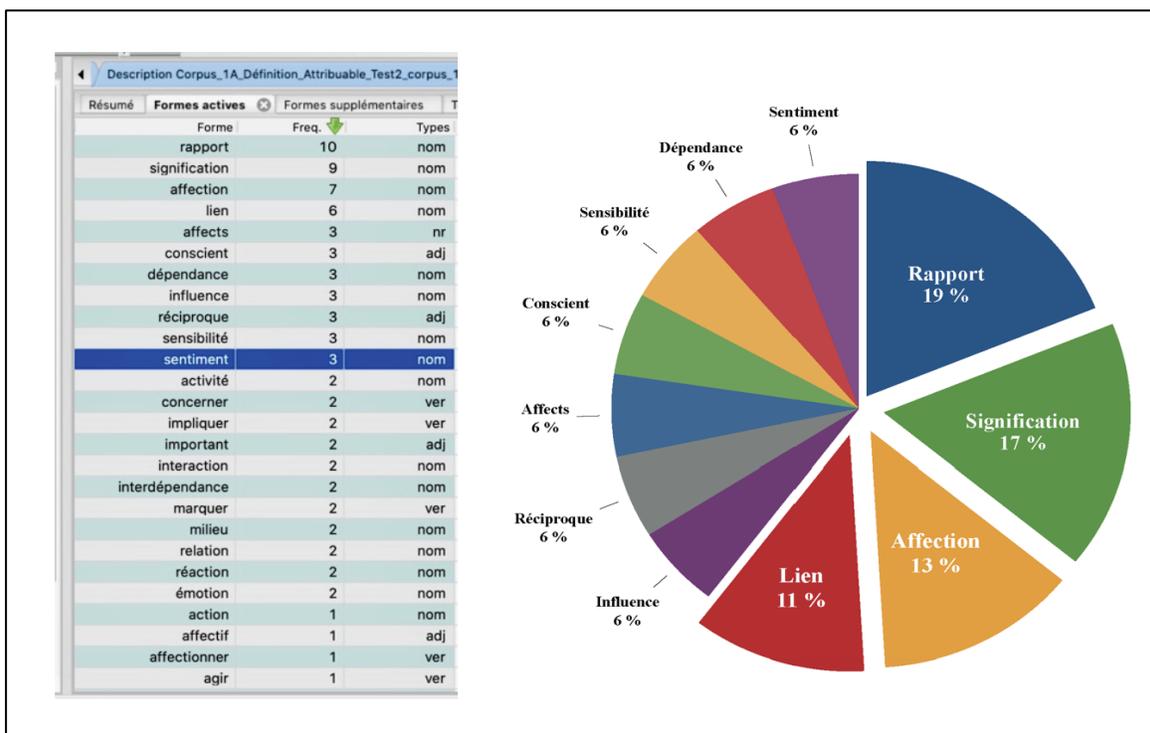
La figure 31 présente les résultats obtenus. Juxtaposé au graphique circulaire, le tableau de la figure 31 présente les unités de mots de forme active par ordre de fréquence (Figure 31). Généralement, dans ce type d'analyse, sont considérés comme formes actives les mots dits « pleins », c'est-à-dire les mots, les noms, les verbes à l'infinitif, les adjectifs qui se démarquent des mots dits « supplémentaires » qui comprennent les articles et les pronoms. Dans le graphique circulaire de la figure 31, certains mots ont une prédominance évidente. C'est le cas du mot « rapport » qui occupe une plus grande place au sein du corpus 1A. En effet, le mot « rapport » occupe 19% du corpus, le mot « significative » 17 %, le mot « affection » 13% et le mot « lien » 11%, ce qui constitue près de soixante pour cent (60%) du corpus. Puisqu'ils se démarquent en quantité, en fréquence et en proportion, ces mots sont considérés comme significatifs.

Toujours dans cette même figure, on remarque la présence des autres mots à plus faible fréquence, c'est-à-dire les mots ayant une fréquence plus de petite ou égale à deux (≤ 2). Les mots « influence » (6%), « réciproque » (6%), « affects » (6%), « conscient » (6%), « sensibilité » (6%), « dépendance » (6%) et « sentiment » (6%) s'observent par leur fréquence constante (et égale) qui permet d'énoncer que ces mots sont des significations consensuelles au sein des dictionnaires¹⁵². De sorte que ces mots, bien que plus effacés, par la stabilité de leur fréquence, demeurent considérés comme des mots d'intérêt en vue d'une analyse textuelle combinée ultérieure (corpus 1A + corpus1B).

¹⁵² Par souci d'alléger la présentation graphique, les mots présentant des pourcentages autour de 6% ont été comptabilisés de manière arrondie. Le pourcentage du tableau atteint donc une somme de 102% pour des équivalences en pourcentage.

Figure 31

Fréquence de mots de forme active au sein du corpus 1A



Fréquence ≥ 3

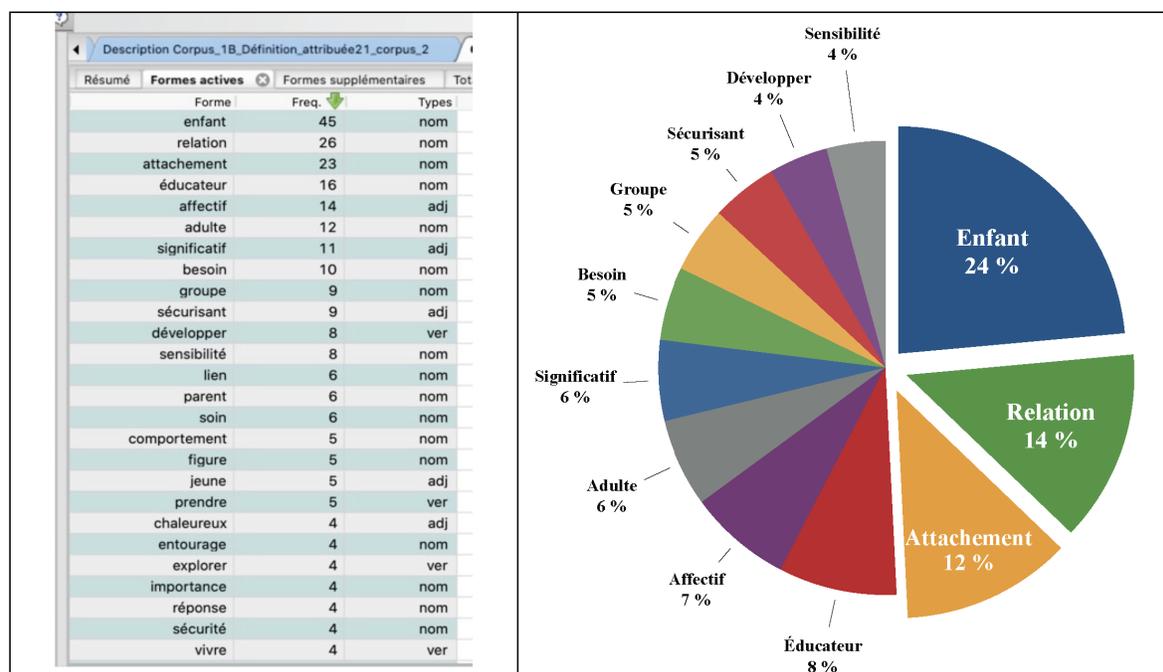
La figure 32 présente les résultats obtenus pour le corpus 1B. Juxtaposé au graphique circulaire, le tableau de la figure 32 présente les unités de mots de forme active par ordre de fréquence. Dans la suite de la démarche, il convient de rappeler que le corpus 1B représente la définition dite « attribuée ». Ce corpus est donc associé aux deux textes de référence qui ont été préalablement sélectionnés¹⁵³ et soumis à une procédure d'analyse textuelle similaire. Tout comme dans la figure précédente (Figure 31), certains mots se distinguent dans l'échelle des fréquences au sein du corpus 1B. Ces textes étant à vocation pédagogique, il est entendu que les notions qui s'y trouvent sont davantage orientées vers un lectorat spécifique aux contextes de la garde éducative. Cet élément est d'intérêt, puisque la considération du lectorat visé par un texte suppose que les mots présents sont choisis avec soin en fonction de ce lectorat.

¹⁵³ À titre de rappel, il s'agit des chapitres dédiés à la relation affective significative dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2019) et dans le livre *Développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (Bouchard, 2019).

Pour ce corpus (Corpus 1B), ce sont les mots ayant une fréquence plus grande ou égale à huit (≥ 8) qui ont été retenus en rapport au nombre de segments (nbr. 37) et à l'inutilité de se perdre dans la quantité de mots à analyser. La figure 32 démontre de manière évidente que le mot « enfant » se démarque au sein du corpus 1B. En effet, le mot « enfant » occupe 24% du corpus, le mot « relation » 14% et le mot « attachement » 12%. Ce qui constitue près de la moitié (50%) du corpus. Il est donc possible d'affirmer que ces mots sont les mots prédominants de ce deuxième corpus. Toujours dans ce même graphique circulaire (32), on remarque aussi la présence de mots à fréquence moindre, mais démontrant une récurrence d'apparition plus grande ou égale (≥ 3), ce qui demeure d'intérêt pour les visées de l'analyse. Il s'agit des mots « éducateur » (8%), « affectif » (7%), « adulte » (6%), « significatif » (6%), « besoin » (5%), « groupe » (5%), « sécurisant » (5%), développer (4%) et « sensibilité » (4%) qui complètent la liste des mots significatifs.

Figure 32

Fréquence de mots de forme active au sein du corpus 1B



Fréquence ≥ 8

Dans le cadre de la thèse, cette première procédure cherchant à circonscrire la notion de relation affective significative permet de rassembler un groupe de mots prédominants qui nous conduit à l'intersection des significations à la fois de la définition « attribuable et de la définition « attribuée ». C'est à cette intersection que se situe une première esquisse d'une signification commune qui relie les mots à la pensée mise en contexte.

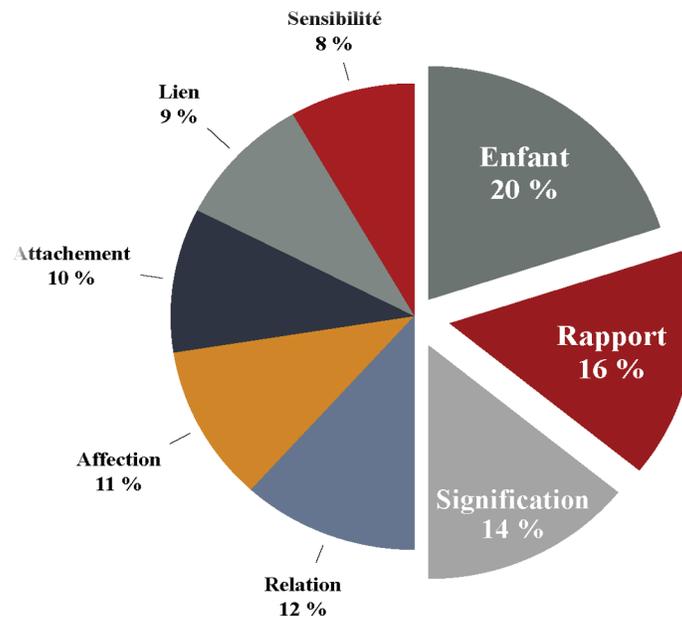
La figure 33 illustre le résultat de cette liaison entre le corpus 1A (définition attribuable) et le corpus 1B (définition attribuée). Pour ce faire, les deux corpus ont été fusionnés pour n'en former qu'un seul (corpus 1). Ce corpus fusionné a été soumis à une troisième analyse selon la même procédure de hiérarchisation des mots clés. Une procédure manuelle de hiérarchisation subséquente a également été effectuée. Ces manipulations complémentaires ont permis d'extraire une troisième séquence de mots prédominants. Aux fins d'interprétation, ont été retenus les mots (8) démontrant des forces proportionnelles en pourcentage au-delà ou égal huit (≥ 8) au sein du corpus 1 (corpus 1A + corpus 1B).

Certains mots, comme le mot « sensibilité », ont été ajoutés ¹⁵⁴ et redistribués proportionnellement dans le graphique commun. D'autres ont été discriminés considérant qu'ils ne représentaient pas des forces significatives communes par leur fréquence. Trois mots, le mot « enfant » (20%), le mot « rapport » (16%) et le mot « signification » (14%) démontrent une forte représentativité commune en fonction de leur pourcentage de fréquence respectif. Suivent, tout près, les mots « relation » (12%), « affection » (11%), « attachement » (10%), « lien » (9%) et « sensibilité » (8%).

¹⁵⁴ En fusionnant le corpus 1A et le corpus 1B, certains mots à moindre fréquence dans un corpus ou dans l'autre s'additionnent soudainement. Ces mots deviennent donc représentatifs par leur fréquence du corpus maintenant fusionné (Corpus 1) et s'ajoutent aux mots significatifs communs à retenir à l'intersection.

Figure 33

Hiérarchisation des mots clés nés de la liaison du corpus 1



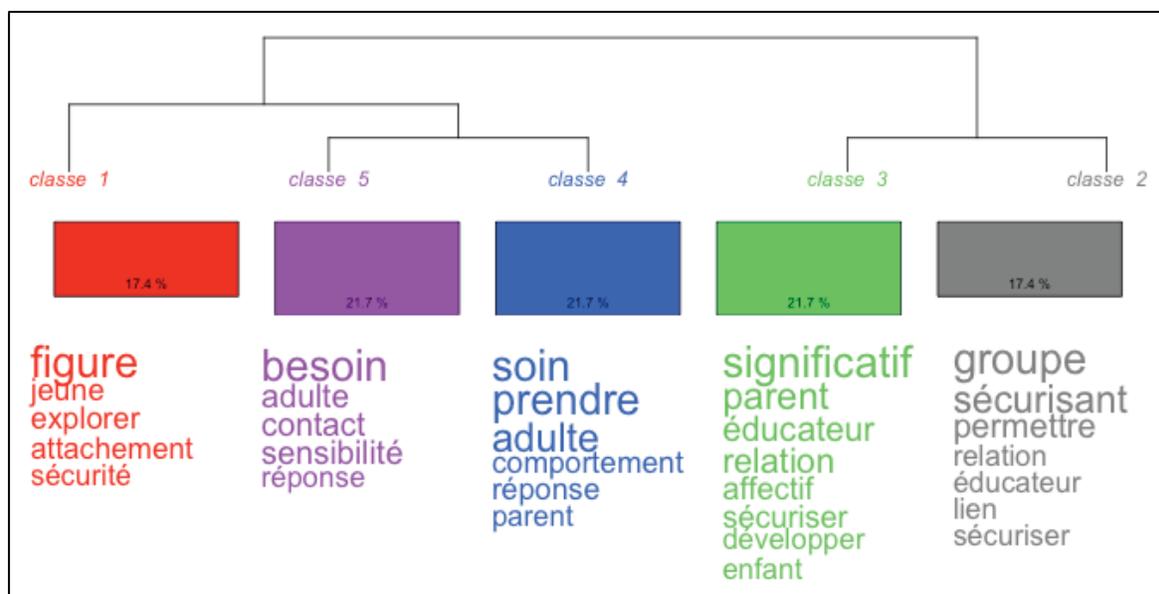
Cette première stratégie d'analyse textuelle que l'on nomme *hiérarchisation* sert à mettre en évidence une liste de mots clés représentatifs des significations communes qui ont le potentiel de s'inscrire dans la mise en place des perspectives conceptuelles (Corpus 1). La procédure de *hiérarchisation* cherche à démontrer le contenu lexical du syntagme *relation affective significative* pour en dégager ultérieurement une définition propre et représentative d'une articulation entre les mots et la pensée située dans un contexte.

À première vue, il s'agit d'une procédure simple qu'il serait possible d'éviter puisque certains résultats pourraient effectivement s'anticiper sans avoir recours à un logiciel d'analyse textuelle. Toutefois, il convient de préciser que, dans ce cas, les analyses se feraient uniquement au profit d'interprétations subjectives, ce qui n'est pas souhaité dans le cadre de la présente étude, notamment par souci de crédibilité, de fiabilité et de validité de la recherche. Par ailleurs, il est question, à ce moment-ci de la thèse, de définir les fondations de l'investigation en laissant préséance aux mots des textes (langage) qui ne sont sans doute pas employés au hasard par les auteurs (la pensée). Il devient alors nécessaire d'explorer les significations et la portée de ces mots en commençant d'abord par une deuxième analyse

fois en fonction de leur relation de dépendance et d'indépendance. La figure suivante (Figure 35) expose les 5 classes de mots répertoriées dans le corpus 1B, ainsi que leurs relations. Les formes actives qui ont été retenues pour fins d'analyse de ce corpus sont celles dont la fréquence est plus grande ou égale à trois (≥ 3)¹⁵⁶. Considérant que 62,16% des segments ont été jugés effectifs à la classification¹⁵⁷, le logiciel évalue la qualité de l'analyse à un niveau « acceptable » selon le format du texte. De manière générale, une valeur inférieure à 60% pour les discours écrits indique normalement une analyse limitée. Cependant, certains textes moins homogènes, comme le corpus 1B, peuvent cependant être acceptés avec un taux de classement autour de 60% et donc analysés (Pélissier, 2017). À cette étape, il s'agit maintenant de construire une valeur sémantique en situant la qualité des classes de mots qui émergent de ce corpus. Pour ce faire, une analyse complémentaire ultérieure sera nécessaire. Cette dernière est présentée dans les paragraphes subséquents. Décrivons d'abord ce que la figure 35 illustre quant aux résultats obtenus après l'analyse du corpus 1B.

Figure 35

Arbre des classes du corpus 1B



¹⁵⁶ Une manipulation informatique du logiciel Iramuteq demande au chercheur de sélectionner le nombre de formes actives en préanalyse. Cette sélection permet de limiter l'analyse aux mots dont la fréquence est significative.

¹⁵⁷ Ces données se retrouvent dans la figure 34 qui présente les résultats préliminaires

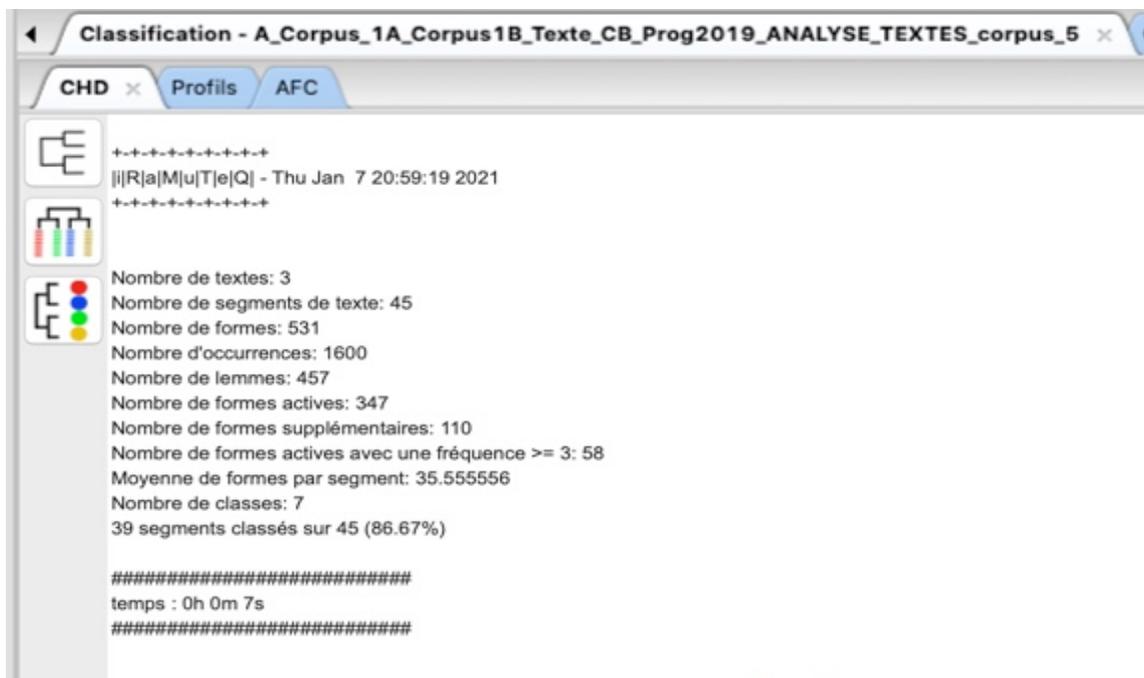
En observant l'arbre des classes du corpus 1B (Figure 35), on remarque, en premier lieu, que deux sous-ensembles de mots se distinguent. D'un côté, les classes 1, 5, 4 et, de l'autre côté, les classes 3 et 2. Les classes 3 et 2 sont en interrelation, mais sont indépendantes du second regroupement de classes qui comprend la classe 1 et un raccord de deux branches de force similaire, les classes 5 et 4. Les mots de chaque classe représentent un regroupement de mots en relation sémantique. Dans chacune des classes, les mots sont hiérarchisés selon la représentativité d'une concordance sémantique, exposant au premier rang le mot le plus significatif du regroupement. De gauche à droite, est significatif pour la classe 1, le mot « figure », la classe 5, « besoin », classe 4, « prendre soin¹⁵⁸ », classe 3, « significatif », classe 2 « groupe ». Bien que les autres mots soient de moindre importance en termes de force de mot, chacun est sémantiquement interrelié. Lorsque l'on observe les forces des classes en pourcentage, trois classes (5, 4 et 3) se démarquent parmi les cinq. En effet, les classes 5, 4, 3 ont des pourcentages de forces égaux et plus élevés (21,7%), tandis que la classe 1 et la classe 2 sont plus faibles (17,4%). Les classes en lien avec les significations de « besoin », de « prendre soin » et de « significatif » sont donc des classes à plus forte signification dans le corpus 1B. Ce dendrogramme permet d'identifier de manière plus spécifique la valeur sémantique de chacun des mots et des groupes de mots extraits de l'analyse du corpus 1B. Ces résultats d'analyse sont nécessaires pour comprendre l'importance de la comparaison entre la définition attribuée (Corpus 1B) et de la définition attribuable (Corpus 1A) pour arriver à circonscrire précisément la notion de relation affective significative. La section suivante effectue la démonstration de cette pertinence.

En fusionnant les deux corpus de textes, 86,67% des segments ont pu être classés, ce qui démontre la grande qualité de l'analyse. L'algorithme a pu déterminer 7 classes. Les formes actives qui ont été retenues pour fins du traitement des textes sont celles ayant une fréquence plus grande ou égale à trois (≥ 3) (Figure 36).

¹⁵⁸ Dans les données liées à la classe 4, le mot « prendre » et le mot « soin » ont la même valeur de force. Il faut donc retenir « prendre » et « soin » (prendre soin) comme mots significatifs de la même importance.

Figure 36

Données informatives quant à la segmentation-classification selon la méthode Reinert corpus1B + corpus 1A



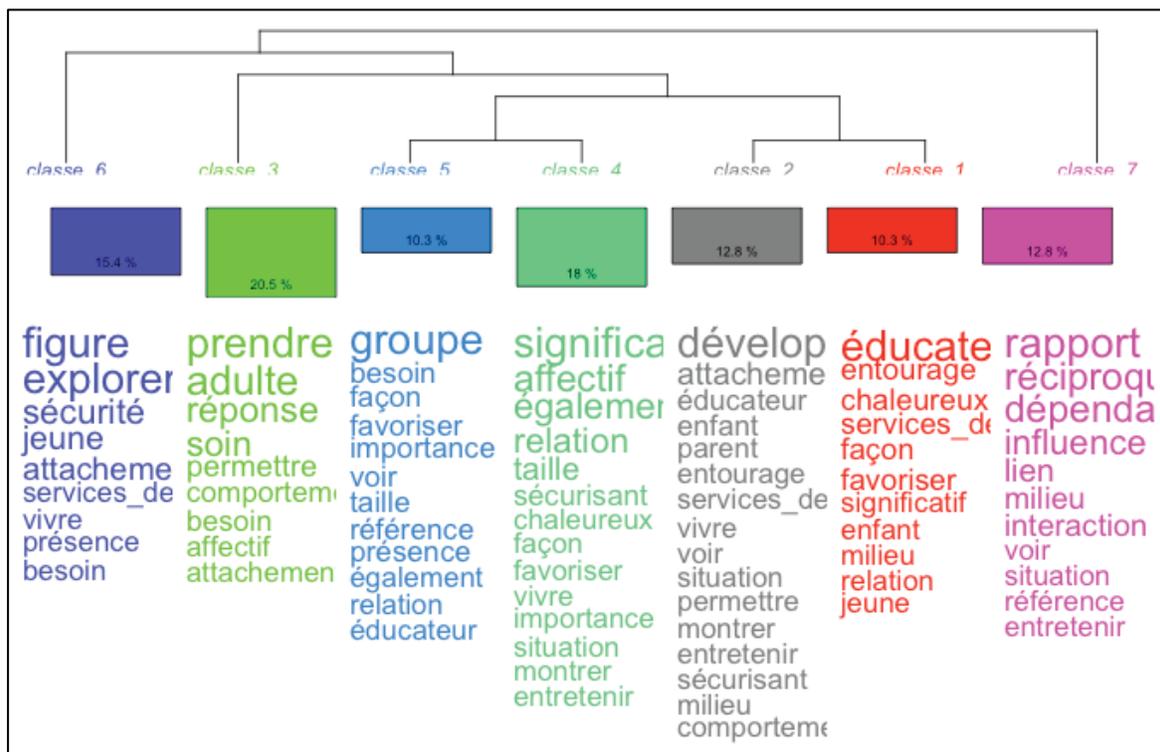
En observant l'arbre des classes du corpus 1 (Corpus 1A + Corpus 1B) (Figure 37), on remarque qu'il y a, d'une part un regroupement de sous-ensembles interreliés (classes 6, 3, 5, 4, 2, 1) et, d'autre part, une classe (7) complètement indépendante. Cette fois-ci les classes démontrent des pourcentages de force hétérogènes. On observe cependant qu'une classe se démarque en force du dendrogramme, la classe 3 (20,5%). Les mots prédominants de cette classe sont : « prendre », « adulte », « réponse » et « soin ».

Isolée, la classe 7 propose des mots invisibles jusqu'alors. Ces mots n'apparaissent effectivement pas dans le dendrogramme précédent illustrant le corpus 1B (Figure 35). Ce sont donc des mots que l'on peut associer au corpus 1A, représentant la définition attribuable. Les mots les plus représentatifs en force de signification de la classe 7 sont : « rapport », « réciproque », « dépendance » et « influence ». Selon les données de l'analyse, cent pour cent (100%) des segments contenant les formes actives « rapport », « réciproque », « dépendance » et « influence » sont des unités de significations interreliées et associées uniquement à la classe 7. Ces mots sont donc associés les uns aux autres de manière

systématique lorsque l'on effectue une mise en commun des définitions formelles¹⁵⁹ du syntagme « relation affective significative ». Ils sont donc présents dans tous les segments provenant des dictionnaires lorsque l'on y cherche la définition attribuable à la relation affective significative (Corpus 1A). Par ailleurs, ils sont absents des textes dédiés à la formation où l'on retrouve le syntagme dans sa forme intégrale (Corpus 1B).

Figure 37

Arbre des classes de mots du corpus 1 (Corpus 1A + Corpus 1B)



Bien que la classe 7 soit indépendante par l'intermédiaire d'une analyse des segmentations et des classifications, celle-ci expose des liaisons d'importance qui doivent être considérées pour la suite de l'interprétation de l'analyse. Ces résultats ne s'illustrent pas dans l'arbre des classes, mais plutôt en pourcentage dans les données d'analyse usuelles. À la lumière de ces données descriptives, il apparaît que dans la totalité du corpus 1(1A +1B), quarante pour cent (40%) des segments qui emploient le mot « lien » sont interreliés aux mots de la classe 7, cinquante pour cent (50%) des segments qui utilisent le mot « milieu » et cinquante pour cent

¹⁵⁹ En référence aux définitions des dictionnaires associés au corpus 1A

(50%) des segments qui contiennent le mot « interaction » sont interreliés aux mots de la classe 7¹⁶⁰. Spécifiquement, ces pourcentages expriment qu'il y a une association sémantique entre la classe 7 et les autres classes par l'entremise des segments de textes du corpus 1 dans lequel on retrouve communément les mots « lien », « milieu » et « interaction » à des pourcentages complémentaires. Par ailleurs, les mots « rapport », « réciproque », « dépendance » et « influence » n'entrent pas en relation sémantique avec les autres classes. Ce sont de nouveaux mots dont les unités de signification sont interreliées avec des mots communs qui entrent en relation sémantique avec les autres classes.

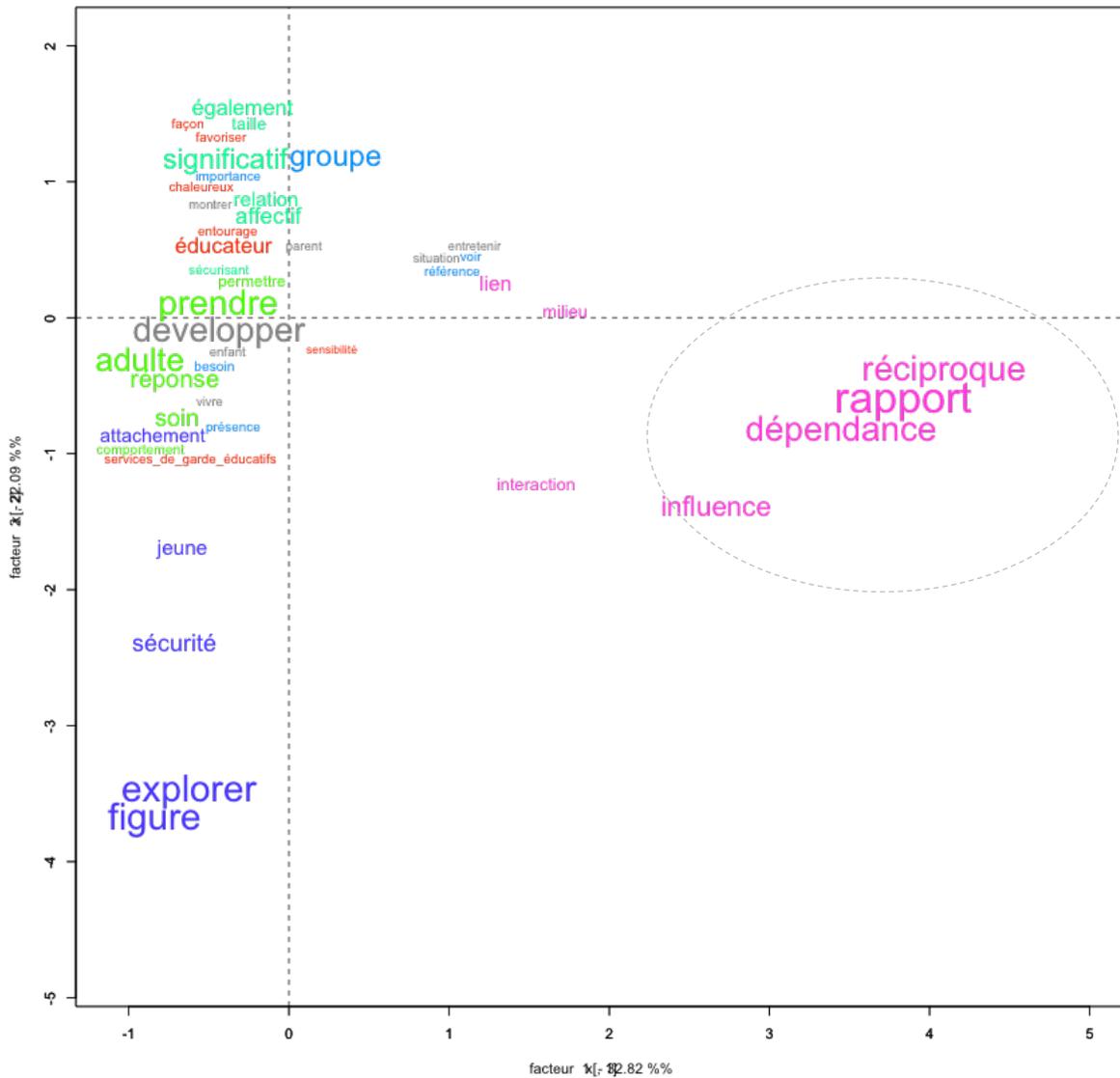
À cet égard, bien que ce ne soit pas une analyse sur laquelle il faut s'attarder, le graphe de l'Analyse Factorielle de Correspondance AFC présenté à la figure 38 démontre la tension et l'opposition entre la classe 7 et les autres classes du corpus. En effet, cette analyse de correspondance permet de synthétiser l'interprétation des résultats obtenus par l'analyse de la *segmentation-classification* et d'observer de plus près le phénomène sémantique qui se manifeste lors du mariage entre la définition attribuable (Corpus 1A) et la définition attribuée (Corpus 1B). Il s'agit précisément de trouver le manque dans la définition attribuée que vient combler la définition attribuable par ses mots et leur signification.

La figure 38 permet de constater la discrimination des mots « rapport », « réciproque », « dépendance » et « influence » (mots extraits de la langue) en rapport avec des groupes de mots que l'on retrouve systématiquement dans les textes à vocation pédagogique liés aux contextes éducatifs à la petite enfance (mots extraits de la pensée contextuelle).

¹⁶⁰ À titre informatif, les données quantitatives du Chi2 confirment la fiabilité de l'analyse puisqu'un Chi2 supérieur à 10,827 fournit des résultats très fiables. Les résultats obtenus donnent, respectivement, par ordre de mots énumérés, un Chi2 de 30.31, 22.1, 22.1, 15.42.

Figure 38

Graphe de l'Analyse Factorielle de Correspondance corpus 1



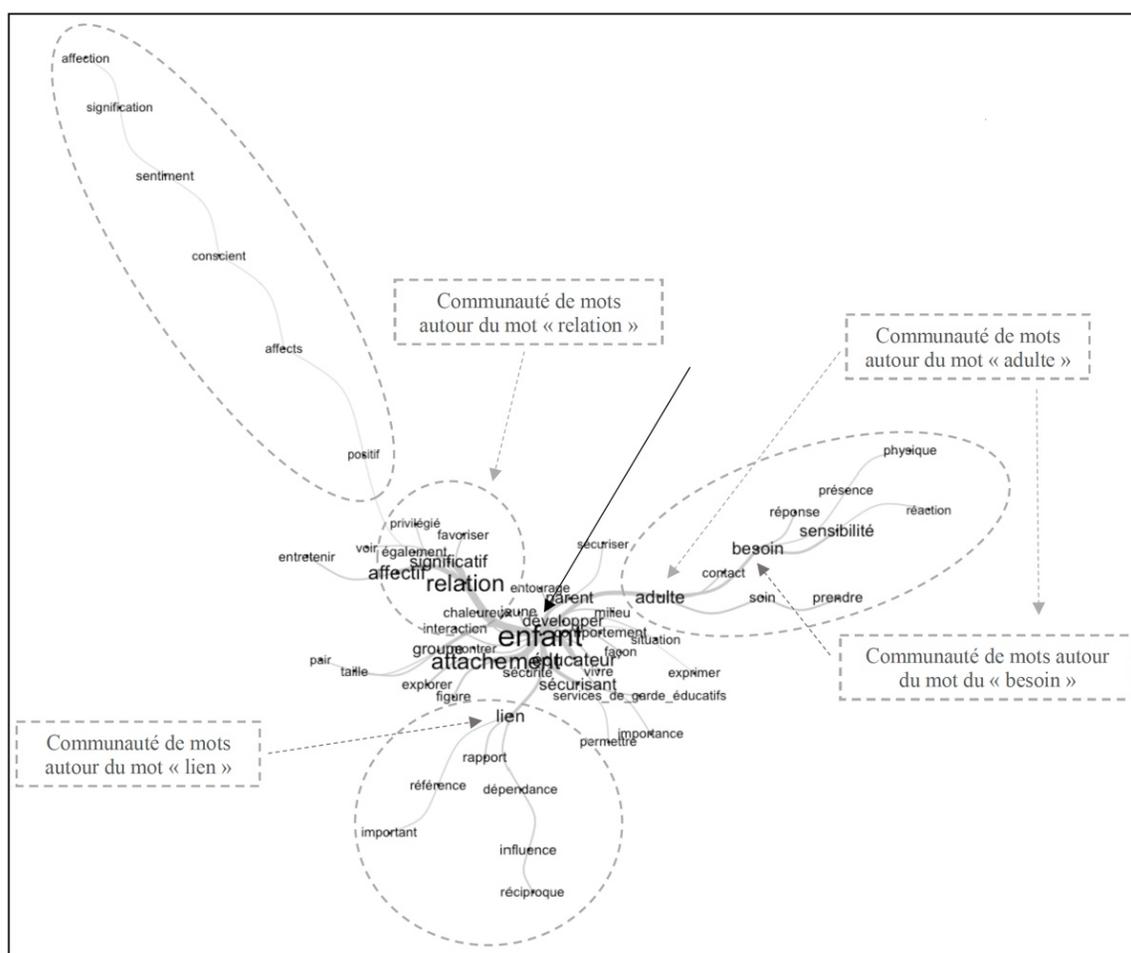
3.1.3. Similitudes

Maintenant que les analyses ont été travaillées par contraste, il s'agit cette fois de voir ce que la présence de ces mots nous indique par l'analyse des similitudes. Ces résultats sont exprimés dans le graphe suivant (Figure 39) et confirment que les analyses précédentes sont représentatives d'une perspective conceptuelle significative. En effet, au centre, il est possible d'observer que la communauté principale de mots gravite autour du mot « enfant ». Cela permet donc d'affirmer subséquemment que le coeur de la *relation affective significative* s'oriente autour de l'enfant pour s'ouvrir vers des tentacules d'unités de

significations qui identifient certaines avenues importantes à explorer pour une compréhension plus fine de ce phénomène. Par ailleurs, il apparaît judicieux de lire cette figure des similitudes comme une carte routière partant d'un point de départ A (l'enfant) menant à différentes routes constituant un tout duquel il est possible de mettre en évidence une conception plus spécifique de l'objet à l'étude. Chaque branche proposant des compléments de significations en relation directe avec l'enfant. La figure 39 démontre clairement le tracé de trois autres communautés de mots significativement liées au mot « enfant ». En ordre de force, une première communauté de mots, celle qui découle du mot « relation », celle du mot « adulte » et, par la suite, la communauté de mots qui se dégage du mot « lien ».

Figure 39

Analyse des Similitudes du nombre de formes actives



Fréquence ≥ 3 en indice de cooccurrence

Du mot « relation » s'étend un groupe de mots ayant pour similitude la portée de la notion (positif, affects, conscient, sentiment, signification et affection). La branche induite par le mot « adulte » se divise d'entrée de jeu en deux branches complémentaires. D'une part, il y a la branche plus « volumineuse » dont l'ensemble de mots significatifs provient du mot « besoin ». Découlent du mot « besoin » les mots « sensibilité », « réaction », « réponse », « présence » et « physique ». D'autre part, il y a la branche en lien avec le mot « adulte », plus « discrète », mettant en relief les mots « prendre » et « soin » qui ne sont pas sans servir la définition que l'on cherche à définir et qui ont un vocable dédié dans la littérature anglophone : *nurture*.

Lors de l'analyse de la *segmentation-classification* du corpus 1, un groupe de mots a été mis en lumière. Nouveaux et significatifs ces mots proviennent de la définition « attribuable » qui conduit maintenant la notion de *relation affective significative*. Le graphe des similitudes fait ressortir ces mots dans la branche qui découle du mot « lien ». La communauté de mots s'orientant autour du mot « lien » se divise en trois ramifications consensuelles fortes de leur correspondance, ce qui n'est pas le cas pour les autres communautés qui se représentent certes par des similitudes, mais qui n'ont pas démontré des résultats significatifs dans les analyses de correspondance et de *segmentation-classification*.

La pertinence de ce nouveau groupe mots, présenté par ordre¹⁶¹ de forces : « rapport », « réciproque », « influence », « dépendance », « référence » est, à la suite des résultats des trois analyses complémentaires, confirmés. Il faut également souligner l'émergence par l'analyse des similitudes du mot « important » et du mot « référence » dans la communauté de mots « lien ». Au regard du premier objectif de la thèse, il est donc possible à ce moment-ci de définir de manière spécifique la notion *relation affective significative*.

La relation affective significative résulte de l'importance de la référence que l'enfant attribue à sa relation avec l'adulte, notamment au niveau du lien qui se crée entre les deux. Un lien sensible qui se construit par un rapport à l'Autre dans l'action physique de prendre soin de lui en réponse à ses besoins et qui devient,

¹⁶¹ Selon le cumul des résultats des trois outils d'analyse (hiérarchisation, segmentation-classification et similitude).

progressivement, une présence donnant un sens à la dépendance¹⁶² et à la réciprocité de l'influence.

Une fois la notion de relation affective significative circonscrite et définie, il s'agit maintenant de mener cette notion à un deuxième niveau d'analyse, celui du sens.

¹⁶² Comprendre la dépendance comme cet état de vulnérabilité associée au poupon qui a besoin d'un adulte pour survivre. En ce sens, le mot dépendance réfère davantage à la représentation du besoin de l'autre que de la notion de protection initiée par Bowlby.

Chapitre 4 Analyse de deuxième niveau : le sens

Ce quatrième chapitre se divise en trois volets complémentaires. Il s'agit, dans un premier temps, d'explicitier les fondements théoriques qui permettent une compréhension plus fine de la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contexte de garde éducative et, subséquemment, à l'inscrire concrètement dans le développement humain. Dans un deuxième temps, en lien avec les théories proposées, un modèle théorique servant à intervenir de manière plus ciblée au coeur de la dyade éducatrice-poupon est présenté. Dans un troisième temps, puisque la présente thèse cherche simultanément à comprendre ainsi qu'à cerner empiriquement et conceptuellement l'organisation des liens dits secondaires, un cadre d'investigation sous forme de grilles d'observation en milieu naturel est proposé.

4.1. Fondements théoriques

Ce premier volet présente les fondements théoriques qui sous-tendent la notion de relation affective significative telle que préalablement définie au chapitre précédent. En portant une attention particulière à sa valeur sociale dans le développement de l'être humain pendant la période de la petite enfance, c'est le concept d'attention conjointe qui est présenté en premier lieu. Par la suite, nous proposons une version du *continuum* de l'engagement attentionnel de Bakeman et Adamson (1984) spécifiquement adaptée au contexte de la garde éducative. Dans un troisième temps, le concept vygotkien de *perezhivanie*¹⁶³ nous permet de définir le rôle, l'influence et le sens de l'expérience vécue par l'enfant. Pour conclure ce premier volet, nous présenterons le concept d'intersubjectivité. Ce concept est souvent négligé, voire absent dans la littérature liée aux contextes de la garde éducative à la petite enfance, mais il permet de comprendre de fines unités de sens dans les dynamiques relationnelles humaines tout en convoquant des concepts qu'ont été mis en exergue dans la définition étayée.

¹⁶³ *Perezhivanie* est un concept particulièrement difficile à définir et à traduire. Ainsi, par souci de demeurer le plus juste possible envers les textes originaux, le concept est maintenant mentionné dans la littérature par le mot d'origine russe *perezhivanie*. Ce concept est explicité de manière plus précise dans la section 4.1.3

4.1.1. Concept d'attention conjointe

De manière générale, le concept d'attention conjointe se définit par le fait de partager « ensemble » un intérêt commun, ou réciproque, pour « un objet » ou un « sujet¹⁶⁴ ». L'attention conjointe est une assise nécessaire à la communication intentionnelle. Dans le cadre de la thèse, elle est abordée en tant que socle central au développement et à la complexification de la cognition sociale représentant l'ensemble des bases affectives dans la vie d'un être humain, c'est-à-dire l'amorce relationnelle adulte-poupon (Scaife et Bruner, 1975).

Dans sa théorie de la cognition qui inspire encore aujourd'hui bon nombre de travaux, Jean Piaget stipule qu'aux environs de quatre mois, le tout-petit commence à atteindre des objets et à se saisir d'eux ; vers l'âge de huit mois, il s'efforce de retrouver des objets disparus, écartant même les obstacles qui l'empêchent de s'en saisir ; entre douze et dix-huit mois, il commence à suivre le déplacement d'objets (Legendre, 1998; Piaget, 1964, 1977). Ces changements intervenant dans le comportement sensorimoteur au cours du développement seraient le résultat des manipulations actives et de l'exploration des objets auxquelles s'adonne spontanément le tout-petit.

En prétendant que le [poupon] naît dans un monde qui ne lui est pas totalement étranger, conséquence de la familiarité prénatale de son monde social intime qu'il a capté, l'exploration solitaire observée par Piaget dépendrait alors d'un premier sentiment de sécurité fondé sur la familiarisation du bébé avec son environnement social : les sons répétés entendus *in utero*, les styles interactifs élaborés en face à face, les routines de soins et celles ludiques, etc. [...] C'est tout ce monde social qui habite le bébé lorsqu'il s'adonne à une exploration solitaire de ses jouets. (Miljkovitch et al., 2012 dans Lemelin et al., 2012 p. 202)

Une façon pour lui de construire « la réalité » en s'appuyant sur les convergences des informations sensorielles et motrices, dont la construction de la permanence de l'objet.

Si Piaget (1948) trace une genèse de la construction progressive de la réalité physique dans les premiers mois de la vie, mise en relief notamment par l'intermédiaire des réactions

¹⁶⁴ Il est entendu par le terme « sujet » une personne en tant que siège de la pensée, une personne en tant que support d'une action ou d'une influence, une personne pensante, une personne réfléchissante.

circulaires pendant la période sensorimotrice, d'autres chercheurs, comme Tomasello (1999) proposent que les tout-petits disposent d'une certaine compréhension de la « réalité » physique existant indépendamment d'eux dès les premiers mois (Baillargeon, 1995; Spelke et al., 1992; Tomasello, 1999). Haith et Benson (1998) affirment que tout au long de leur première année de vie, les tout-petits manifestent qu'ils comprennent d'autres caractéristiques des objets dans l'espace tel que de « ranger » des objets en catégories selon la perception qu'ils en ont. Qui plus est, certaines études affirment que les poupons, lorsqu'ils interagissent avec leur environnement physique ou social, font aussi « l'expérience d'eux-mêmes », avec ou sans manipulation d'objet.

Le monde social et culturel se transmet aussi par le rapport à l'objet. De mettre le rapport à l'Autre en préalable n'exclut en rien l'importance de l'objet dans le développement de l'enfant: « L'approche de la construction de l'objet par son usage nous permet d'étendre à l'étape préverbale la conception vygotkienne selon laquelle la source des fonctions psychiques se trouve située à l'extérieur du sujet dans les produits de la culture (cf. notamment Vygotski, 1930-1985, 1934-1997). L'usage permet en effet de considérer l'objet comme une entité culturelle : d'une part, dans le sens où il réfère aux conventions historiquement et socialement élaborées et peut à juste titre être nommé « objet artefact » ; d'autre part, par le fait que, durant l'ontogenèse, l'appropriation de ses significations conçues dès lors comme publiques ne peut se réaliser que sous le prisme des médiations d'autrui au travers du seul moyen dont l'humanité dispose pour accéder au monde des conventions, à savoir les signes. (Moro et Rodriguez, 2000 p. 288)

En effet, en dirigeant ses comportements vers des entités qui lui sont extérieures (objet ou autrui), le poupon expérimente culturellement avec son Autre la notion d'objectifs et de résultats quant aux comportements qu'il manifeste et ce que ces derniers provoquent. Se développe donc, simultanément à l'expérience, la compréhension des actions et des réactions que le poupon contrôle, ou ne contrôle pas, sur son environnement (Neisser, 1995; Russell, 1997; Tomasello, 1999)

Meltzoff et Moore (1977, 1989, 2005) ont découvert que les poupons âgés de six semaines seulement ont la capacité de modifier l'un de leurs comportements naturels, comme sortir leur petite langue, pour imiter un adulte ayant le même comportement, et ce, même si ce

comportement présente des variations de mouvement parfois difficile pour lui. Ainsi, leurs travaux postulent que ces imitations très précoces reflètent une tendance du tout-petit à s'identifier, même en très bas âge, à un congénère (Meltzoff et Gopnik, 1993). À cet effet, Stern (1977, 1985, 1993, 2005; Stern et al., 1983) affirme qu'il existe bel et bien un processus d'identification extrêmement profond chez les poupons qui consolide l'idée qu'il y a, en amont, une « harmonisation affective », un « accordage » primal dans cette capacité du bébé à calibrer ses états émotionnels aux états émotionnels des adultes significatifs. Les poupons manifestent donc très tôt, dès leur naissance, une harmonisation sociale particulièrement puissante avec ceux qui prennent soin d'eux (Tomasello, 1999).

L'attention conjointe est un concept développé notamment par Scaife et Bruner (1975) afin de décrire le référentiel lors de la communication préverbale. Cela représente, en fait, le partage d'un même espace d'intérêt. L'attention conjointe est un acte de perception partagé qui implique un acte sociocognitif au commun (Aubineau et al., 2015). Dès que l'on peut observer des manifestations d'ostension à soi, soit lorsque l'enfant se présente à lui-même un objet, ou à autrui, soit l'action dont la fonction est d'attirer l'attention de l'autre sur un objet, une expérience ou une situation dans le but de faire quelque chose après (Moro et Rodriguez, 2005)¹⁶⁵, il est possible d'affirmer que les scènes d'attention conjointe sont préalables à l'intentionnalité, au pointage¹⁶⁶ et au langage. C'est l'interaction qui est la clé de voûte du développement social (Moro et Rodriguez, 1989, 2000; Mundy et Newell, 2007; Aubineau et al., 2015). En effet, à partir des premiers jours, les activités du poupon acquièrent progressivement une signification dans un système de comportement social, témoignant de la complexité des efforts faits par le petit humain pour construire le sens de ses expériences. Le chemin de l'objet à l'enfant et de l'enfant à l'objet, comme le chemin de l'individu inconnu à l'enfant et de l'enfant à l'individu inconnu, ainsi que celui de l'expérience nouvelle à l'enfant et de l'enfant à l'expérience nouvelle, passe essentiellement à travers une autre

¹⁶⁵ Types d'ostensions selon Moro et Rodriguez (2005): 1) Tendre : a) L'adulte ou l'enfant tend les bras, tend la main b) L'adulte ou l'enfant tend un objet à l'autre pour attirer l'attention sur ce qui va se produire. 2) Immédiate : Lorsque l'adulte ou l'enfant touche l'autre pour attirer son attention sur ce qui va se produire. 3) Exagérée : Lorsque l'adulte montre l'objet à l'enfant de manière amplifiée (hyperbole) pour attirer l'attention sur ce qui va se produire.

¹⁶⁶ Geste conventionnel qui sert à indiquer quelque chose à l'enfant ou à l'adulte, « renvoie à autre chose ». L'objet montré prend un statut particulier, puisque le geste de pointage accompagné du regard le distingue de son environnement (Cazden, 1983)

personne, la seconde entité de la dyade initiale. Cette structure humaine complexe est le produit d'un processus de développement profondément enraciné dans les liens entre l'histoire individuelle, sociale et culturelle (Vygotski, 1978; Moro et Rodriguez, 1989, 2005).

Ainsi, dans les premières formes d'échanges dites médiatisées et donc, synonyme d'attention conjointe, les études font état des contacts « œil à œil », dès la naissance, entre l'adulte et le nouveau-né. Cet espace d'« engagement visuel mutuel » évolue et se complexifie pour générer, en association avec l'imitation, le suivi du regard, l'ostension et le pointage, un espace triadique incluant une personne supplémentaire, ou un objet, ou un événement, permettant ainsi à l'adulte et à l'enfant de regarder conjointement un intérêt partagé qu'il soit initié par l'un ou par l'autre, répondant ou maintenu au moyen d'aller-retour visuel entre le partenaire et l'objet d'intérêt en commun (Aitken et Trevarthen, 1997; Aubineau et al., 2015; Gratier, 2001; Mundy et Newell, 2007; Trevarthen et Aitken, 2003) graduellement, la simple réponse à l'attention conjointe se transforme en comportement d'initiation, de sollicitation et de tentative. Le poupon cherchera à partager des éléments d'intérêts avec des membres de son environnement, au départ en alternance visuel, par la suite par des approches physiques, il cherchera à entrer en relation autrement que pour un désir de protection comme le soutient la théorie de l'attachement. L'attention conjointe s'enrichit avec la compréhension que les autres ont une intention, un désir, une pensée, des états émotionnels. « Depuis le regard, la capacité à comprendre autrui émerge » (Carpenter et al., 1998 dans Aubineau et al., 2015 p.142).

Le modèle sociocognitif de Tomasello (1999) commence entre 9 et 12 mois. Il situe l'attention conjointe comme faisant partie de la cognition sociale [socio émotionnelle et socio affective], qui est définie comme la capacité de traitement d'informations concernant les gens, soi-même, mais aussi les normes et les procédures [exigences et conditions] du monde social. Aubineau et al., 2015 p. 165)

En somme, l'attention conjointe détermine les compétences humaines à échanger et à entrer en relation porteuse de « sens » avec les autres, à se décentrer, et, plus largement à vivre en société (Aubineau et al., 2015). Dès sa naissance, le bébé est un être social du fait qu'il est

systématiquement plongé dans l'univers des autres sociaux qui, immédiatement, lui offrent ses premières possibilités d'interaction au cœur des scènes d'attention conjointe (Moro et Rodriguez, 2000, 2005). Il faut donc retenir que les scènes d'attention conjointe sont des moments clés qui initient « l'enfant » à ce « rapport » à l'Autre auquel réfère la définition de relation affective significative énoncée dans la section précédente. Ces moments sont également propices au développement d'un lien sensible et réciproque nécessaire à l'émergence de cette relation de sens que l'on attribue à la dyade éducatrice-poupon. Que ce lien singulier peut naître de multiples expériences partagées dans l'action de prendre de soin bien au-delà des besoins de subsistance.

Les études sur l'engagement attentionnel (Bakeman et Adamson, 1984) permettent d'établir un *continuum*, dit relationnel, faisant lien avec la mise en place progressive de scènes d'attention conjointe dès les tout premiers jours de vie d'un bébé. La section suivante présente cette notion et propose une schématisation des états d'engagement en amont de la relation entre un adulte et un poupon.

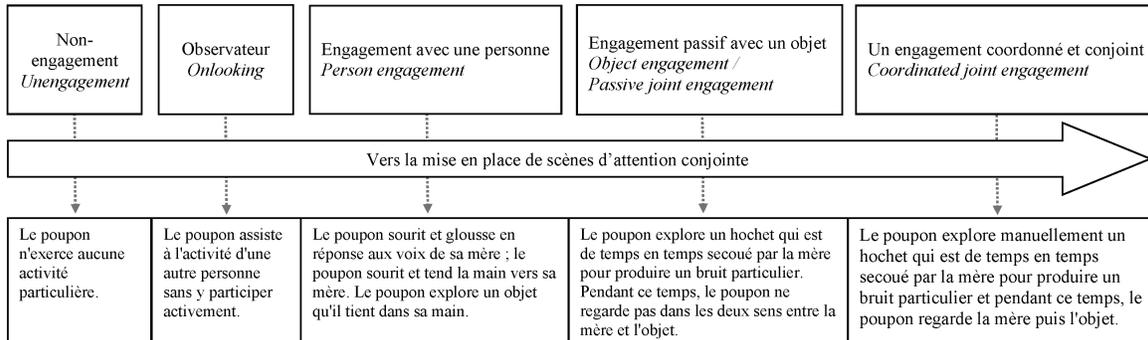
4.1.2. Engagement attentionnel

En 1984, Bakeman et Adamson ont travaillé sur la notion *d'engagement attentionnel* chez les enfants âgés entre 6 et 18 mois. Ils ont déterminé des étapes nécessaires à la mise en place de scènes d'attention conjointe en proposant une classification issue de leur expérimentation¹⁶⁷. Ils ont conçu une catégorisation (Figure 40) très ciselée de l'engagement attentionnel en cinq points : non-engagement ; observateur ; engagement avec une personne (correspondant à l'intersubjectivité primaire) ; engagement passif avec un objet (correspondant à l'attention parallèle) ; engagement coordonné et conjoint (correspondant à l'attention conjointe et l'intersubjectivité secondaire) (Aubineau et al., 2015).

¹⁶⁷ Leur méthodologie se compose de trois conditions de jeux libres filmées. L'une avec la mère, l'autre avec un enfant de même âge, les mères discutant dans un coin de la pièce ; et la dernière où l'enfant joue seul pendant que sa mère s'occupe dans un coin de la pièce (Aubineau et al., 2015).

Figure 40

Schématisation des états d'engagement ¹⁶⁸



En utilisant cette classification, Bakeman et Adamson (1984) ont rapporté que de 6 à 18 mois, le nombre de bébés consacrés à l'engagement personnel diminuait et que le temps consacré à l'engagement conjoint coordonné augmentait (attention conjointe). Concrètement, en se référant à la Figure 40, il s'agit de la progression d'un état de non-engagement du bébé à un état d'engagement coordonné et conjoint, transformant la non-relation en une relation significative nécessitant l'engagement. Ces auteurs ont démontré également qu'à partir de 6 mois, un bébé a davantage tendance à suivre l'orientation du regard de sa mère lorsque celle-ci se détourne de lui pour regarder un objet que l'enfant connaît que lorsqu'elle regarde un objet non familier (Miljkovitch et al., 2012). En 2010, Perra et Gattis ont repris cette classification afin d'explorer l'engagement de poupons âgés entre 1 et 4 mois. Ils ont démontré que dès le troisième mois, le bébé avait la capacité de suivre le regard d'un adulte et d'effectuer des alternances de regard entre la cible et l'adulte qui relève des éléments de base de l'attention conjointe. Les scènes d'attention conjointe avaient été, jusque-là, considérées par la littérature scientifique comme étant directement liées au développement de l'enfant, donc arrivant beaucoup plus tardivement (Aubineau et al., 2015 ; Bakeman et Adamson, 1984; Perra et Gattis, 2010).

La création de scènes d'attention se caractérisant par des états d'engagement progressifs et réciproques procure donc à la dyade éducatrice-poupon les conditions favorables à

¹⁶⁸ Adaptation de Bakeman et Adamson (1984)

l'émergence d'une relation de sens. Toutefois, l'émergence du sens dans une situation sociale comme celle de la dyade éducatrice-poupon en contexte de garde éducative demeure un phénomène flou nécessitant une proposition théorique supplémentaire.

De manière complémentaire, bien que méconnu, le concept de *perezhivanie* s'intègre adéquatement dans les apports sociaux des scènes d'attention conjointe. Proposé par Vygotski dans les derniers moments de sa vie, ce concept est directement lié à la compréhension de l'instant précis où la scène d'attention conjointe se transforme en engagement significatif. Ce concept mérite donc que l'on s'y attarde quelque peu. Dans la section suivante, le concept de *perezhivanie* sera abordé de manière générale en faisant ressortir sa pertinence en lien avec la contribution théorique de la thèse.

4.1.3. Perezhivanie

Le concept vygotkien de *perezhivanie* est un concept particulièrement difficile à définir et à traduire, notamment en raison de sa portée multidimensionnelle et du fait qu'il est encore en constant développement par les successeurs de Vygotski (Fleer, 2016). Par souci de demeurer le plus juste possible envers les textes originaux, le concept est maintenant mentionné dans la littérature par le mot d'origine russe *perezhivanie*. Des auteurs comme Vasilyuk (1984) et Ferholt et Lecusay (2010) définissent le concept de *perezhivanie* d'une part comme la sensation directe de l'expérience sur l'état mental et le processus du sujet, et, d'autre part, comme un phénomène illusoire qui peut être capturé, saisi comme une « intense-émotion-vécue-via-l'expérience » (Fleer, 2016). En fait, le concept de *perezhivanie* représente l'histoire de phénomènes quotidiens qui nécessitent une acuité particulière lorsque l'on souhaite les saisir puisqu'il s'agit d'un processus complexe et personnel caractéristique de l'humain en devenir (*human being*) qui inclut simultanément une composante de représentation, de compréhension, de subjectivité, de mémoire, de pensée, d'imagination, de sensibilité et de conscience qui émanent de l'individu au coeur d'une relation ou d'une expérience singulière avec son environnement social (Veresov, 2020¹⁶⁹). Veresov (2017,

¹⁶⁹ Cette définition informelle, mais combien porteuse de sens, provient d'une communication présentée par Nikolai Veresov lors de *International society for cultural and activity research moscow state university of psychology and education ISCAR summer university* en juillet 2020.

2019) propose une importante distinction entre les deux significations présentes dans les textes originaux de Vygotski : *perezhivanie* est un phénomène psychologique, un processus, qui peut être observé et étudié empiriquement (Première distinction) et *perezhivanie* est un concept, un outil théorique pour l'analyse du processus développemental d'un enfant (Deuxième distinction).

L'intérêt¹⁷⁰ pour ce concept vygotkien de *perezhivanie* repose sur le fait qu'il ne s'arrête pas à la compréhension d'une situation ou à l'interprétation d'une expérience dans un contexte donné. En effet, *perezhivanie* est le phénomène qui se produit lorsqu'une situation, une expérience ou une relation sociale prend soudainement sens par et pour l'individu qui la vit. C'est un moment présent, généralement non anticipé, mais possiblement « anticipable » si l'on comprend le prisme par lequel l'individu crée le sens lié aux éléments de son environnement proximal. Au regard de la problématique de la thèse, ce que définit *perezhivanie* relève spécifiquement de ce point focal recherché à l'intérieur de « ce qui se passe pendant que cela se passe » sans égard¹⁷¹ aux contextes et qui permet d'intervenir sur la relation en faisant abstraction des facteurs associés pour se concentrer essentiellement sur « ce qui se passe au moment où ça se passe ». En ce sens,

« Ce n'est pas en soi tel ou tel moment, pris sans égard pour l'enfant, mais ce moment, réfracté à travers la *perezhivanie* de l'enfant, qui est à même de définir comment ce moment affectera le cours de son développement futur ¹⁷²(Vygotski, 2019 p. 70) » (Veresov, 2020)

Une dimension importante que l'on retrouve dans les travaux de Vygotski est celle qui évoque l'existence d'un prisme unique chez chaque enfant qui teinte sa relation avec l'environnement social dans lequel il vit au quotidien (Vygotski, 1994 dans Fleer, 2016). Il s'agit en fait du phénomène, voire de l'objet, par lequel l'enfant devient, de manière simultanée, sensible, conscient de, interprète, se représente, bref entre en relation affective significative avec, ou lors de, certaines manifestations sociales (Vygotski, 1994 dans Fleer

¹⁷⁰Le lien spécifique se présentant dans la section subséquente,

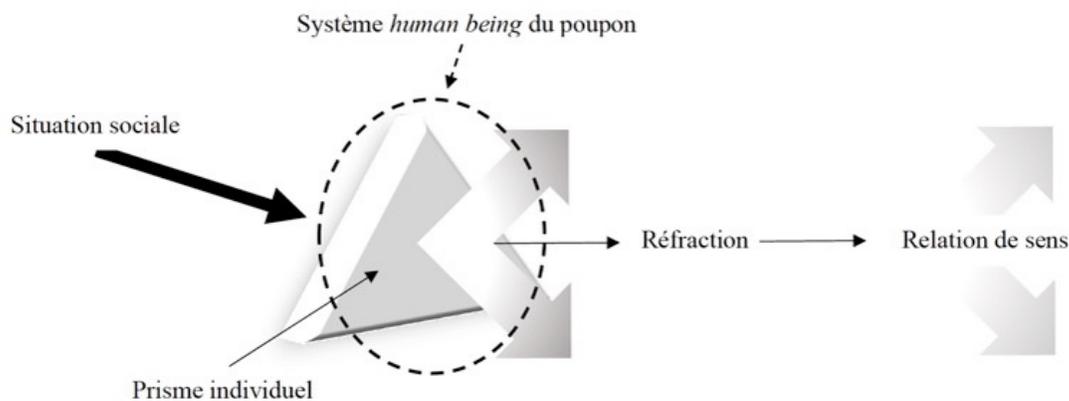
¹⁷¹ Bien que ce qui se passe se situe dans un contexte, il est question ici du point focal tel un microscope. En cela, le contexte n'est pas dans « ce qui se passe pendant que ça se passe ». Le contexte est extérieur à ce point focal, ce qui n'indique en rien que celui-ci est négligé dans la compréhension globale.

¹⁷² Traduction.

2016; Vygotski 2019 dans Veresov, 2020). Il y a là un défi pour le chercheur en petite enfance d'identifier le prisme singulier à travers lequel la situation sociale vécue par l'enfant se réfracte et fait sens (Fleer, 2016). Il est possible de voir en ce prisme une action ou une figure de médiation significative permettant à l'enfant de donner sens à la situation sociale ou à son environnement. Le prisme, ou l'action, ou la figure représente l'objet menant à la signification de la relation sociale en exerçant un rôle d'agent transformateur, voire de médiateur de sens (Figure 41). La mise en place de scènes d'attention conjointe peut donc permettre de solliciter des situations propices à la compréhension de ce prisme unique pour chacun des enfants auprès desquels l'éducatrice entre en relation.

Figure 41

Illustration du phénomène de réfraction via le prisme unique qui sous-tend la *perezhivanie*¹⁷³



C'est de cette façon que la *perezhivanie* devient une unité d'analyse pour la compréhension de la relation affective significative qui se développe entre un enfant et un adulte faisant partie de son environnement social. L'unité d'analyse est la relation entre les deux et non les caractéristiques personnelles des individus, bien qu'elles soient actives dans le contexte et directement liées à la qualité du phénomène relationnel. Autrement dit, les caractéristiques personnelles des individus font partie de la situation sociale, sans en être toutefois le point focal (Fleer, 2016). Par ailleurs, la *perezhivanie* est un outil théorique permettant d'analyser

¹⁷³ Inspirée de Veresov (2020)

l'influence de l'environnement socioculturel, dont font partie les relations sociales et affectives, sur le processus de développement de l'enfant et non essentiellement sur l'enfant lui-même (Veresov, 2015 dans Fleer, 2016).

Dans cette lecture¹⁷⁴, la recherche s'intéresse à la fois au phénomène vécu et à la manière dont il est vécu par l'enfant. En d'autres termes, les caractéristiques personnelles de l'enfant, telles que ses orientations motivationnelles, ses relations sociales, ses liens émotionnels et les conditions concrètes, ainsi que la manière dont l'enfant vit et se rapporte à l'environnement [social], doivent être saisies dans la recherche. Il s'agit d'un contexte complexe et dynamique dans lequel il faut travailler, théoriser et analyser, car la recherche s'est traditionnellement concentrée sur l'individu, même lorsqu'il est difficile de déterminer la signification d'une attitude donnée dans une situation particulière. C'est pourquoi la recherche qui s'appuie sur le concept quotidien et théorique de *perezhivanie* doit toujours se faire du point de vue de l'enfant si l'unité de *perezhivanie* doit être identifiée comme une relation¹⁷⁵. (Fleer, 2016 p. 43)

La combinaison des caractéristiques situationnelles, contextuelles et personnelles, ainsi que leur utilisation en tant qu'unité indivisible permet de mieux comprendre pourquoi, dans une même situation relationnelle (avec un objet, un apprentissage ou une personne de référence), un enfant vivra la *perezhivanie* tandis que d'autres non. Le concept de *perezhivanie* donne donc accès à une unité observable propre à la relation en reconnaissant explicitement que les caractéristiques personnelles d'un individu sont mobilisées dans une situation sociale à un moment précis (Fleer, 2016) et qu'il est donc possible de les contrôler, de les induire¹⁷⁶ et de les solliciter. Il est possible de ne pas vivre de *perezhivanie*, d'être par exemple indifférent face à une situation, et que l'autre, de manière simultanée, vivre une *perezhivanie* face à la même situation. L'idée sera d'identifier par quel prisme individuel¹⁷⁷ les constituants de la situation sociale ont passé pour susciter une *perezhivanie* à l'individu et d'identifier par quel prisme ces mêmes constituants ne provoquent pas la *perezhivanie* chez l'autre, c'est-à-dire « ce qui se passe quand cela se passe » et « ce qui se passe quand cela ne se passe pas ».

¹⁷⁴ Cette lecture de la *perezhivanie* en tant qu'outil théorique.

¹⁷⁵ Traduction.

¹⁷⁶ Le terme « manipuler » semble trop fort, mais on peut prétendre qu'il serait possible de le faire.

¹⁷⁷ Dans le contexte du modèle théorique et du cadre d'observation dyadique proposés dans les sections subséquentes (4.2 et 4.3), il est important de considérer l'enjeu du prisme individuel de l'adulte, membre actif de la dyade. Ici, l'accent est volontairement mis sur l'enfant dans le but de comprendre qu'il y a bel et bien une dimension que l'adulte ne peut contrôler (qui ne peut s'assujettir à la médiation) et qui, conséquemment, nécessite une attention singulière (humilité, prédisposition et réalisme) dans les intentions relationnelles de l'adulte. L'idée pour l'adulte est de s'approcher de l'unité de *perezhivanie* en acceptant qu'il est fort possible que l'on ne puisse jamais réussir à la contrôler manière systématique.

Les sous-sections abordées jusqu'à présent permettent de mettre en relief les fondements théoriques qui répondent aux interrogations de la thèse concernant le développement d'une relation de sens entre un adulte et un poupon. En lien avec la problématique de notre recherche, ces sous-sections mettent en lumière le caractère bidirectionnel de la relation et un rapport à l'autre orienté par des séquences d'engagement attentionnelles partagées, ce qui, tel qu'anticipé, ne relève pas des assises théoriques de l'attachement. La création de scènes d'attention conjointe, spontanées ou provoquées, permet la mise en place d'échanges dyadiques qui peuvent être subtils, ou non, entre un adulte qui prend soin et un poupon qui s'initie à la relation sociale. Pour comprendre la prémisse de la relation affective significative éducatrice-poupon dans sa singularité, il ne suffit pas de la contextualiser. Il s'agit davantage de creuser dans l'intimité de la dyade en tant qu'objet pour saisir les subtilités qui portent un individu « qui n'a pas de sens » au statut d'un individu « qui a du sens ».

Bien qu'il permette d'analyser les éléments du contexte et les facteurs qui y sont associés ou dissociés, le modèle écologique de Bronfenbrenner (2005) n'est pas un modèle du développement humain permettant d'étudier la dyade en tant qu'objet holistique. La théorie de l'attachement ne sert pas non plus cette visée. La présente thèse postule que c'est précisément ce que vise le concept vygotkien de *perezhivanie* qui constitue une unité de mesure focalisant sur le prisme individuel qui agit sur l'expérience que vit l'individu (adulte et/ou enfant) pour la rendre significative ou non. Il s'agit en effet d'une unité de mesure permettant d'étudier le sens de la dépendance de l'enfant envers l'adulte et la valeur de la réciprocité de l'influence au coeur de la dyade objet, du moins l'intensité de l'émotion qu'elle génère comme une sorte d'expérience dans l'expérience (Rochex et Netter, 2015). En cela, les fondements théoriques proposés jusqu'à présent soutiennent la définition de la relation affective significative que nous rappelons ici :

La relation affective significative résulte de l'importance de la référence que l'enfant attribue à sa relation avec l'adulte, notamment au niveau du lien qui se crée entre les deux. Un lien sensible qui se construit par un rapport à l'Autre dans l'action physique de prendre soin de lui en réponse à ses besoins et qui devient, progressivement, une présence donnant un sens à la dépendance et à la réciprocité de l'influence.

Il appert, cependant, qu'un flou persiste quant à la dimension intentionnelle de la relation affective significative que la thèse cherche à cerner précisément. L'aspect bidirectionnel combiné au partage d'attention dans la relation ne suffit pas à clarifier entièrement ce flou, car il en va d'une dimension qualitative au coeur même de la relation affective significative. Le partage d'attention ou l'engagement attentionnel ne signifie pas systématiquement qu'il y a une intention qui sous-tend l'action. Théoriquement, cela peut s'induire, certes. En effet, tel qu'explicité précédemment, le concept d'attention conjointe soutient cet aspect de communication intentionnel. Toutefois, le concept d'attention conjointe ne suffit pas pour cibler spécifiquement les subtilités de la réciprocité de l'influence qui apparaît comme une dimension centrale de la relation affective significative éducatrice-poupon.

Afin de cibler justement ces subtilités, l'intersubjectivité et la création d'espaces intersubjectifs nous permettent de pénétrer cette fine unité d'analyse pour en extraire des caractéristiques situationnelles avec lesquelles il est possible de travailler et de rendre significative la relation affective. Considérant que les situations sociales significatives cristallisent des caractéristiques personnelles chargées d'émotion (positives ou négatives), qu'elles sont variables et influençables selon les individus impliqués, le défi est de conceptualiser le contexte comme un phénomène subjectif et dynamique au sein duquel il est possible de faire émerger des situations de sens intersubjectives (Brennan, 2014; Fleer, 2016). C'est ce concept que nous voulons examiner dans la prochaine sous-section, et qui s'ajoute aux concepts déjà abordés, soit l'attention conjointe, l'engagement attentionnel et la *perezhivanie*. Il y sera notamment question, et c'est un point fondamental, de l'émergence des capacités intersubjectives qui se complexifient déjà précocement chez l'enfant en très bas âge.

4.1.4. Intersubjectivité

Il a été démontré, notamment par des chercheurs comme Trevarthen (2003), Stern (2005) et Tomasello (2009), que le poupon a la capacité, dès les premiers mois de sa vie, de s'impliquer dans des échanges sociaux, de les influencer et d'y collaborer (Miljkovitch et al., 2012 ; Tomasello, 2009). De ce fait, les comportements communs aux petits de certaines espèces comme pleurer, s'agripper, suivre et maintenir un contact physique proche ont été

recontextualisés en début de vie humaine par le partage de signaux affectifs vocaux et faciaux finement modulés relatifs aux états intentionnels (Lyons-Ruth, 2005).

Dans la section consacrée au concept d'attention conjointe, il est expliqué que la première forme médiatisée par l'attention visuelle partagée et initiée, en association avec des regards mutuels, des sourires et des vocalises, crée le premier espace d'intersubjectivité entre un donneur de soins et un poupon (Mundy et Newel, 2007). Dans ses travaux, Trevarthen (Trevarthen, 1977, 1978, 1979, 1980, 2003) décrit cette intersubjectivité primaire par cette coordination réciproque dynamique qui s'installe instinctivement entre une mère et son poupon de quelques mois. Ainsi, il est démontré qu'avant de s'intéresser au monde physique (le rapport à l'objet), le poupon chercherait d'abord à connaître le monde social (le rapport à l'autre).

L'intersubjectivité représente une compétence innée fondamentale impliquant une orientation sociale dès la naissance. Elle permet à la fois de communiquer des états subjectifs internes et de percevoir ceux d'un partenaire. L'intersubjectivité peut être définie de plusieurs manières, mais nous retiendrons l'idée qu'il s'agit d'une expérience vécue simultanément par au moins deux personnes, qui ne nécessite pas d'avoir un stock de connaissances partagées, bien que, le plus souvent, l'intersubjectivité s'établisse par la mise en évidence de références communes (Gratier, 2008). Ainsi, dès les premiers jours, le [poupon] serait équipé pour explorer le monde à travers l'autre. (Miljkovitch et al., 2012 p. 195)

Ainsi, l'intersubjectivité joue un rôle majeur dans la survie de l'être humain car, pour survivre à la naissance, le bébé dépend essentiellement des autres. Il a donc besoin de mettre en place le plus rapidement possible, dès les premières secondes, des stratégies d'attraction afin de solliciter l'intérêt d'un acteur de son environnement pour garantir sa survie. Si le bébé est un être social par instinct et que cette compétence se peaufine sur un *continuum* d'expériences, en revanche il faut garder à l'esprit que l'intersubjectivité n'arrive pas comme une compétence donnée en soi par le fait que l'humain est social. Il demeure donc important de demeurer vigilant et nuancé pour ne pas minimiser tous les efforts monumentaux faits par l'enfant pour complexifier ses rapports intersubjectifs durant son parcours développemental. Il y a aussi plusieurs recherches qui portent sur l'intersubjectivité bien avant la naissance, voire *in utero*. Le fœtus aurait une réceptivité auditive exceptionnelle pour capter et intégrer

des informations provenant de son environnement, tel que les vocalisations de sa mère (DeCasper, 1980; Fifer et al., 1995; Hepper, 1995; Lecanuet et Schaal, 1996). Selon Mckenna et Mosko (1990), les nouveau-nés et peut-être même les fœtus réagissent aux rythmes de la respiration maternelle et des bruits de son cœur et aussi aux caresses sur son ventre, notamment quand la mère tâtonne son ventre pour trouver son bébé.

Chez les humains, la cognition sociale est la source principale de l'apprentissage culturel (Stern, 2005 ; Trevarthen, 2003). À l'intérieur de la transmission intergénérationnelle de la connaissance et des compétences, il suffit au poupon d'assimiler l'aptitude à partager les valences affectives et les états intentionnels avec les autres pour pouvoir participer à l'apprentissage culturel de la société humaine (Lyons-Ruth, 2005 ; Stern, 2005 ; Tomasello, 1999 ; Trevarthen, 2003).

Les mécanismes d'adaptation à l'environnement se font tout au long du développement et sont essentiels à la création de fonctions psychologiques plus efficaces pour l'apprentissage (Trevarthen et Aitken, 2003). Dans l'évolution de l'espèce humaine, sociale et coopérative, chaque partie du cerveau est modifiée pour permettre aux individus d'agir ensemble sur leurs autorégulations internes, sur leurs effets sur l'environnement et sur leurs expériences cognitives (Trevarthen et Aitken, 2003). En très bas âge, dans un cadre social dit « normal », les significations sont transmises en partie par le non verbal ou le « paralinguistique », notamment sous forme d'énergiques expressions vocales et gestuelles. Les chercheurs ont constaté que les poupons et leurs mères régulaient mutuellement les intérêts et les sentiments l'un de l'autre par des voies rythmiques complexes, échangeaient des signaux multimodaux et des imitations d'expression vocale, faciale et gestuelle. La communication interpersonnelle est donc régie par la rétroaction de l'information volontaire qui sous-tend une compréhension ou une anticipation de l'intention de l'Autre derrière la communication. Lorsque les mères, les pères ou l'éducatrice se comportent de façon extrêmement prévisible, bienveillante et avec une expressivité très élevée, cela attire l'attention du poupon et mène à un échange délicat et compliqué entre eux, composé d'actions et d'écoute tour à tour, comme une sorte de tango relationnel (Bateson, 1975; Beebe et al., 1979; Beebe et al., 1985; Brazelton et al., 1975; Fogel, 1985, 1993, 1977, 1990; Fogel et Hannan, 1985; Fogel et Thelen, 1987; Stern

et al., 1975; Tronick et al., 1978; Tronick et Weinberg, 1998). C'est ce que l'on appelle l'espace intersubjectif (Trevarthen, 1979). Le comportement parental (ou celui de l'éducatrice) intuitif en période de stimulation avec le poupon montre que l'adulte est sensible (ou pas) à l'émotion du poupon qui, inconsciemment, lui renvoie une réponse émotionnelle adaptée (Papousek et Bornstein, 1992; Papousek et Papousek, 1987; Papousek, 1996; Stern, 1971, 1974, 1992, 1999). Les comptines, les rimes et les « mimiques » ludiques fournissent aux donneurs de soins et aux poupons une multitude de cadres culturels conventionnels familiers qui ouvrent aux explorations créatives de toutes sortes. Certains chercheurs, dont Lyons-Ruth (2005, 2008), estiment que l'origine de la sécurité d'attachement se trouverait dans la qualité des interactions sociales précoces entre le donneur de soins et le poupon. En effet, la sécurité de l'attachement mère-enfant mise en relief dans la théorie de Bowlby (1969) dépendrait plus précisément de l'élaboration de représentations sociales procédurales, où mère et bébé se perçoivent comme les partenaires d'un dialogue collaboratif et partagent ainsi une ouverture à l'esprit de l'autre (Lyons-Ruth, 2008 ; Miljkovitch et al., 2012)¹⁷⁸. Par ailleurs, il ne faut pas négliger le fait qu'au-delà des comportements et des réponses, les poupons sont très réceptifs au toucher, au mouvement, à l'odeur et à la température du donneur de soins (McKenna, 1986). Les routines interactives conventionnelles contribuent donc de manière importante au passage d'une intersubjectivité primaire à une intersubjectivité secondaire, c'est-à-dire à la progression et à la complexification des échanges par l'ostension, l'imitation et le pointage qui intègre un nouvel élément dans la dyade (Aitken et Trevarthen, 1997 ; Gratier, 2001 ; Miljkovitch et al., 2012 ; Trevarthen et Aitken, 2003).

Selon Hobson (2002), les capacités du poupon à entrer dans l'expérience émotionnelle¹⁷⁹ des autres seraient l'ancrage de l'humanité en constituant la base des formes plus tardives d'intersubjectivité et de la pensée (Lyons-Ruth, 2005). Seuls les humains développeraient cette capacité d'attribuer aux autres une vie mentale semblable à la leur (Hobson, 2002;

¹⁷⁸ Beatrice Beebe et ses collaborateurs (2010) appuient cette thèse, car ils ont réussi à démontrer que les bébés de 4 mois dont les interactions ont une rythmicité optimale sont ceux qui, à 12 mois, ont un style d'attachement sécure. Contrairement aux bébés dont le rythme interactif mère-enfant est trop peu coordonné, qui se révèlent, à 12 mois, insécures (Jaffe et al., 2001).

¹⁷⁹ Dans la perezhivanie de l'Autre? Une perezhivanie mutuelle? Peut-être. Le modèle théorique (4.2) et le cadre d'observation (4.3) proposés permettent une observation fine et une description détaillée de ce phénomène lié à l'émergence de l'expérience émotionnelle.

Lyons-Ruth, 2005; Tomasello, 1999). On peut aussi y voir les bases de l'empathie. Le donneur de soins devient un référent expérientiel, un prisme, qui guide le poupon dans sa représentation du monde. Non seulement existe-t-il une sorte de synchronie entre les mouvements du donneur de soins et l'enfant ainsi qu'une capacité à anticiper où se situe l'autre et dans quelle direction il va, mais la recherche démontre qu'autour de 9 mois, le poupon détecte les intentions des autres et cherche à s'adapter au sens commun de ces intentions captés (Bruner, 1996; Stern, 2005; Trevarthen, 1979, 1980; Trevarthen et Hubley, 1978). Stern (2005) propose un exemple très intéressant qui permet d'illustrer ce que la thèse cherche à établir et ce qui nourrit les réflexions qui sous-tendent notre recherche.

Il est connu que le bébé commence à faire ce que l'on appelle du pointage vers 7 mois (plus tôt, parfois). Évidemment, et tel qu'il appert couramment dans la littérature reliée à la petite enfance, le pointage peut signifier simplement que l'enfant veut l'objet ou qu'il communique qu'il veut ce qu'il pointe. Ce qui conduit à la notion de « besoin », de « désir », de « réponse » à ce besoin ou à ce désir et finalement à ce rapport à l'objet. Or, si l'enfant, après avoir pointé l'objet, regarde aussi sa mère (ou l'éducatrice), cela peut signifier qu'il veut partager avec elle l'expérience d'être en train de voir quelque chose de fascinant, de nouveau, d'intéressant ou d'amusant (Bruner et al, 1966). À ce moment, il s'agit bel et bien d'une forme d'intersubjectivité où le poupon et le donneur de soins partagent la même expérience relative à un référent extérieur. Cette expérience se situe bien au-delà du rapport à l'objet que l'on connaît et soutient du même coup la pragmatique de l'objet proposé dans les travaux de Moro et Rodriguez (2000). Cette expérience témoigne de la recherche instinctive chez le poupon de représentations communes et de validation du sens à l'intérieur de l'expérience vécue. Il y a là, selon les données colligées, la prémisse d'une initiation relationnelle et affective qui fait sens, autrement dit, c'est la mise en place d'une relation affective significative (qui donne « sens » et qui « fait sens ») entre un donneur de soins et un enfant, ce sont les assises qui donnent à la *perezhivanie* toutes les probabilités de se manifester.

Ce mécanisme agit aussi au niveau des affects et des expériences de vie. Klinnert, Emde, Butterfield et Campos (1986) montrent que les expressions des adultes fournissent aux bébés, à partir de l'âge de 6 mois, des indices quant aux comportements à adopter face à une situation

ambiguë ou inconnue. À cet effet, Stern (2005) propose l'exemple suivant : un enfant qui commence à marcher tombe. Il ne s'est pas vraiment fait mal, il est à mi-chemin entre pleurer ou rigoler. Dans une situation comme celle-ci, génératrice d'incertitude, l'enfant va regarder le visage de son donneur de soins pour voir ce qu'il en pense. S'il sourit, il va sourire, s'il fait un signe négatif, il va pleurer. Autrement dit, il cherche l'état affectif de l'autre pour régler le sien (Stern, 2005). Dans cette situation, ce n'est pas la représentation d'un objet ou d'une situation de jeu qui est le référent partagé, mais bien la représentation d'une expérience de vie qui suscite un état affectif et émotionnel intérieur.

Selon Lyons-Ruth (2005 p.225), « cette base du développement de l'enfant qu'est l'intersubjectivité a été reconnue implicitement dans les travaux d'Ainsworth en 1978 ainsi que dans les travaux plus tardifs de Bowlby ». Toutefois, les études sur l'attachement semblent avoir mis beaucoup d'emphase sur les comportements et les résultats après 12 mois (Lyons-Ruth, 2005) et il est permis de penser que l'observation des enfants âgés entre 0 et 18 mois en ce qui concerne l'attention conjointe dans la perspective du développement social et de l'intersubjectivité durant la période prélangage¹⁸⁰ a été quelque peu négligée par la recherche s'intéressant à la qualité éducative en contexte de garde à la petite enfance (Lyons-Ruth, 2005). Par ailleurs, la *perezhivanie*, concept absent des assises théoriques liées à la petite enfance, offre une fenêtre jusqu'à ce jour inexplorée pour comprendre la relation affective significative éducatrice-poupon et sa place dans le développement de l'enfant en contexte de garde éducative.

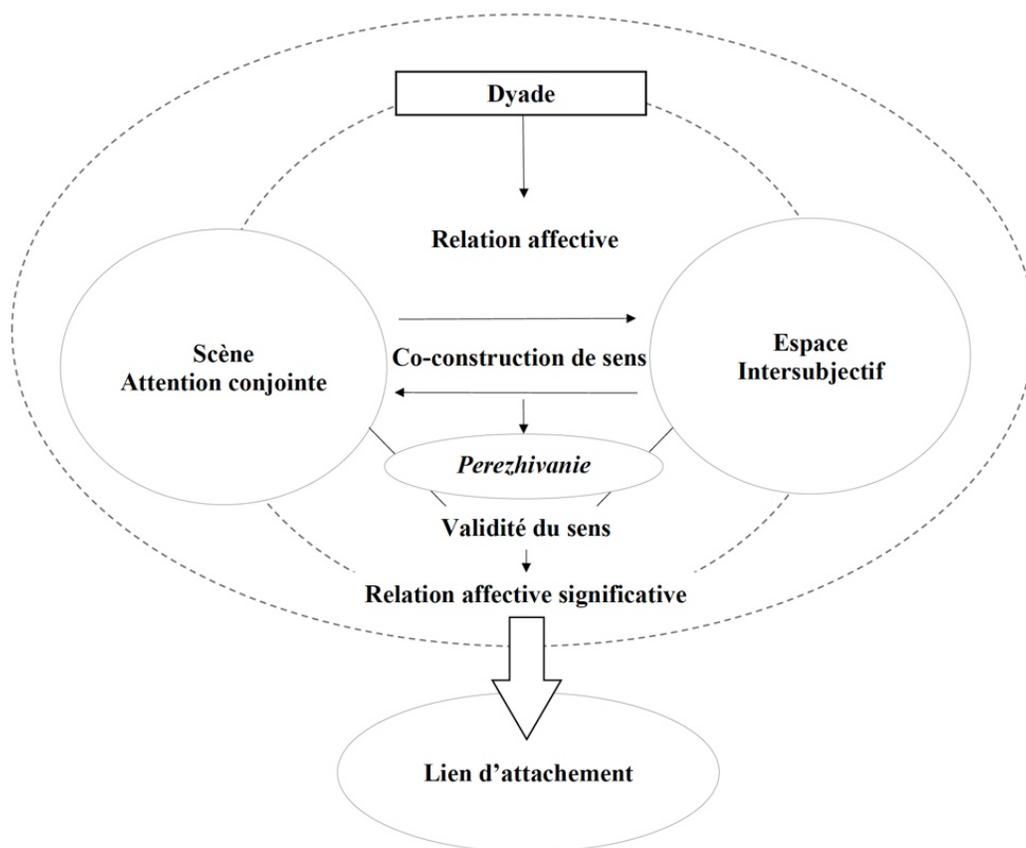
Si l'on peut considérer l'intersubjectivité au même titre que l'attachement comme un système motivationnel, alors que l'attachement normalise la peur, la curiosité, la « situation étrange », etc., l'intersubjectivité, quant à elle, régule l'intimité psychique, le transfert de représentations communes et le sens de l'expérience (Stern, 2005). Le nourrisson est donc doué d'un système motivationnel intersubjectif qui « recherche perpétuellement un autre émotionnel pour entrer ensemble dans un jeu coopératif, complémentaire et intersubjectif » (Kugiumutzakis, 1998 p. 80 cité dans Lyons-Ruth, 2005). Il est donc possible de soutenir que

¹⁸⁰ Ce fut Mary Catherine Bateson (1975), anthropologue, fille de Margaret Mead, anthropologue, et de Gregory Bateson, anthropologue, psychologue et épistémologue émérite, qui nomma l'interaction mère-enfant « proto-conversation », et souligna son importance pour le développement du langage et des rituels culturels.

l'intersubjectivité ne dépend pas de l'attachement, mais, bien au contraire, que l'intersubjectivité est le préalable au lien d'attachement (Lyons-Ruth, 2008), qui lui est déterminé par la qualité de l'espace intersubjectif généré par les scènes d'attention conjointe entre un poupon et une personne significative. L'intersubjectivité et l'attachement sont tous deux des systèmes de motivation primaires qui sont séparés, mais complémentaires dans le développement des relations affectives humaines (Lyons-Ruth, 2003; Stern, 2005). Les scènes d'attention conjointe, l'état d'engagement, la création d'espaces intersubjectifs et la sollicitation de la *perezhivanie* étant les moyens pour leur donner un sens dans le parcours développemental de l'enfant (Figure 42).

Figure 42

Représentation systémique de la relation affective significative comme préalable au lien d'attachement émergent



Dans la section suivante, un modèle théorique est présenté de manière détaillée. Ce modèle découle des fondements théoriques précédemment proposés. La relation affective significative agissant comme condition préalable au lien d'attachement, il s'agit d'intervenir de façon à mettre en place les situations sociales significatives propices à l'émergence de la *perezhivanie* qu'il est possible d'anticiper et de solliciter si l'on détient la clé de voûte que constitue le prisme individuel de l'enfant.

4.2. Modèle théorique

Avant de présenter le modèle, un bref rappel du parcours que nous avons suivi est nécessaire. Les perspectives conceptuelles (Corpus 1) ont d'abord servi à circonscrire de façon précise la notion de relation affective significative. Nous avons par la suite mis en évidence que l'état des connaissances actuel (Corpus 2) ne propose pas des assises théoriques suffisamment cohérentes, explicites et précises face à la singularité de cette relation. Une recension des écrits supplémentaires, notamment au coeur de la littérature concernant la dyade adulte-poupon (Corpus 3), est donc devenue nécessaire. À travers l'analyse des textes, il a été possible d'extraire des construits théoriques associés aux échanges dyadiques mère-poupon et de les adapter au contexte de la garde éducative. Cette section présente donc un modèle théorique qui prend naissance dans la complémentarité de ces construits, mais aussi dans la capacité de les coordonner afin qu'ils proposent une dynamique relationnelle à l'intérieur de laquelle une intervention ciblée est possible.

La mise en commun de ces construits au sein de la dyade, selon leur rôle et leurs fonctions respectives, propose un modèle cohérent, en perpétuel mouvement, qui illustre ce qui se passe dans le coeur des échanges dyadiques entre un adulte et un poupon. Ce modèle sera présenté de manière morcelée afin de décrire au fur et à mesure la progression de la relation et de comprendre l'unicité de chacune des phases intervenant dans le modèle. Par ailleurs, une représentation exhaustive du modèle est proposée à la fin de la section dans le but de décrire et surtout de visualiser concrètement l'ensemble du processus lié au développement de la relation affective significative adulte-poupon. Tout d'abord, il convient d'introduire le

modèle par les assises théoriques et pratiques qui ont inspiré sa création, ainsi que les études en péripérie qui ont permis de justifier sa contribution.

Les travaux de Tronick (Gianino et Tronick, 1988; Tronick et al., 1978; Tronick et Cohn, 1989) ont été les premiers à proposer un modèle théorique pour décrire et comprendre les interactions entre une personne significative et le poupon (Provenzi et al., 2018). Le modèle expérimental de Tronick (Tronick et al., 1978; Tronick et Cohn, 1989), nommé *la situation du « Still face »*, est élaboré autour d'une situation structurée en laboratoire. Cette situation consiste en une procédure où l'on introduit de façon systématique des modifications dans le système interactif entre une mère et son bébé (Lebovici et al., 1989). Ce modèle expérimental, appelé « modèle de régulation mutuelle », est fondé sur l'idée que le poupon et la mère forment une unité de communication mutuellement coordonnée qui oscille rapidement entre les états synchrones d'affection, d'adaptation comportementale mutuelle et de régulation (Gianino et Tronick, 1998). Selon ce modèle, il est possible de considérer les rapports entre une personne significative et un poupon comme « un système interactionnel dans lequel les deux partenaires organisent hiérarchiquement des niveaux de fonctionnement en coordonnant réciproquement et mutuellement leurs comportements, leurs signaux communicatifs et leurs états émotionnels¹⁸¹ » (Provenzi et al., 2018 p.2). Cette approche demeure une inspiration importante dans les fondements de la contribution théorique de la thèse. Elle suscite des interrogations importantes à propos de la recherche sur la qualité des interactions en contextes éducatifs, notamment à propos de l'utilisation d'approches écosystémiques linéaires élargies pour comprendre la dyade éducatrice-enfant (Beebe et al., 2016; DiCorcia et Tronick, 2011; Hollenstein, 2007; Provenzi et al., 2018; Sravish et al., 2013).

Provenzi et ses collaborateurs (2018)¹⁸² proposent une liste et des définitions d'intérêt à propos des construits dyadiques adulte-poupon qui s'ajustent bien à la notion de relation

¹⁸¹ Traduction.

¹⁸² Cette revue de littérature est basée sur l'examen rigoureux de 82 études diversifiées à propos des processus dyadiques. À la suite à une recherche documentaire, l'équipe de chercheurs a procédé à 1) une revue sur les définitions théoriques des constructions dyadiques; 2) une revue des définitions opérationnelles, des paramètres et des méthodes; 3) une revue systématique des résultats des processus dyadiques pour les trajectoires de développement des poupons et des enfants.

affective significative éducatrice-poupon¹⁸³. La modélisation choisie s'inspire, en partie, des résultats provenant de leurs travaux, des limites et surtout des conclusions¹⁸⁴. Il n'est pas question ici de refaire ce qui a été fait, mais bien de profiter du travail méticuleux des chercheurs qui ont précédé pour bonifier la contribution de notre recherche.

Par ailleurs, à ce jour, les métamodèles qui exposent la structure coordonnée des constituants du développement de la relation affective en tenant compte de chacune des manifestations subtiles qu'elles comportent et qui s'associent pour générer un sens sont trop peu nombreux, voire absents dans la littérature. Certes, plusieurs modèles indépendants sont proposés, mais rarement mis en relation selon une hiérarchie et une chronologie permettant d'illustrer l'ensemble du processus relationnel. Provenzi et ses collaborateurs (2018), à la suite de leurs travaux, postulent que leurs résultats confirment que les construits dyadiques répertoriés à travers des expérimentations indépendantes, c'est-à-dire qui n'ont pas de lien entre elles, sont tous sujets à être des constituants spécifiquement coordonnables au coeur d'un système affectif complexe créateur de sens. La présente recherche propose donc une modélisation coordonnée associant l'ensemble des construits dyadiques qui décrivent, une à une, les subtilités relationnelles qui s'installent entre une personne de référence et un poupon, proposant une esquisse de la genèse de la relation affective significative éducatrice-enfant. En délimitant chaque élément, tant dans sa spécificité que dans sa complémentarité, il devient maintenant possible pour l'éducatrice d'isoler des séquences et d'intervenir de façon appropriée ou, tout simplement, de multiplier, de façon ciblée, les probabilités d'une signifiante relationnelle chez le poupon, par compensation ou tout naturellement.

¹⁸³ Il demeure important de préciser cette nuance car, à plusieurs occasions dans leur recension des écrits, ce sont les mots : *mother* et/ou *caregiver* qui ont été retrouvés. Comme la traduction considère ce mot comme « soignante » ou « nourrice », le mot utilisé sera : personne de référence afin de regrouper l'ensemble des perspectives qui semblent se généraliser dans leurs conclusions.

¹⁸⁴ Traduction : « Dans cette perspective, les études futures devraient se concentrer sur l'exploration de la relation entre la réparation mère-enfant et la synchronie dyadique dans des conditions saines et à risque, ainsi que sur le rôle du miroir dans le soutien du développement de la cognition sociale chez les poupons et les enfants [...] , la présente étude fournit des indications spécifiques sur les aspects de l'échange interactif qui devraient être ciblés pour favoriser une meilleure relation entre le poupon et le soignant et, par conséquent, soutenir le développement des enfants. Par exemple, chez les poupons atteints de graves troubles du développement neurologique, la contingence semble être l'objectif le plus approprié et le plus facile à atteindre, alors que chez les enfants plus âgés présentant des troubles du comportement et de la conduite l'accent pourrait être mis sur les processus dyadiques d'ordre supérieur (par exemple, la syntonie, la synchronisation et la mise en miroir). En d'autres termes, une connaissance approfondie de la danse dyadique mère-enfant dans ses composantes interactives pourrait accroître la capacité à prendre en charge les poupons et les enfants qui présentent un risque pour leur développement » (Provenzi et al, 2018 p.19)

Commençons tout d'abord par illustrer les cycles et les cadres qui représentent les fondements de ce modèle théorique (Figure 43). Tel qu'il apparaît dans la figure 43, deux grands cycles dynamiques englobent ce qu'il est possible d'identifier comme étant l'espace relationnel coordonné. Le premier, que l'on nomme *L'accordage* (Stern, 2010), représente la capacité à partager des intentions¹⁸⁵ au coeur d'un processus d'engagement attentionnel ou d'une scène d'attention conjointe. Le deuxième, que l'on nomme *La réparation* (Montirosso et al., 2010; Provenzi et al., 2018; Riva Crugnola et al., 2013), représente le processus dyadique dans lequel des états dyadiques non appariés sont transformés en états dyadiques appariés, c'est-à-dire la création d'espaces intersubjectifs. C'est ce cycle qui permet d'initier des stratégies interactives et d'obtenir une meilleure régulation du stress et des émotions (Provenzi et al., 2018).

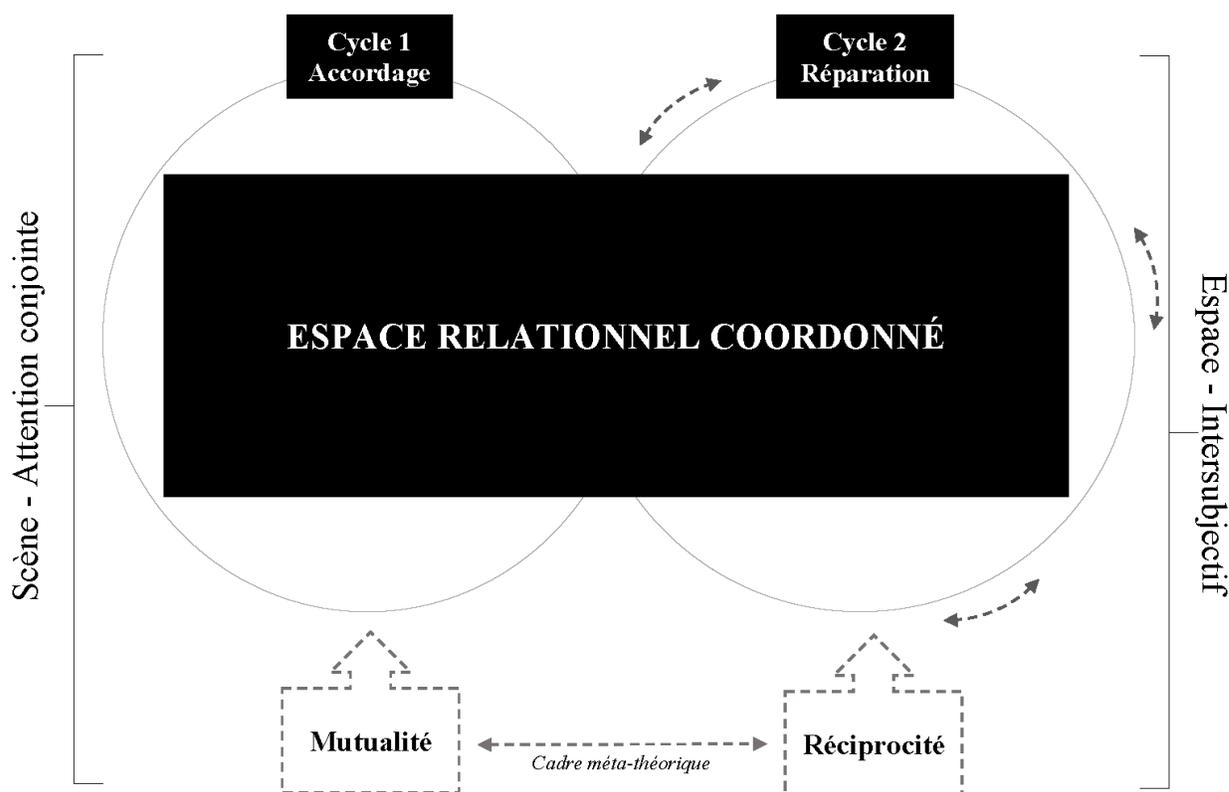
Ces deux cycles qui s'associent l'un à l'autre, le premier étant plutôt stable, le second étant en perpétuel mouvement, sont le produit de deux cadres métathéoriques¹⁸⁶ complémentaires: la mutualité et la réciprocité. Bien que leur complémentarité soit incontournable, ces deux cadres se distinguent lorsqu'il est question de la contribution respective de chacun des acteurs de la dynamique interactionnelle dans la dyade. Il s'agit précisément du rôle et de l'implication des membres dans la dyade.

¹⁸⁵ Selon Provenzi et al., (2018) ce terme vient en contradiction à l'échange de simples comportements ou actions au sein de la dyade.

¹⁸⁶ Ces cadres sont métathéoriques puisque leur objet est une théorie et/ou un ensemble de théories coordonné.

Figure 43

Modélisation graduelle des construits dyadiques coordonnés de la dyade entre une personne de référence et un poupon



Du côté de la réciprocité, les niveaux de participation de la personne de référence et du poupon sont, en quelque sorte égaux, en termes de pertinence, de fréquence et d'intensité (Trevvarthen, 1980; Provenzi et al., 2018). La réciprocité trouve écho dans les contributions théoriques de Trevarthen, Stern et Tomasello (Provenzi et al., 2018). En fait, la réciprocité représente le cadre à l'intérieur duquel les espaces intersubjectifs se créent, tandis que la mutualité représente le cadre à l'intérieur duquel il est question davantage d'engagement attentionnel et surtout de la création de scènes d'attention conjointe (Provenzi et al., 2018).

L'espace relationnel coordonné sous-tend six processus interactifs dont quatre sont assujettis à une classification spécifique dans leurs cycles dyadiques respectifs et deux agissent comme processus intermédiaires entre les deux cycles. Dans le cycle 1, *L'accordage*, il est

question, en premier lieu, de *l'harmonisation* qui se définit par l'engagement mutuel complexe entre la personne significative et le poupon dans le but de réguler une situation ou un phénomène inusité (positif comme négatif). Les travaux expérimentaux de Jonsson et ses collaborateurs (2001) identifient six comportements du poupon qui peuvent être à l'origine d'une harmonisation : a) un comportement moteur agréable; b) un effet d'initiation; c) une situation de concentration; d) une perte d'équilibre; e) un comportement incontrôlé; f) un déplaisir. En deuxième lieu, *la coordination* représente des échanges rythmiques bidirectionnels caractérisés par un *timing*. L'augmentation de la fréquence des changements de l'état émotionnel de la personne significative s'accompagne d'une augmentation de la fréquence des changements émotionnels du poupon (Jonsson et al., 2001).

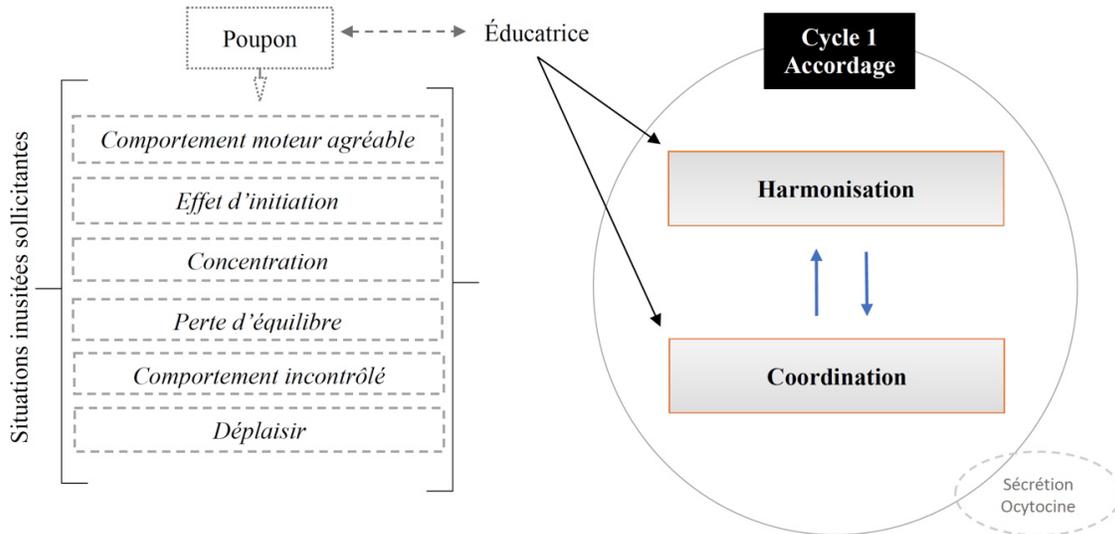
Les émotions sont au coeur de nos échanges sociaux. Les expressions faciales d'émotion, en particulier, fournissent des informations essentielles dans nos interactions quotidiennes avec les autres [...]. Les interactions face à face joueraient à cet égard un rôle crucial. Lorsqu'ils interagissent face à face avec un bébé, les adultes ont généralement tendance à accentuer leurs mouvements faciaux. (Delavallée et Cossette, 2009 p. 585 dans Pirard et Dethier, 2020)

Les travaux de Crown (Crown et al., 2002) et de Harder (Harder et al., 2015) soulignent le rôle important du temps dans le processus de coordination.¹⁸⁷ La coordination semble, en effet, augmenter avec l'âge pour se stabiliser entre 7 à 10 mois. Les travaux de Feldman, Gordon et Zagoory-Sharon (Feldman et al., 2010) ont démontré que le taux d'ocytocine augmente significativement chez les poupons après une période de quinze minutes d'interactions. À travers cet échange, il s'agit donc d'introduire le juste degré de nouveauté, de prendre attention à équilibrer les variations des interactions afin de susciter des états d'engagement excitants progressifs (Miljkovitch et al., 2012). Conséquemment, il est possible que cette empreinte de plaisir dans l'interaction ait le pouvoir biologique d'inciter à la sollicitation volontaire et répétée de la situation d'accordage (Figure 44).

¹⁸⁷ Les travaux de Harder (Harder et al., 2015) notamment, font état de la coordination vocale qui augmente avec l'âge (Provenzi et al., 2018).

Figure 44

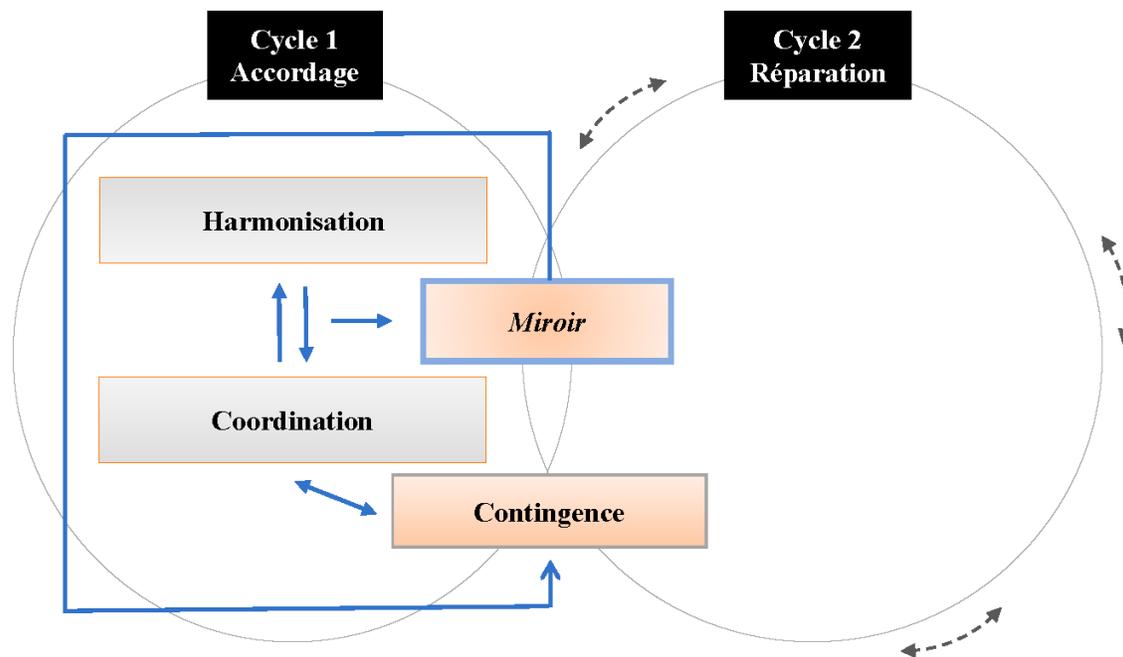
Modélisation de l'état d'engagement dans le cycle de l'accordage et ses deux processus interactifs



La qualité de la phase de coordination qui conclut le cycle de l'accordage exerce une influence fondamentale sur l'empreinte positive qui se dégage de ces deux processus interactifs afin de mettre les assises qualitatives pour l'émergence du cycle 2, *La réparation*, dans la dyade. L'idée n'est pas qu'il faille nécessairement passer par *L'accordage* (Cycle 1) avant de procéder à *La réparation* (Cycle 2). Ce modèle est en perpétuel mouvement et il s'agit d'un regard microscopique sur les subtilités favorables au développement d'une relation affective significative dans la dyade éducatrice-poupon. Bien avant d'être rigide et stricte, ce modèle est une proposition pour décrire et comprendre le développement de la relation affective significative. L'émergence du Cycle 2, *La réparation*, passe par deux processus interactifs intermédiaires donnant accès au cycle de réparation, le processus *Miroir* et celui de la *Contingence* (Figure 45).

Figure 45

Modélisation des processus interactifs intermédiaires donnant lieu au cycle de la réparation



Le troisième processus interactif, nommé *Miroir*, signifie la reproduction exagérée par des expressions vocales et/ou faciales de l'état émotionnel du poupon par la personne significative. Dans la dyade mère-enfant¹⁸⁸,

[...] la mise en miroir est considérée comme une façon spécifique « d'être ensemble » qui apparaît lorsque la mère est capable de comprendre les états comportementaux et intérieurs du nourrisson afin de fournir une version exagérée de l'état socioémotionnel observé et déduit du nourrisson. Lorsque le miroir se produit, la dyade peut atteindre des niveaux de contingence plus élevés, de sorte que la mère et le nourrisson constituent un système dynamique caractérisé par un cycle comportemental-psychologique auto-organisée et homéostatique (Provenzi et al., 2018 p.9).

Le quatrième processus interactif, identifié *Contingence* est l'ajustement réciproque des signaux affectifs et comportementaux dans une fenêtre microtemporelle qui conduit aux

¹⁸⁸ Par souci d'exactitude dans la retranscription de la citation. Or, il convient de spécifier que ce processus est adaptable à toute personne significative, dont l'éducatrice en contexte éducatif à la petite enfance.

capacités d'apprentissage et de régulation, c'est-à-dire aux schémas interactifs des poupons (Provenzi et al., 2018).

La contingence apparaît comme le processus de bas niveau, dans lequel la rencontre dyadique s'exprime par l'expression concomitante de gestes spécifiques. Lorsque ces moments contingents se répètent dans le temps, ils génèrent des états de coordination plus prolongés. [...] La coordination semble être un nœud critique qui mène d'une part à l'harmonisation et d'autre part au cycle d'appariement et de préparation à la synchronisation. (Provenzi et al., 2018 p. 16)

La non-contingence, c'est-à-dire l'incapacité de se connecter à la personne de référence, génère des malaises et crée par conséquent des moments d'insécurité qui freinent aussitôt l'envie d'explorer et de découvrir le partenaire de la dyade (Miljkovitch et al., 2012). Il s'agit donc de maintenir un niveau de calibration positif entre les deux individus de la dyade afin de créer un climat de sécurité optimal pour assurer la suite du processus relationnel.

Le cinquième, nommé *Appariement* (Figure 46), se définit comme l'exposition simultanée du même état affectif et/ou comportemental par la personne de référence et l'enfant. La majorité des études recensées suggèrent que l'appariement répété est la condition préalable à la synchronisation et qu'à son tour, cette dernière contribue à l'augmentation des états d'appariement. (Provenzi et al., 2018).

L'état d'appariement n'est pas censé être l'état stable ni l'état souhaitable de tous les temps [du *continuum* dyadique] ; au contraire, des ruptures et des renégociations interactives continues se produisent au sein de la dyade qui connaît alternativement des états d'appariement, de rupture, de réparation et d'appariement à nouveau. Tronick a largement décrit comment la capacité à réparer les ruptures d'interactions est l'un des processus dyadiques centraux qui s'associent à une prestation de soins adéquate et protectrice. (DiCorcia et Tronick, 2011; Provenzi et al., 2018)

Le poupon ayant la capacité de provoquer et de rompre la communication avec la personne de référence (Beebe et Lachmann, 1998 dans Mascaró et al., 2012), le regard et le sourire apparaissent comme une modalité privilégiée pour rythmer et réparer les échanges affectifs

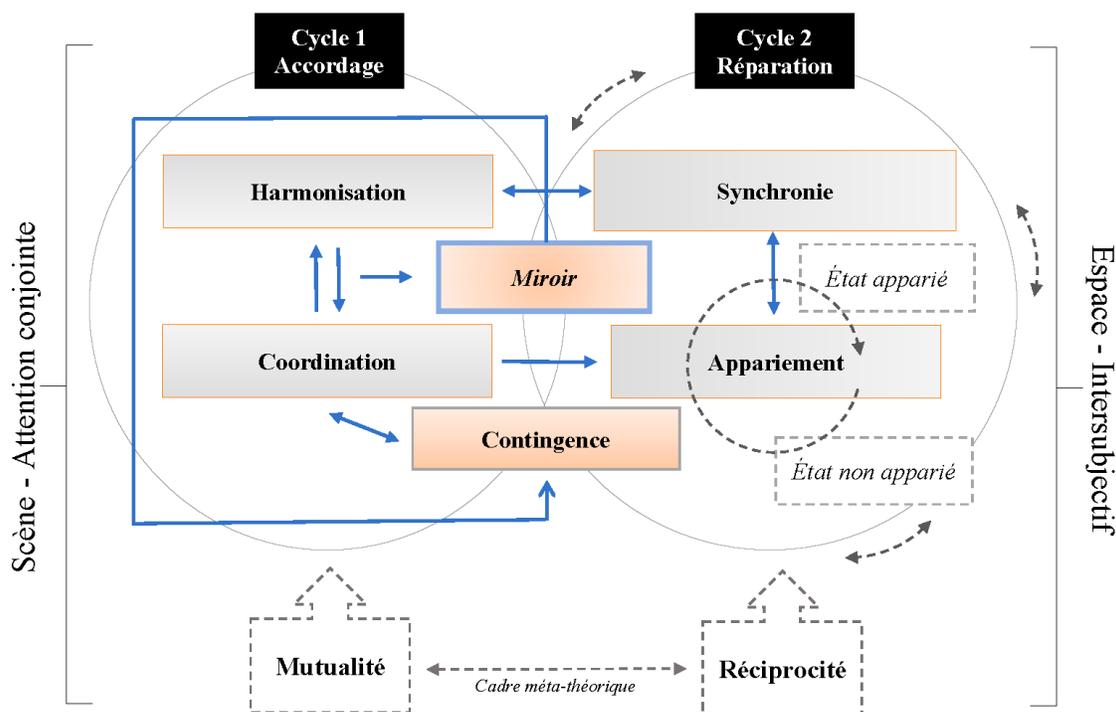
et intersubjectifs dans la dyade (Mascaró et al., 2012), assurant ainsi la qualité de la synchronisation des échanges.

Finalement, la *Synchronie* (Figure 46), c'est-à-dire le degré de congruence entre les comportements de deux partenaires, décalé dans le temps. La synchronie favorise ainsi l'apprentissage par les poupons des compétences de régulation émotionnelle et l'émergence d'attentes, d'intentions et d'anticipation sur les répertoires interactifs (Provenzi et al., 2018).

D'après les travaux actuels, la synchronie semble être un processus de niveau supérieur dans lequel non seulement la dyade navigue dans le processus de négociation moment par moment des états dyadiques, mais elle le fait aussi de manière commune et conjointe. [...] La synchronie ne se limite pas à des appariements parfaits, mais plutôt à des changements en douceur dans l'« agenda » de chacun des partenaires interactifs. [...] Les états d'appariement répété en cours de vie contribuent à une synchronisation décalée dans le temps de sorte que les échanges interactifs répétés entre les [les personnes significatives] se complexifient de manière réciproque. (Provenzi et al., 2018 p. 16)

Figure 46

Modélisation des construits dyadiques coordonnées de la dyade entre un adulte et un poupon



La synchronie se réfère à une « valse », chacun des partenaires connaît les pas et la musique par coeur et peut donc évoluer en même temps que l'autre (Stern, 1985 dans Lebovici et al., 1989). En fait, de manière complémentaire au processus d'*harmonisation*, il s'agit d'une expérience subjective dans laquelle les partenaires reproduisent la qualité des états affectifs de l'autre sur un ou plusieurs canaux sensorimoteurs. Par exemple, une vocalise du poupon correspond à une douce caresse dans le dos suivi d'un sourire (Stern, 1985 dans Lebovici et al., 1989).

Bien que notre recherche s'efforce de modéliser les cycles des construits dyadiques, il faut comprendre :

[...] Que la plupart des processus d'interaction dyadique sont de nature « désordonnée » dans le sens où ils présentent normalement des états de déséquilibre naturels, mais la réparation réussie de ces déséquilibres dyadiques est très importante pour le développement de la régulation et de la résilience des [poupons]¹⁸⁹. (DiCorcia et Tronick, 2011 dans Provenzi et al., 2018 p. 3)

En ce sens, la relation affective significative résulte de l'importance de l'influence que l'enfant attribue à sa relation avec l'adulte, notamment au niveau du lien qui se crée entre les deux. Cette relation prend naissance non seulement au coeur des déséquilibres, mais surtout dans la qualité des cycles de réparation sollicités par l'éducatrice. Des études suggèrent que le poupon intègre des modèles internes de la manière dont ses interactions se déroulent comme les caractéristiques rythmiques, la proximité spatiale, les tonalités affectives et la gestion de l'excitation partagée de ces expériences répétées quotidiennement (Miljkovitch et al., 2012). Ces données provenant de la littérature confortent l'idée selon laquelle le regard, le ton de voix et la synchronisation motrice de l'adulte, par leur qualité, apportent au poupon des informations essentielles sur son état émotionnel, ses intentions et sa capacité de réception et de contenance¹⁹⁰, constituant pour lui un repère référentiel important lors des échanges interactifs et intersubjectifs (Fraiberg, 1982; Marcelli, 1992; Mascaró et al., 2012). La qualité des échanges dyadiques étant primordiale dans l'instauration des premiers liens (Spitz, 1955; Winnicott, 1963), l'expérimentation par le poupon de ses messages visuels, sonores et physiques cumulés aux émotions qu'ils provoquent s'inscrivent dans un processus de

¹⁸⁹ Traduction.

¹⁹⁰ Contenance fait référence ici à l'assurance dont fait preuve l'adulte.

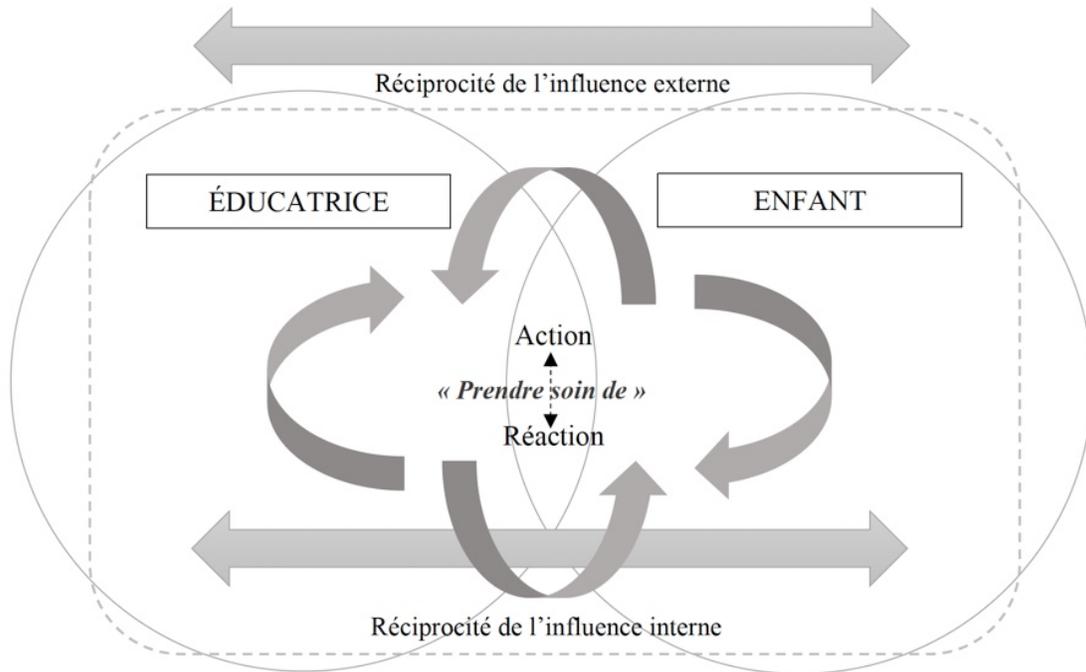
référenciation sociale tel que défini par (Campos et Stenberg, 1981), c'est-à-dire un processus par lequel les individus utilisent l'évaluation d'un événement ou d'une situation par autrui pour formuler leur propre interprétation de ce même événement ou situation (Miljkovitch et al., 2012).

Ce sont ces phénomènes substantiels qui génèrent le sens dans le rapport à l'autre et qui, selon ce modèle d'intervention, peuvent être initialement provoqués par l'adulte qui souhaite devenir progressivement une référence significative pour l'enfant. Que ce modèle s'initie par la personne de référence ou l'enfant, que l'on tienne compte du point de vue de l'éducatrice ou de l'enfant, il s'agit avant toute autre chose d'une gestion personnelle quant à la dépendance d'un enfant envers l'adulte et à ce que l'on identifie comme étant la réciprocité de l'influence.

Pierre angulaire des cycles dyadiques, la réciprocité de l'influence (Figure 47) se définit par les rétroactions simultanées, en perpétuelle mouvance, qui intervient, d'une part, au coeur de la dyade en fonction des séquences du « prendre soin de » en action-réaction et, d'autre part, sur la portée significative de ces adaptations inscrites dans l'écologie de la dyade, c'est-à-dire au niveau du microsystème et du mésosystème du modèle de Bronfenbrenner (1979 ; 2005). Précisément, la relation qui se développe entre une éducatrice et un poupon, par l'action de « prendre soin de », provoque ou sollicite des réactions intérieures (positives ou négatives) qui font sens pour la personne qui les ressent. On en revient finalement à ce prisme unique à chaque personne qui réfracte le sens lié à la situation sociale et qui s'inscrit dans le phénomène de *perezhivanie*. En vérité, ce phénomène est perçu autant chez l'enfant que chez l'éducatrice et il est important de souligner l'aspect bidirectionnel de la modélisation proposée. Cette réciprocité d'influence suscite donc des actions et des réactions de l'un et de l'autre en fonction du sens que l'un donne à l'action de l'autre pour ainsi développer ce que Provenzi et al., (2018) nomment la « danse dyadique » et qui rend, conséquemment, significative la relation affective (Stern, 2010 ; Trevarthen et Aitken, 2003).

Figure 47

Réciprocité de l'influence entre l'éducatrice et l'enfant



Ce rapport à l'autre spécifique à l'humain qui s'illustre par le phénomène des réciprocités de l'influence s'inspire aussi de la littérature éthologique décrivant le concept des enfants sauvages, *Feral children*. Il s'agit d'un enfant privé de tout environnement humain, qui présente des réactions semblables à celles d'animaux sauvages. En psychologie, les enfants sauvages ont alimenté un débat fondamental, soit celui qui vient définir ce qui fait d'un humain un être humain. Trois pans à ce débat: 1) nature : les rapports entre nature et culture, c'est-à-dire les aspects biologiques qui poussent le développement; 2) culture : un déterminisme précoce de l'ontogenèse, c'est-à-dire la contribution des aspects socioculturels dans le développement du petit homme; 3) et le terme anglophone *nurture*, ainsi propulsé par la présente thèse : « prendre soin de¹⁹¹ », c'est-à-dire les aspects affectifs singuliers naissant des multiples expériences partagées dans l'action de prendre soin bien au-delà des besoins de subsistance. La thèse de Malson (1964), par exemple, souligne cet aspect singulier propre à l'homme en tant qu'espèce qui « naît véritablement inachevé » et qui se définit

¹⁹¹ Faisant référence aux résultats de la thèse et aux analyses de mots qui y sont déclinées.

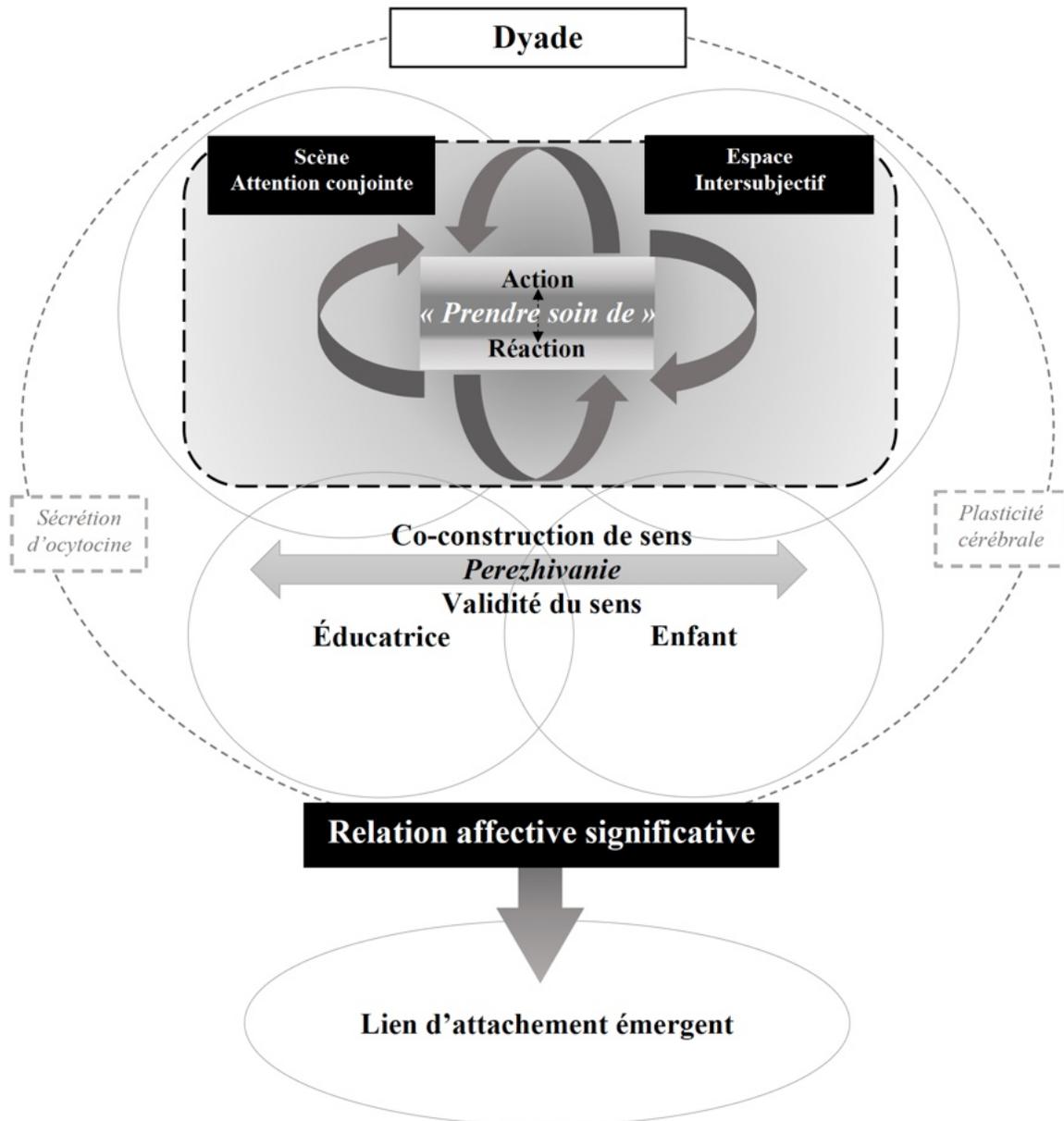
spécifiquement par son rapport à l'Autre. En ce sens, l'homme n'a pas de sens propre; il est une histoire, il est ce qu'il devient au contact des autres (Malson, 1964).

Essentiels, la relation affective significative et le lien d'attachement qui en émerge sont les moyens graduels par lesquels l'enfant acquiert son autonomie et sa capacité à explorer le monde qui l'entoure (Miljkovitch et al., 2012 dans Lemelin et al., 2012). Par ailleurs, les études sur la mémoire ont démontré l'importance de s'attarder aux traces des expériences affectives précoces sur le développement de l'enfant. Dans leurs travaux sur la perception et la mémoire des nouveau-nés, DeCasper et Carstens (1981) indiquent que ceux-ci peuvent mémoriser une relation contingente entre leurs propres comportements et les situations provenant de leur environnement social. Ils sont donc capables d'enregistrer des séquences d'événements en plus des événements isolés (Beebe et Lachmann, 1998). L'aspect « expérience-dépendant » du développement cérébral permet la réparation des expériences précoces négatives. Bien qu'il demeure ardu de remplacer ces expériences, il est possible, avec répétition et sensibilité, d'intégrer des expériences réparatrices qui auront éventuellement un effet compensateur (Cyrulnik, 1998, 2003; Lejeune et Delage, 2017). Le modèle théorique des construits dyadiques que la thèse propose, lorsque coordonnés, permet d'isoler des séquences relationnelles et, conséquemment, d'intervenir finement, de façon ciblée et simultanée, auprès de l'enfant, ou de l'éducatrice, de manière douce et positive.

L'intervention relationnelle éducatrice-poupon suppose donc qu'il est possible d'intervenir directement au coeur de la dyade sur un enchaînement de processus interactifs afin de solliciter l'émergence d'un lien d'attachement par la relation affective significative (Figure 48). La figure 48 illustre une modélisation globale de l'émergence de la relation affective significative comme préalable au développement de l'attachement.

Figure 48

Modélisation de la relation affective significative comme préalable au lien d'attachement émergent



Les travaux sur l'attachement ont tendance à associer la protection que constitue l'attachement à l'apaisement des émotions négatives, des besoins ou des manques. La littérature est abondante sur les mécanismes d'adaptation à la suite d'une émotion négative (Lejeune et Delage, 2017). Le modèle que la thèse propose est donc d'intérêt pour une intervention relationnelle bienveillante puisqu'il donne accès à une clé ouvrant sur les

subtilités coordonnées de la dyade au coeur desquelles il est possible d'agir tant sur la durée, la fréquence et l'intensité que sur la qualité, et ce de manière positive.

La présence du positif est tout aussi cruciale que l'expérience du négatif. Les scientifiques ont pourtant accordé, jusqu'ici, assez peu d'intérêt à ces émotions agréables, comme si l'état de satisfaction et de bien-être dans lequel peut se trouver un individu n'appelait aucun commentaire. On devrait pourtant se souvenir que le sourire du nourrisson orienté vers le visage de la mère constitue pour René Spitz¹⁹² (1968) le premier organisateur de développement de l'enfant. Il est pour beaucoup d'auteurs, l'engagement véritable du nourrisson dans une vie intersubjective. (Lejeune et Delage, 2017 p. 243)

Dans les faits, cette modélisation représente une manière proactive de mettre en place des conditions optimales à la relation de sens qui doit se construire entre une éducatrice et un enfant en contexte de garde éducative. C'est aussi une façon de provoquer des cycles de réparation ayant comme objectif l'inscription d'empreintes positives, voire, dans certains cas, compensatoires.

En identifiant des phases précises qui se coordonnent dans la genèse de la relation éducatrice-enfant, il est dès lors possible de mettre en scène des instants d'attention conjointe, stimulant la création d'espaces intersubjectifs propices au développement d'une relation affective significative. C'est ainsi qu'il est tout à fait possible de devenir ce que Boris Cyrulnik appelle un « tuteur de résilience » volontaire (Cyrulnik, 1999a, 2003).

La section suivante présente un cadre d'intervention en proposant des outils permettant d'observer, de décrire et de comprendre les échanges dyadiques entre une éducatrice et un poupon en contexte de garde éducative. Ces outils sont le produit du cadre conceptuel (fondements théoriques), ainsi que du modèle théorique présenté précédemment.

¹⁹² René Spitz est un psychiatre et psychanalyste américain qui a étudié particulièrement le développement de l'enfant de 0 à 2 ans, en relation avec sa mère.

4.3. Cadre d'intervention

Cette recherche doctorale s'inscrit dans une conception anthropologique du développement humain. C'est dans cette perspective, et pour répondre aux besoins du milieu quant à la recherche d'outils d'observation qualitatifs et interprétatifs, que sont proposées, dans cette section, des grilles adaptées à l'observation des échanges dyadiques en milieu naturel. Ces outils permettent d'introduire une intervention relationnelle cohérente, bienveillante et positive au coeur de la dyade éducatrice-poupon en contextes de garde éducative.

Ces outils offrent la possibilité d'intervenir en se centrant sur la dynamique relationnelle qui émane de différentes situations liées au quotidien d'une pouponnière en services de garde. Cette manière d'intervenir se veut très proche de l'éthologie dans la mesure où il sera possible d'utiliser ces instruments pour observer et interpréter les rituels entourant l'expérience de garde du poupon, notamment à l'intérieur de situations routinières où certains habitus et allant-de-soi sont imprégnés dans l'expérience de « prendre soin de ». Ces observations permettent ainsi de comprendre les multiples subtilités qui entrent en jeu dans le *continuum* du développement de la relation affective significative éducatrice-enfant. Cette approche éthologique et anthropologique, qui présente l'avantage d'éliminer les aspects artificiels de la situation de laboratoire, propose une validité écologique contextuelle collée sur la réalité des environnements de garde de très jeunes enfants (Coutu et al., 1998; Ducreux, 2011; Lorenz, 1996). Conformément aux objectifs de la thèse, ces outils d'observation *in vivo* s'inscrivent dans une démarche qualitative et interprétative en sciences de l'éducation, spécifiquement en psychopédagogie à la petite enfance.

Par ailleurs, cette approche permet, de façon complémentaire à la réalité de l'éducatrice, de situer l'origine des réactions du bébé et de comprendre aussi la mise en contexte des processus d'adaptation et de communication. Comme il a été précédemment mentionné, ces outils peuvent être utilisés pour intervenir, dans certains cas, sur des situations curatives, mais aussi en amont dans le but de propulser et de soutenir le développement de la relation affective que l'on souhaite significative, c'est-à-dire dès l'accueil en pouponnière, lors des tout premiers jours de garde du poupon.

Les paragraphes qui suivent présentent une description et les particularités de chacune des grilles d'observation que la thèse propose à titre de cadre d'intervention. Dans une approche développementale, l'observation permet une évaluation dynamique avec l'intervention en ce qu'elle permet de délimiter ce que l'enfant fait et permet ainsi de circonscrire son niveau de développement. De cette manière, il est possible d'intervenir en phase et d'ajuster le niveau d'intervention selon le niveau de développement. Ces grilles représentent l'aboutissement de la mise en commun du modèle et du cadre conceptuel explicités dans les sections précédentes.

Tout d'abord, mentionnons que ces instruments sont conçus de façon à observer et à décrire l'ensemble des éléments ou facteurs (personnels, écologiques, contextuels, etc.) qui interviennent en situation d'échanges dyadiques entre l'éducatrice et le poupon. Il s'agit précisément d'observations à durée prolongée¹⁹³ inspirée, d'une part, par la classification des états d'engagement des enfants de Bakeman et Adamson (1984) et, d'autre part, par les grilles d'observation de Ducreux (2011) qui utilise, dans son étude éthologique des modalités d'adaptation de poupons placés en institut, en famille d'accueil ou en accueil mère-enfant, des marqueurs d'observations propres aux éthogrammes¹⁹⁴ et qui trouvent aussi leurs bases dans les travaux de Bakeman et Adamson (1984).

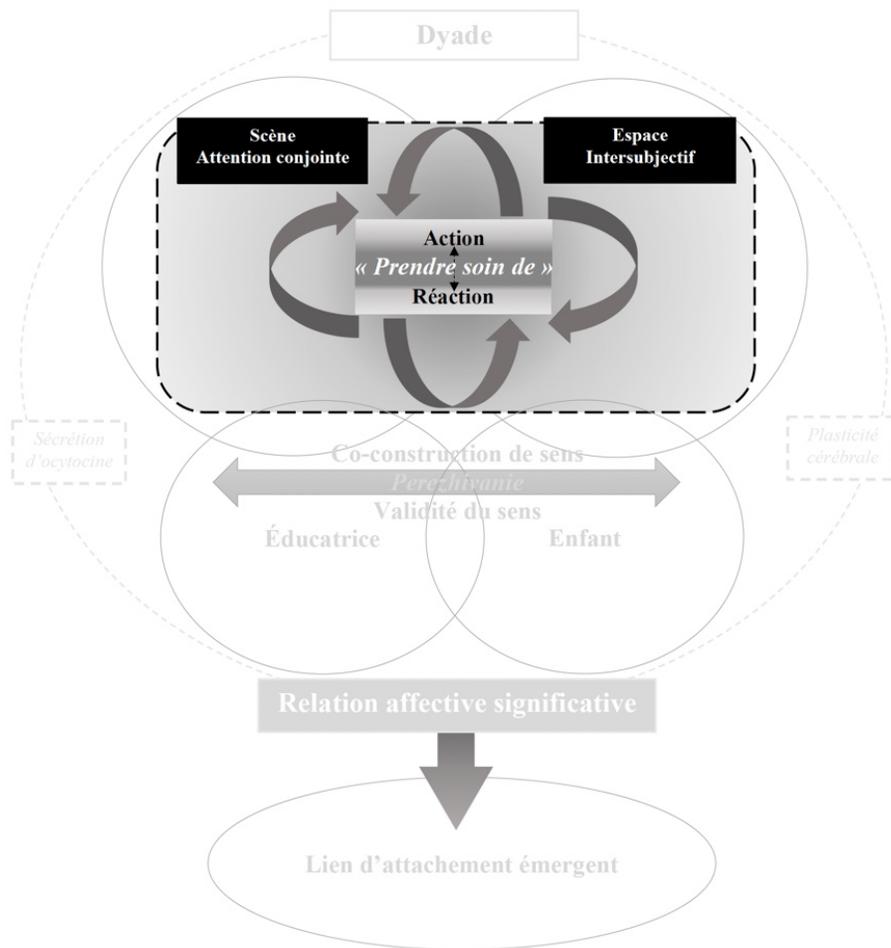
Tout comme plusieurs instruments de collecte de données sur la dyade mère-enfant, l'observation des échanges dyadiques éducatrice-poupon permet de mettre en évidence des zones sensibles ou des situations particulières à l'intérieur desquelles les comportements, les échanges ou les communications ne sont pas harmonieux (Lebovici et al., 1989) ou, inversement, étudier les situations harmonieuses, comme celles permettant de rassurer l'enfant, et de les introduire au sein de situations moins harmonieuses. Concrètement, ces observations visent à cibler toutes les situations routinières quotidiennes où il est possible de « prendre de soin de » (Figure 49).

¹⁹³ Par exemple : une éducatrice pourrait filmer des moments de la journée et utiliser les grilles d'observation pour tenter d'analyser les situations positives et moins positives pour définir l'intervention permettant de propulser l'enfant.

¹⁹⁴ Liste organisée des comportements d'un animal, établie en vue de le distinguer des espèces voisines.

Figure 49

Observation de l'action de « prendre soin de »



La grille d'observation référentielle des échanges dyadiques présentée dans le tableau 6 propose une lecture fine et séquencée de l'action de « prendre soin de » dans les situations quotidiennes, qu'elles soient routinières ou non. Cette grille met l'accent sur la réponse du partenaire (la *cible*) à la suite d'une sollicitation de l'autre partenaire (l'*initiateur*). Il s'agit, de prime abord, d'être attentif à la manifestation du partenaire *initiateur* dans la situation observée. Il peut s'agir de l'éducatrice comme du poupon. L'observateur cherchera à identifier le *Qui* et le *Comment* de la sollicitation initiale qui conduit à l'échange dyadique étudié. Chacune des grilles proposées subséquemment implique une lecture microscopique à la fois des scènes d'attention conjointe, des séquences d'engagement attentionnel et des espaces intersubjectifs qui se dévoilent au coeur de la dyade éducatrice-poupon dans le

contexte de la garde éducative. Ces observations permettent de comprendre la nature des échanges dyadiques en portant une attention particulière sur toutes « tentatives ou sollicitations » à la relation que le partenaire *initiateur* fait à divers moments de la journée, qu'il y ait réponse dirigée provenant du partenaire *cible* ou non. L'observateur notera le *Déclencheur* si le partenaire *cible* répond. Suivra, ou non, une *Amorce relationnelle* à observer de manière attentionnée, puisqu'il s'agit alors de la naissance de l'échange dyadique que l'on souhaite observer de manière séquencée.

Tableau 6

Grille d'observation référentielle des échanges dyadiques¹⁹⁵

<i>Définition des échanges dyadiques</i>				
Nature de l'échange dyadique	Initiation	Réponse	Définition	Exemple
Tentative – Sollicitation	$X \rightarrow Y$	AUCUNE	Tout comportement de X dirigé vers Y qui n'induit aucun comportement chez Y	L'adulte sollicite verbalement le bébé. Le bébé ne réagit pas
Déclencheur	$X \rightarrow Y$	$Y \emptyset X$	Tout comportement de X dirigé vers Y qui induit un comportement de Y non dirigé vers X	L'adulte tapote le bébé dans le dos, le bébé ouvre les yeux
	$X \emptyset Y$	$Y \rightarrow X$	Tout comportement de X non dirigé vers Y qui induit un comportement de Y dirigé vers X	Le bébé vocalise, l'adulte sollicite verbalement
Amorce relationnelle	$X \rightarrow Y$	$Y \rightarrow X$	Tout comportement de X dirigé vers Y qui induit un comportement de Y dirigé vers X	Le bébé regarde l'adulte, l'adulte lui sourit

X : Initiateur ; Y : Cible ; \rightarrow : comportement dirigé vers ; \emptyset : comportement non dirigé vers

¹⁹⁵ Les exemples proposés dans le tableau peuvent être attribués à l'enfant comme à l'adulte.

Pour statuer qu'un comportement est une *tentative* ou une *sollicitation* de relation, celui-ci doit être socialement dirigé vers un partenaire *cible*. Toutefois, il n'est pas nécessaire que le partenaire *initiateur* précède, accompagne ou soit suivi d'un regard. Il est donc possible d'extraire de ces observations les manifestations d'ostension à soi-même liées aux tentatives de sollicitations initiées par le bébé qui ont échoué, c'est-à-dire les moments où l'enfant gère lui-même sa propre attention (Moro et Rodriguez, 2000). Le regard du bébé étant ici très important, il n'en demeure pas moins que dans l'ostension à soi, c'est notamment le regard sur l'objet qu'il se présente à lui-même qui permettra de définir qu'il s'agit bien d'une ostension à soi :

L'ostension à soi-même peut se présenter sous des formes plus ou moins complexes [...] L'ostension à soi-même peut ne pas présenter d'emblée un caractère intentionnel ou alors être délibérément intentionnelle lorsqu'elle est réalisée dans un but d'exploration de l'objet (par exemple : à 13 mois lorsque l'enfant, échouant dans sa pratique, se présente l'objet à lui-même dans le but d'en explorer ses propriétés). L'ostension à soi-même apparaît comme profondément liée à la gestion par l'enfant de sa propre attention. (Moro et Rodriguez, 2005 p. 408)

Il peut donc arriver qu'un poupon tente d'attirer l'attention de son éducatrice, mais sans succès. Il est important de noter ce phénomène et la façon dont le poupon gère cet échec relationnel en observant ce qui se passe par la suite. Par exemple : une éducatrice pourra observer, en analysant une vidéo *in vivo*, qu'elle a échappé en fait un regard porté sur l'objet d'intérêt que l'enfant cherchait à partager avec elle. Il s'agit donc d'une scène d'attention conjointe manquée. Ce travail réflexif de l'éducatrice permettra de peaufiner son acuité relationnelle de manière progressive et graduelle au sein de la pouponnière.

Dans l'idée que les observations se font sous l'angle de la création d'espaces intersubjectifs et la capacité reconnue du poupon à prendre de l'information de son environnement pour lui donner un « sens », une vocalisation émise par le bébé sans qu'elle ne soit accompagnée d'un regard vers l'adulte est considérée comme une *tentative* ou une *sollicitation* de relation. Ces observations fournissent la possibilité de démontrer qu'un poupon peut émettre des vocalises avec une intention de communiquer et d'entrer en relation en sollicitant une réponse venant d'un acteur X de son environnement. À ce moment, il devient pertinent d'observer et de noter la réaction du poupon à 1) la réponse « venue de nulle part », 2) les délais entre les

sollicitations et les réponses, si réponse il y a ainsi que 3) la façon dont réagit le bébé lorsqu'aucune réponse ne vient à lui. Il est aussi important de noter, de façon complémentaire, les éléments contextuels ¹⁹⁶ pour comprendre à la fois pourquoi « ça ne se passe pas pendant que ça devrait se passer » et pourquoi « ça se passe quand ça se passe » servant à étudier les probabilités de *Perezhivanie*.

En outre, les observations témoignent de ce qui se produit lorsqu'il y a réaction de la part de l'adulte ou du poupon à la *sollicitation*, même lorsque celui-ci introduit un comportement ou une approche non dirigée, voire non intentionnelle vers l'autre (*tentative*). Ce phénomène est représenté par l'item « Déclencheur »¹⁹⁷. Un *déclencheur* observable se retrouve dans toutes les séquences démontrant une initiation comportementale ou une approche ciblée de l'adulte ou du poupon qui « déclenche » un changement de comportement chez l'adulte ou chez le poupon (ouvrir les yeux, arrêter de pleurer, laisser un jouet tomber, etc.) même s'il n'est pas dirigé vers lui (ex. : un rot). Cet item considère également les comportements de l'adulte ou du poupon qui ne sont pas dirigés vers le partenaire, mais qui déclenchent un comportement dirigé de la part du partenaire.

Il est possible aussi de distinguer les échanges dyadiques ponctuels de ceux dits longs. De manière plus précise, les échanges dyadiques longs comprennent notamment les échanges soutenus dans le temps (ex. : un regard soutenu du poupon en direction de l'adulte ou vice versa) et les échanges composés d'un enchaînement de réponses. Le terme retenu pour identifier ces séquences est le terme *Amorce relationnelle* puisqu'il décrit le comportement introduit par un partenaire de la dyade qui est dirigée volontairement vers l'autre et qui induit conséquemment en retour un comportement (ou une réponse) vers le partenaire initiateur de l'échange. Ce phénomène représente, en concordance avec les fondements théoriques et le modèle d'intervention présenté dans les sections précédentes, une amorce à la création d'une scène d'attention conjointe et, subséquemment, d'un espace intersubjectif au coeur de la dyade. Ce sont ces scènes et ces espaces, limités dans l'espace et le temps, qui témoignent d'une *amorce relationnelle* aux prémisses de l'affectivité significative.

¹⁹⁶ La réaction positive et en harmonisation à tour de rôle sur les vocalises d'un enfant est très importante. Ce phénomène est observé notamment chez les enfants sourds. Le bébé sourd vocalise. Il a été démontré que lorsque les parents apprennent la surdité, un de leur réflexe est de ne plus réagir aux vocalises de leur enfant en pensant que leur enfant n'entend pas. Les bébés cessent donc rapidement par la suite de faire des vocalises (Aubineau et al. 2017).

¹⁹⁷ Inspiré de l'item « Déclencheur » dans l'étude de Ducreux (2011)

L'observation des échanges dyadiques doit être effectuée sur l'ensemble de la journée de garde en pouponnière ou dans les activités du groupe de l'enfant et de l'éducatrice visés par l'intervention. Bien que les observations ciblent l'ensemble de la journée, l'observateur doit porter une attention particulière aux situations routinières quotidiennes (ex. : les collations et les boires, les dodos en matinée et en après-midi, ainsi que la période du diner), c'est-à-dire à ces actions-réactions « *de prendre soin de* » (Figure 47, Figure 48 et Figure 49) (Tableau 7 p.176). Il doit aussi saisir les situations de transitions qui peuvent être source de stress (ex : l'accueil et les départs, les changements d'éducatrices en quart de travail, l'habillage pour les sorties extérieures ainsi que les jeux libres) (Tableau 8 p.177) et, finalement, sur les situations dyadiques émanant des scènes contextuelles qui servent de point d'ancrage à la relation affective significative, spécifiquement les séquences d'attention conjointe (Cycles 1 : L'accordage), de synchronie relationnelle (comportements-réponses adaptés) et de régulation affective mutuelle (Cycle 2 : La réparation) (Tableau 9 p.178). En fait, c'est précisément dans les situations de routines quotidiennes, qui, chez le bébé, sont majoritairement des situations dyadiques, que se situent les vraies séquences d'attention conjointe.

Une attention conjointe est de qualité quand elle est pratiquée avec un partenaire capable de créer des échanges rythmés sans être dirigistes avec l'enfant, tout en restant réceptifs à ce que l'enfant propose (Aubineau et al., 2015). Tomasello (2008, 2015) précise trois actions inhérentes à toute attention conjointe complexe : *check attention* (observer) ; *follow attention* (suivre) ; *direct attention* (diriger). C'est une forme d'échange médiatisé par l'attention visuelle partagée, regards mutuels, sourires, gestes et vocalises (Aubineau et al., 2015). Ceci inclut dans les échanges une personne supplémentaire, ou un objet, ou un phénomène, ou un évènement. Il est important de préciser que plus l'enfant est en bas âge, plus l'observation des séquences d'attention conjointe représente un défi tant au niveau du moment à observer, que du temps et de la finesse de l'observation.

On observe que l'enfant supporte mal les communications désynchronisées qui le mènent à l'amointrissement des regards et sourires dirigés vers la mère, jusqu'à l'évitement du contact communicationnel ou à la colère. Pour l'étude de l'attention conjointe, ceci a des conséquences sur le choix du temps de regard

sur l'objet par l'adulte, moment de rupture de communication. Trop long il est anxiogène, trop court il ne permet pas de mettre en évidence les compétences de l'enfant. Selon les auteurs [...] ce temps varie sur un intervalle de 5 secondes à 15 secondes (Brooks et Meltzoff, 2002). (Aubineau et al., 2015 p. 162)

Une synchronie relationnelle de qualité s'exprime à l'intérieur d'une sensibilité dyadique permettant la régulation des interactions entre les deux acteurs de la dyade ayant pour visée de les rendre harmonieuses. Il s'agit alors d'une situation d'intersubjectivité primaire où l'attention se partage entre les deux membres de la dyade en face à face qui est, en quelque sorte, une communication harmonieuse synchrone, la racine des tours de paroles dans le dialogue.

[...] C'est ce que l'on retrouve aussi lors du *still-face* (Tronick, Als, Adamson, et al., 1978). Ce paradigme met en avant l'importance de la synchronie des échanges lors de relation dyadique où une mère parle à son bébé qui lui répond en vocalisant. La mère s'arrête, visage figé face à l'enfant. Alors celui-ci redouble d'efforts pour que sa mère échange avec lui. Puis il détourne le regard, s'agite et pleure jusqu'à ce que la mère reprenne une communication synchrone (Brooks et Meltzoff, 2002; Murray et Trevarthen, 1986; Nadel et al., 1999; Tronick et al., 1978). (Aubineau et al., 2015 p. 162)

Une régulation affective mutuelle est une sensibilité dyadique permettant la régulation des affects entre les deux acteurs de la dyade. En cela, elle a pour objectif de donner un sens à l'expérience individuelle et à valider ce sens à travers un référent partagé qui l'expérience affective vécue et à laquelle l'enfant et l'éducatrice participent. En d'autres termes, l'enfant cherche l'état affectif de l'autre pour régler le sien (Stern, 2005).

Il faut toutefois porter une attention particulière à la distinction entre les stratégies adaptatives et les mécanismes de défense pathologique, tous deux manifestés par un « retrait relationnel » initié par l'enfant (Guedeney, 1998, 1999, 2000; Guedeney et al., 2007). En effet, l'évitement du regard ou l'évitement corporel demeure des moyens fréquemment utilisés par l'enfant pour, soit réguler la juste distance avec son interlocuteur, soit se protéger d'une intensité émotionnelle désagréable dans la dyade (Fraiberg, 1982). L'observateur doit donc demeurer

attentif aux cycles « d'attention-retrait » initiés par les partenaires, mettant l'accent sur celui faisant l'objet de l'intervention et d'une procédure d'accompagnement.

Le niveau de stimulation dans l'expérience doit aussi faire l'objet d'une analyse spécifique. À ce sujet, Brazelton mentionne dans leurs (ses) travaux respectifs qu'il est important de repérer le niveau de stimulation adéquat pour chacun des poupons (Brazelton, 1979, 1984, 1993 ; Brazelton et al., 1974, 1975; Stern, 1977, 1985; Tronick et al., 1978) et. Trop faible, il entraîne une absence d'attention ou une perte d'intérêt, trop intense, il peut provoquer de l'évitement (Lebovici et al., 1989). Le cadre d'observation et d'intervention doit donc être à l'affût d'un excès, d'un manque ou d'une discordance de stimulation entre les partenaires de la dyade. Deux types de défauts de stimulation peuvent apparaître dans les situations d'observation : 1) *l'hyperstimulation* qui se définit par un partenaire trop énergique, trop enthousiaste, trop sollicitant par anxiété ou par compensation ; 2) *L'hypostimulation* qui se définit par un comportement d'évitement, d'insensibilité, de délaissement ou de déprime (Lebovici et al., 1989). Lebovici et ses collaborateurs (1989) mentionnent que les niveaux d'excès et d'insuffisance de stimulation proviennent essentiellement de l'état d'engagement de l'adulte de référence dans la dyade. Par ailleurs, ce qui est excessif pour un enfant peut ne pas l'être pour un autre enfant. Cet énoncé est aussi vrai pour l'insuffisance d'où l'importance de focaliser l'observation sur la dyade en tant qu'unité relationnelle indivisible.

Tableau 7

Grille d'observation des échanges dyadiques contextualisés dans les activités routinières quotidiennes

<i>Les situations routinières quotidiennes</i>					
Marqueurs de routine quotidienne	Nature de l'échange dyadique	Initiation	Réponse	QTÉ	Observations
Collation / Boire am <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
	Amorce relationnelle	X → Y	Y → X		
Dodo am <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
	Amorce relationnelle	X → Y	Y → X		
Diner <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
	Amorce relationnelle	X → Y	Y → X		
Dodo am <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
	Amorce relationnelle	X → Y	Y → X		
Collation / boire pm <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
	Amorce relationnelle	X → Y	Y → X		

X : Initiateur ; Y : Cible ; → : comportement dirigé vers ; Ø : comportement non dirigé vers

Tableau 8

Grille d'observation des échanges dyadiques contextualisés en situation de transitions

Les situations de transitions

Phases de transition quotidiennes	Nature de l'échange dyadique	Initiation	Réponse	QTÉ	Observations
Accueil <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			
Changements d'éducatrice <i>Heure :</i> <i>Éducatrice :</i> <i>Heure :</i> <i>Éducatrice :</i> <i>Heure :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative – Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			
Sorties extérieures <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i> <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative – Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			
Activités de jeux libres <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i> <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative – Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			
Départ <i>Heure :</i> <i>Durée :</i> <i>Éducatrice :</i>	Tentative – Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			

X : Initiateur ; Y : Cible ; → : comportement dirigé vers; Ø : comportement non dirigé vers

Tableau 9

Grille d'observation des échanges dyadiques contextualisés dans des situations libres¹⁹⁸

Scènes contextuelles servant de point d'ancrage à la relation affective significative

Scènes contextuelles	Nature de l'échange dyadique	Initiation	Réponse	QTÉ	Observations
Attention conjointe	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			
Synchronie relationnelle / comportement-réponse adapté	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			
Régulation mutuelle	Tentative - Sollicitation	X → Y	AUCUNE		
	Déclencheur	X → Y	Y Ø X		
		X Ø Y	Y → X		
Amorce relationnelle	X → Y	Y → X			

X : Initiateur ; Y : Cible ; → : comportement dirigé vers ; Ø : comportement non dirigé vers

La grande majorité des recherches portant sur l'attention conjointe se base sur deux paradigmes d'étude : 1) les jeux libres 2) l'orientation intentionnelle qui a été principalement étudiée dans un système personne-personne-objet et peu ou pas à l'intérieur d'un système personne-personne-personne, pouvant être plus précoce (Tremblay et Rovira, 2007). C'est exactement le système qui se manifeste lors de l'accueil et du départ du service de garde (éducatrice-parent-poupon), ainsi que dans les transitions où il y a changement d'éducatrice (éducatrice-poupon-éducatrice). Aussi, la pertinence de l'observation en situation de jeu libre

¹⁹⁸ Ce sont des situations libres dans le sens où il n'y pas d'encadrement de l'éducatrice. Par exemple, l'éducatrice est au comptoir et lave un ou des biberons. Le poupon est en position assise au milieu de l'aire de jeu ou en exploration à quatre pattes. La notion de situations libres réfère aux situations non encadrées.

est soutenue par une vaste littérature qui affirme que le paradigme des jeux libres est utilisé en recherche dans le but d'établir des relations entre l'attention conjointe et les dimensions psychosociales (attachement, compétences sociales), les acquisitions développementales (langage, théorie de l'esprit) ou certaines pathologies, dont les troubles du spectre de l'autisme (Aubineau et al., 2015).

La validité et la qualité des données d'observation sont proportionnelles à la durée du séjour sur le terrain. Chercher à comprendre la façon dont se construit à la base une relation affective significative entre une éducatrice et un nourrisson suppose un caractère longitudinal et cette perspective propose, idéalement, de débiter les observations au jour 1 de la fréquentation du poupon en pouponnière, c'est-à-dire dès sa première semaine en service de garde. Observer les subtilités qui s'inscrivent dans le développement de l'enfant demande une acuité singulière. En effet, les changements, les adaptations et les progressions que l'on souhaite observer évoluent d'un jour à l'autre, d'une semaine à l'autre. La manipulation de ces instruments d'observation *in vivo* demande donc une attention particulière sur les détails qui, souvent, peuvent faire la différence dans l'analyse de la situation et l'interprétation des interventions propices à servir le développement de l'enfant par l'intermédiaire de la relation affective significative.

Deux types de technique peuvent être utilisés pour la gestion du temps dans la mesure où l'observateur souhaite cibler des situations dyadiques spécifiques dans la journée. Il est possible d'utiliser, d'une part, la stratégie *Time sampling* qui consiste à diviser le temps en unités de courte durée (quelques secondes) où l'observateur note la manifestation ou non d'un phénomène pendant chaque unité de temps (Lebovici et al., 1989). D'autre part, il existe la stratégie appelée *Events sampling* qui consiste à noter le nombre total de fois où la manifestation se produit, c'est-à-dire à noter la fréquence en utilisant une unité temporelle préétablie (Lebovici et al., 1989). L'observation de la fréquence des séquences action-réaction de « prendre soin de » permet d'évaluer la validité des facteurs de récurrence et de stabilité dans le développement de la relation affective significative.

L'investigation auprès de la dyade éducatrice-poupon en tant qu'unité indivisible, en utilisant l'observation en milieu naturel demeure un défi considérable. En effet, comme il est possible

de le visualiser dans les grilles préalablement présentées, les situations d'échanges dyadiques sollicitent des stratégies d'observation concernant des moments ciblés en fonction des deux comportements de chacun des partenaires. Ces analyses séquentielles de la dyade exigent, conséquemment, une approche très fine nécessitant, la plupart du temps, idéalement, la captation vidéo. L'ajout de ce support à l'intervention quotidienne *in vivo* permet, dans un premier temps, de revoir des séances routinières et des séquences préalablement choisies dans la journée en ayant la possibilité de contrôler la vitesse d'enchaînement entre les scènes et les différents points focaux à observer plus spécifiquement¹⁹⁹. Cet outil complémentaire à la méthode permet donc de valider, dans un deuxième temps, si les observations notées sont complètes et fidèles à l'interprétation qui en résulte. La complexité des multiples subtilités qui se manifestent lors des séquences d'observation a été soulevée dans plusieurs devis expérimentaux de recherches liées à la dyade mère-poupon. L'enjeu de l'âge de l'enfant et le rythme développemental de ce dernier représentent aussi un défi supplémentaire de préparation et d'acuité au coeur des observations :

En situation dyadique de face-à-face, la sensibilité de l'enfant aux changements de regard a été montrée avec des enfants de 4 et 6 mois (Hains et Muir, 1996). Ces enfants sont souriants lors du face-à-face, mais dès que l'adulte tourne les yeux, il y a une rupture de communication même si les autres paramètres sont maintenus (voix et sourire de l'adulte). Les épisodes de sourires commencent quand l'interaction avec l'adulte est engagée (regards mutuels) et cessent quand l'adulte regarde le stimulus (solicitation pour l'attention conjointe). La fin du sourire souligne la rupture de l'interaction dyadique. Mais lorsque les enfants font un maintien attentionnel entre le stimulus et l'adulte, ils reprennent leurs sourires au moment du réengagement attentionnel avec l'adulte (D'Entremont et al., 1997). [...] À l'opposé les enfants de 14 à 18 mois ne ressentent pas ces aspects de rupture de communication. À cet âge, les enfants sont paisibles, calmes et montrent rarement du désagrément. Ils sont plus enclins à vocaliser et à utiliser le pointage, dépassant ainsi la simple imitation de ce que produit l'adulte. Ils interagissent pleinement ce qui laisse suggérer que les yeux sont importants pour eux. Ils interprètent bien le regard de l'adulte comme étant dirigés vers un objet et leur donnent le statut de référentiel (Brooks et Meltzoff, 2002). (Aubineau et al, 2015 p. 151)

Il se dégage de cette citation de Brooks et Meltzoff (2002) que les capacités d'adaptation d'un poupon en contexte de garde éducative se comprennent moins à l'intérieur de réactions

¹⁹⁹ En ce sens, ces outils pourraient servir à un devis de recherche éthologique.

isolées que dans sa façon globale d'organiser son comportement (Brazelton et Nugent, 2001 dans Ducreux, 2011). Les études en laboratoire, en plus de leur durée limitée, mettent souvent l'accent sur un petit nombre d'éléments à étudier. Si cette méthode d'investigation est adéquate pour répondre à des particularités sur le développement de l'enfant, elle demeure toutefois beaucoup moins adaptée pour comprendre des processus dans leur globalité (Ducreux, 2011). En effet, comme l'écrivent Trevarthen et Aitken (2003, p. 310) :

L'observation et la recherche expérimentale dans le domaine du développement moteur, sensoriel et cognitif de la petite enfance se sont développées de façon spectaculaire depuis les années 60, créant ainsi des modèles de développement de l'attention, de la perception et de la représentation, de la pensée opératoire, des aptitudes et de la mémoire. Ces recherches ont essayé de relier ces réalisations à des régions du cerveau en voie de développement (à différents âges), par [l'intermédiaire] d'images d'activité cérébrale localisée à un schéma de réseaux neuronaux qui stimuleraient la cognition et l'apprentissage. Ces progrès dans la connaissance de l'intelligence infantile et son fondement physique sont spectaculaires et appréciables. Mais la réussite des méthodes de recherche développées en laboratoire pour mesurer la perception de l'objet par l'enfant, sa cognition, son aptitude à la résolution de problèmes et sa mémoire a relégué au deuxième plan la découverte au cours des années 70 des facteurs ordinaires, sociaux et interpersonnels, du développement et des motivations intrinsèques qui, normalement, régulent toutes ces activités de l'esprit infantile, et qui sont mises en évidence lors d'études micro descriptives de bébés, réalisées dans des conditions plus naturelles avec les parents.

Les grilles d'observation des échanges dyadiques servant de base à l'intervention relationnelle éducatrice-poupon en contexte de garde éducative que propose la thèse s'inscrivent dans cette volonté d'extraire de la dyade ces « facteurs ordinaires, sociaux et interpersonnels » provenant du développement et des motivations intrinsèques de chacun des acteurs y étant impliqués. Ces grilles sollicitent des microanalyses en profondeur contextualisées aux situations et aux acteurs de la dyade. C'est en ce sens qu'elles répondent aux propositions de Trevarthen et Aitken (2003), mais aussi à celles de Vygotski concernant la *perezhivanie* en ce qu'elles nous permettent de porter un regard microscopique sur la dyade en tant qu'objet holistique. Un regard très utile pour comprendre « ce qui se passe quand ça se passe » et « ce qui se passe quand cela ne se passe pas ». En outre, les grilles d'observation des échanges dyadiques présentent l'avantage d'éliminer les aspects artificiels de la situation de laboratoire en s'arrimant aux réalités quotidiennes des pouponnières en contextes de garde éducative. Elles

s'avèrent donc des outils qui permettent de décrire de façon exhaustive le répertoire affectivo-sociocomportemental pouvant être sollicité à l'intérieur de contextes et de moments ciblés par une étude en milieu naturel tout en tenant compte que l'utilisation de ces outils d'observation nécessite une préparation rigoureuse et, idéalement, un support vidéo dans le but de soutenir la rigueur de l'analyse située ainsi que la validité et la fidélité de la procédure.

Chapitre 5 Discussion

Les relations affectives qui se développent en contexte de garde éducative peuvent être considérées comme une introduction d'importance au monde social. Au regard de l'ampleur que prend le réseau éducatif à la petite enfance, il importe d'en étudier les effets sur le développement affectif des tout-petits dès la première année de fréquentation. Par ailleurs, il faut se rappeler que les services de garde sont tous des organisations indépendantes. Ainsi, bien qu'elles utilisent en très grande majorité un programme éducatif ministériel commun, qu'elles soient assujetties à l'obtention d'un permis ou qu'elles soient soutenues par divers associations et regroupements communs, ces contextes éducatifs sont des entités distinctes de qualité variable. Les cultures organisationnelles sont donc très diversifiées et, au-delà des cadres de gestion, les enjeux d'inégalités sociales d'un milieu de garde à l'autre sont réels. Il devient donc fondamental d'orienter la recherche vers des réflexions à caractère théorique afin d'examiner simultanément les microsystèmes qui s'y construisent et leur validité. Ces questions théoriques nécessaires à la recherche en éducation à la petite enfance permettent de centrer avant tout l'intervention sur l'enfant dans son unicité en appuyant ces interventions par des fondements théoriques servant l'enfant avant le contexte.

En cela, la dyade éducatrice-poupon en pouponnière représente un lieu d'initiation affective cruciale dans le développement d'un être humain qui donne le ton pour la suite de l'expérience relationnelle de l'enfant. Cette relation singulière, que l'on souhaite significative, se développe progressivement et demeure une base affective et coopérative fondamentale qui donne à l'enfant les ressources socioaffectives nécessaires pour explorer le monde qui s'ouvre devant lui. Le but de la présente thèse était d'examiner les fondements de la sociabilité humaine et de les mettre en relief à l'intérieur des contextes de la garde éducative qui sont devenus, aujourd'hui, un espace de socialisation précoce majeur. La recherche s'inscrit donc dans les fondements généraux d'une approche anthropologique du développement humain dans son ontogenèse. De façon plus spécifique, la recherche a examiné les fondements de la sociabilité humaine et les a mis en relief à l'intérieur des contextes de la garde éducative qui sont devenus, aujourd'hui, un espace de socialisation précoce majeur, notamment pour les poupons, c'est-à-dire les enfants âgés de moins de 18 mois.

Pour ce faire, il a fallu, en premier lieu, circonscrire la notion de relation affective significative. Précisément, il s'agissait de saisir, de comparer et de fusionner, par l'intermédiaire d'une analyse de textes, les significations des mots puisés dans le langage (sémantique) à la fois des grands dictionnaires et des contextes pratiques. L'analyse lexicale du syntagme *relation affective significative* a mis en lumière des dissonances de signification entre la définition dite « attribuable », soit la définition en lien avec la langue, et la définition dite « attribuée », soit la définition en lien avec les représentations du contexte pratique. L'analyse textuelle a permis d'explorer ces dissonances pour en extraire les significations afin d'en faire émerger le sens. Cette démarche exploratoire par l'intermédiaire de la comparaison, de la confrontation et de la fusion entre la langue (langage) et les représentations (pensée) a conduit à la définition suivante de la relation affective significative :

La relation affective significative résulte de l'importance de la référence que l'enfant attribue à sa relation avec l'adulte, notamment au niveau du lien qui se crée entre les deux. Un lien sensible qui se construit par un rapport à l'Autre dans l'action physique de prendre soin de lui en réponse à ses besoins et qui devient, progressivement, une présence donnant un sens à la dépendance et à la réciprocité de l'influence.

En partant de l'idée « que la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot » (Vygotski, 1934 p.329) il fallait, subséquemment, examiner à travers la littérature les concordances et les discordances de sens en lien avec la notion une fois définie. Il s'agissait donc d'effectuer une triangulation dévoilant l'intersection des diverses perspectives théoriques et pratiques, les confrontant simultanément à leurs représentations respectives. Cette démarche effectuée en second lieu cherchait à circonscrire également le sens de la notion dans son contexte d'utilisation (Savoie-Zajc, 2000). Cette procédure de validation par la comparaison, la confrontation et la superposition d'éléments de convergence et de divergence a permis de rendre compte de la crédibilité de la recherche, laquelle traduit, conformément, ce souci de rigueur et de validité propre au critère de vérifiabilité de la recherche théorique (Gohier, 1998, 2004).

Bien qu'il s'agisse de données interprétatives qui proviennent de manipulations théoriques, l'utilisation du logiciel d'analyse textuelle Iramuteq pour le traitement de ces données supporte à la fois la transférabilité, la fiabilité et la constance interne de la démarche. En effet, l'utilisation d'outils méthodologiques spécifiques pour étayer la structure ainsi que la progression des analyses et des interprétations évite les biais d'interprétation subjectifs et rend les méthodes d'investigation applicables à d'autres contextes.

La recherche ne se définissant pas essentiellement par ses outils et ses interprétations, c'est la visée fondamentale à l'intérieur de laquelle elle se positionne qui rend compte de ses intentions. C'est-à-dire de définir, de décrire et de comprendre la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et poupon (Gohier, 1998, 2004). La notion une fois définie, en dehors d'exister pour elle-même, doit trouver sa place dans la littérature pour en faire émerger le sens. Ainsi, en lien avec le deuxième objectif de la thèse qui visait à proposer un cadre théorique pour décrire la notion et la comprendre, un second niveau d'analyse a été effectué pour en déterminer le sens. Pour ce faire, une vaste recension des écrits a été nécessaire dans le but d'explorer des avenues théoriques et pratiques pouvant soutenir la définition de la notion.

La relation affective qui se développe entre un adulte et un poupon en contexte de garde éducative est souhaitée significative et positive. La première phase d'analyse a démontré qu'il s'agit surtout d'une relation bidirectionnelle et d'un rapport à l'autre orienté par des séquences d'engagement partagées, réciproques et mutuels. En conséquence, la théorie de l'attachement de Bowlby (1969), ainsi que les contributions d'Ainsworth (1979) ne permettent pas, selon l'investigation de la thèse, de rendre compte de « ce qui se passe » dans l'intimité de la dyade ni de l'expliquer. De ce point de vue, la théorie de l'attachement ne suffit pas pour décrire, analyser et comprendre la notion de relation affective significative éducatrice-poupon en contexte de garde éducative.

Ce sont principalement les concepts d'attention conjointe, d'engagement attentionnel et d'intersubjectivité, dans leurs dimensions sociales, qui nous fournissent les bases théoriques pour décrire, analyser et comprendre cette relation singulière. En effet, la création de scènes

d'attention conjointe, spontanées ou provoquées, de situations d'engagement attentionnel et la mise en place d'espaces intersubjectifs permettent, ou non, les échanges dyadiques bidirectionnels subtils entre l'adulte qui « prend soin de » et le poupon qui s'initie à l'affectivité. Il s'agit alors de recentrer la compréhension de cette relation particulière dans l'ontogenèse du développement humain et de considérer le contexte de garde éducative comme un lieu de socialisation distinctif et singulier, voire à part. Or, pour comprendre la prémisse de la relation affective significative éducatrice-poupon dans sa singularité, il ne suffit pas de la contextualiser.

Bien que le modèle écologique de Bronfenbrenner (2005) permette de porter un regard sur les éléments du contexte, il appert qu'il sert davantage à identifier des facteurs associés ou dissociés à la qualité de la relation affective significative. En effet, il est possible d'observer plusieurs facteurs contextuels et personnels pouvant perturber ou faciliter l'émergence d'une relation affective significative positive. C'est précisément à ce moment que le concept vygotkien de *perezhivanie* montre toute sa pertinence, celui selon lequel la situation sociale que représentent les échanges dyadiques éducatrice-poupon est un tout indivisible et qu'il constitue un objet d'étude qu'il est nécessaire de décontextualiser pour en saisir les unités de sens.

Le défi que représente l'étude du phénomène de *perezhivanie* est celui de centrer l'intervention sur le prisme individuel et unique de l'enfant qui fait que la situation a un sens, ou non, à l'instant même où elle se passe. Pour ce faire, l'observateur, le chercheur ou la figure affective a le devoir d'évacuer ses biais et de s'adapter, voire se prédisposer, à l'intention de relation qui a, sans équivoque, préséance sur les caractéristiques de l'enfant, dont le genre et le tempérament. C'est notamment en cela que le modèle écologique de Bronfenbrenner (2005) n'est pas un modèle du développement humain permettant d'étudier la dyade en tant qu'objet holistique. Ce modèle est davantage utile pour étudier le contexte dans lequel l'humain se développe, ce qui demeure complémentaire et important.

La juxtaposition des concepts théoriques permettant la création des scènes d'attention conjointe, d'états d'engagement attentionnel, des espaces intersubjectifs et de *perezhivanie*

représente donc les fondements théoriques et pratiques de la notion de relation affective significative. Ce sont ces assises théoriques qui permettent la description, l'analyse et la compréhension de ce phénomène subtil et graduel qui amènent un individu « qui n'a pas de sens » à devenir un individu « qui a du sens ». En cela, la thèse atteint, de notre point de vue, son deuxième objectif, soit de proposer un cadre théorique servant à décrire, à analyser et à comprendre la relation affective significative éducatrice-poupon en contexte de garde éducative.

Observer les multiples subtilités qui se vivent dans l'intimité des échanges dyadiques suppose une acuité particulière et un outil contextualisé afin d'en saisir les multiples subtilités. Le troisième objectif de la recherche avait donc pour visée l'élaboration d'un modèle d'intervention et la création d'outils pratiques pour effectuer l'observation de la relation affective significative éducatrice-poupon en contexte de garde éducative. Les changements, les adaptations et les progressions qu'il est utile d'observer évoluent rapidement au quotidien. Conséquemment, la manipulation de ces outils d'observation *in vivo* suppose un point focal sur les détails qui, souvent inaperçus, peuvent faire la différence dans l'analyse d'une situation et dans son interprétation.

En contexte de garde éducative où, bien que l'on reconnaisse de plus en plus la puissance éducative des jeux libres, les activités et les stimulations, même en contexte de pouponnière, demeurent encadrées durant une bonne partie de la journée. L'observateur doit donc savoir distinguer les intentions d'actions et les actions avec intentions puisqu'une attention conjointe de qualité est pratiquée avec un partenaire capable de créer des échanges rythmés sans être directifs avec l'enfant. La nuance est d'importance puisqu'il n'est pas question de mesurer la qualité des interactions, mais bien de se laisser surprendre par les manifestations et les efforts faits par le poupon pour entrer dans un monde social contextualisé. L'éducatrice doit donc avant tout rester réceptive à ce que l'enfant propose (Aubineau et al., 2015) et trouver la capacité d'entrer dans la danse avec lui.

En ce sens, les grilles d'observation des échanges dyadiques contextualisés que la thèse propose servent de base à l'intervention relationnelle en contexte de garde éducative

puisqu'elles ciblent spécifiquement l'aspect naturel et intime de la dyade et amènent à intervenir sur ce qui « ne se passe pas lorsque ça doit se passer ».

En cela, le modèle d'intervention et les outils d'observation que la thèse présente sollicitent des microanalyses en profondeur permettant d'analyser dans leur contexte les manifestations d'accordage et de réparation à l'intérieur de la dyade éducatrice-poupon. C'est en ce sens qu'elle répond aux propositions de Trevarthen et Aitken (2003), mais aussi à celles de Vygotski concernant la *perezhivanie* en centrant l'observation sur « ce qui se passe au moment où ça se passe ». Ces grilles s'avèrent donc des outils pratiques d'observation et d'intervention qui permettent de décrire et de comprendre de façon exhaustive le répertoire affectivo-sociocomportemental qui émerge des processus développementaux et du *continuum* de la relation affective significative. Inspiré par les approches éthologiques et anthropologiques de la recherche, ces grilles ont l'avantage d'éliminer les aspects artificiels de la situation de laboratoire et s'appuient ainsi sur une validité écologique contextuelle collée sur la réalité de la garde éducative en pouponnière (Coutu et al., 1998; Ducreux, 2011; Lorenz, 1996).

5.1. Une contribution qui s'inscrit dans une réalité pratique

La thèse propose une définition, un cadre théorique et des outils d'observation permettant d'intervenir au sein de la dyade et, conséquemment, d'intervenir sur des situations de façon ciblée afin de favoriser le développement d'une relation affective significative entre une éducatrice et un poupon en contexte de garde éducative. Il s'agit maintenant d'assurer une contribution qui s'inscrit dans la réalité pratique. Pour ce faire, il s'agit de répondre spécifiquement à la question de recherche qui sous-tend le cheminement de la recherche soit : comment ou de quelle façon l'éducatrice réussit à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens » ?

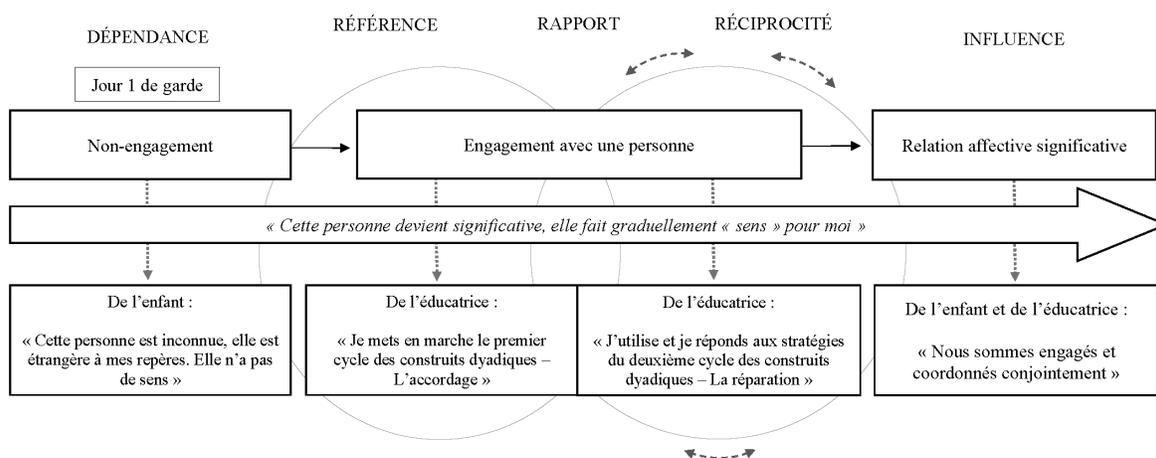
Dans le cumul des résultats de la recherche, la thèse met en avant-plan un ensemble de constituants qui permet d'illustrer un *continuum* relationnel précis. Ce *continuum* relationnel permet de situer un point de départ et un point d'arrivée à l'intérieur d'un processus

d’apprivoisement mutuel, lequel consiste à rendre, de prime abord, un individu inconnu, connu. Toutefois, il a été démontré qu’un individu connu n’est pas systématiquement significatif. Le fait d’être connu inscrit l’individu dans un référent, mais ne lui attribue pas nécessairement un sens qui rend significative la relation qu’il tente de construire. Au même titre qu’une relation affective n’induit pas systématiquement un lien attachement (Prior et Glasier, 2010), il s’agit alors de proposer un modèle qui explique précisément les différentes phases qui favorisent l’émergence de la dimension significative de la relation affective qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contexte de garde éducative.

Inspirés des états progressifs d’engagement de Bakeman et Adamson (1984), en tenant compte de la définition proposée, du cadre théorique et des outils présentés, la figure 50 représente ce *continuum* relationnel qui se construit entre un individu non parent (ici, l’éducatrice) et un enfant qui peut potentiellement servir tout autre type d’intervention relationnelle dans d’autres contextes.

Figure 50

Continuum relationnel entre l’éducatrice et l’enfant en contextes de garde éducative²⁰⁰



Ce *continuum* relationnel est malléable et peut offrir des perspectives d’intervention basées sur des canaux de communication non verbaux plus spécifiques lors de situations

²⁰⁰ Adaptation du schéma des états d'engagement de Bakeman et Adamson (1984)

exceptionnelles ne donnant pas accès à la totalité du répertoire d'expression du visage²⁰¹ ²⁰². En sachant que le visage humain possède 25 configurations d'action faciale pour signaler les gradations d'affects et que le cerveau du nourrisson est préformé pour engager des communications affectives finement modulées dès la naissance (Oster et Ekman, 1978; Tzourio-Mazoyer et al., 2002 dans Lyons-Ruth, 2005), plusieurs stratégies compensatoires à la perte du sourire ou de la bouche (port du masque de l'éducatrice) sont envisageables à condition d'être ciblées. En cela, en s'appuyant sur ce *continuum* relationnel et sur la littérature qui sous-tend l'intervention auprès des poupons en phase prélangage, il est donc possible, sans que cela soit l'idéal, de travailler la dimension significative de la relation affective de manière réconfortante en utilisant des stratégies faciales diversifiées coordonnées avec le touché, les regards, les odeurs et la voix.

En cela, la contribution de la recherche s'inscrit dans une réalité pratique beaucoup plus grande que le contexte de la garde éducative québécoise puisqu'elle est le produit de la mise en commun d'une littérature reliée à la psychologie, à la biologie et à l'anthropologie dans laquelle s'inscrit l'ontogenèse du développement humain portant sur la transformation d'un individu non parent qui « n'a pas de sens » à un individu non-parent qui « a du sens »²⁰³. De cette contribution émergent des perspectives scientifiques à explorer ultérieurement.

5.2. Une contribution qui s'inscrit dans une réalité théorique

Le but de la thèse est de définir la relation affective significative, de proposer un cadre théorique permettant de la décrire, de l'analyser, de la comprendre et élaboré des outils pour l'observer afin d'intervenir de manière ciblée au coeur de la dyade éducatrice-poupon en contexte de garde éducative.

Pour arriver à ce but, et surtout pour mettre en lumière l'originalité du chemin parcouru au regard de la recherche actuelle en petite enfance, il appert que la méthode deleuzienne fut

²⁰¹ Par exemple le port du masque chez les éducatrices pendant la pandémie de COVID-19

²⁰² Plusieurs études recensées démontrent les compétences précoces dans l'orientation privilégiée du visage dans les rapports à l'autre primaires (de Heering et Rossion (2015). À titre d'exemple, reprenons l'expérience du « Still face » de Tronick et al., (1978) laquelle montre avec évidence « les réactions de détresse des poupons face à un visage inexpressif ou impassible » (Dethier et Pirard, 2020 p.2).

²⁰³ Un individu qui peut devenir potentiellement parent.

très utile et pertinente (Villani, 1996). Cette voie empruntée par la méthode est celle qui non seulement oriente la recherche, mais aussi celle qui circonscrit la séquence de la rédaction de la thèse (Villani, 1996). À ce sujet, Deleuze, dans une lettre adressée à Villani (29-12-1986), écrit :

Je crois qu'un livre, s'il mérite d'exister, peut être présenté sous trois aspects rapides. On n'écrit de livre digne que 1) si l'on pense que les livres sur le même sujet ou un sujet voisin tombent dans une sorte d'erreur globale (fonction polémique du livre) ; 2) si l'on pense que quelque chose d'essentiel a été oublié sur le sujet (fonction intensive) ; 3) si l'on estime être capable de créer un nouveau concept (fonction créatrice). Bien sûr, c'est le minimum quantitatif : une erreur, un oubli, un concept...

Il en est de même pour cette recherche. Tout comme Deleuze y invite le lecteur dans sa lettre, chacune des grandes étapes de la thèse sera reprise et une discussion suivra à propos des questions suivantes : 1) quelle erreur elle a prétendu combattre ; 2) quel oubli elle a voulu réparer ; 3) quel nouveau concept elle a créé (Deleuze, 1986 cité dans Villani, 1996).

Quelle est l'erreur ?

La démarche d'investigation de la recherche d'abord mit en évidence que la vaste majorité des recherches sur le concept de relation affective éducatrice-enfant s'inscrit dans une posture positiviste et quantitative. Bon nombre des études sur le sujet ont réalisé leur collecte de données à l'aide de questionnaires auprès des éducatrices ou des parents, cherchant à identifier la qualité des interactions ou le type de lien d'attachement. Aussi, il a été remarqué qu'une prédominance subsiste quant à l'utilisation d'une certaine catégorie d'instruments associés à la cotation d'échelles. Bien que précis, efficaces et pertinents, ces outils, assujettis à l'utilisation d'un échantillon fixe circonscrit dans un protocole expérimental à durée et contexte préalablement déterminés, soulèvent certaines limites d'intérêt. En effet, on observe que même dans les études longitudinales, la population et les variables demeurent les mêmes. Conséquemment, de cette manière, le contexte culturel, social et la somme des éléments aléatoires et imprévisibles gravitant autour de l'expérience de garde ne peuvent être contrôlés alors que ces éléments peuvent exercer une influence importante sur certains résultats de ces études.

Par ailleurs, l'intérêt pour cette relation singulière qui se développe progressivement entre une personne adulte et un enfant en contexte de soins précoce est présent dans la littérature depuis plusieurs décennies, mais celle-ci est largement dominée par la théorie de l'attachement étudiant le lien mère-enfant. Toutefois, comme la thèse cherche à le montrer, la théorie de l'attachement ne semble pas suffisante pour décrire, analyser et comprendre finement ce qui se développe comme relation affective significative entre une éducatrice et un poupon en contexte de garde éducative.

La revue de littérature effectuée dans le cadre de cette thèse a permis de constater que l'on considère systématiquement la dyade mère-enfant comme la base théorique incontestable de la relation affective significative éducatrice-enfant. Cependant, il appert que ce modèle ne réussit ni ne suffit à cerner en totalité les phénomènes affectifs subtils et complexes qui se développent entre un individu non parent et un enfant dans un contexte de garde éducative.

À cet effet, il a été démontré que, bien que le concept de sensibilité maternelle soit essentiel pour comprendre l'attachement du poupon à sa mère (Behrens et al., 2016), il est aussi reconnu comme une échelle unidirectionnelle qui ne suffit pas à l'entière compréhension et à la description des mécanismes sous-jacents qui se produisent moment par moment et qui nécessitent des contributions bidirectionnelles ou réciproques de la personne et de l'état comportemental et émotionnel du poupon (Mesman, 2010).

Un enfant ne constitue pas une entité solitaire, décontextualisée et unidirectionnelle. Un enfant agit sur, réagit à, s'oppose contre, se lie avec, etc. (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). Le type d'attachement, ou la façon dont il se détermine avec le temps ne doivent pas être considérés comme un trait ou une caractéristique individuelle invariable. Il doit plutôt être étudié comme un mode de relation lié à la qualité du partenaire déterminé en tenant compte que cette relation est dépendante des contextes interactifs qui servent à la construire et à la définir (Le Camus et al., 1997). Un enfant, comme un adulte, interagit dans un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008). Cette omission, cette absence et cette prépondérance de la posture

positiviste pour comprendre un phénomène humain complexe et multifactoriel sont les erreurs que la thèse prétend combattre.

Quel est l'oubli ?

Au coeur de la problématique de la thèse ont été préalablement exposées plusieurs interrogations qui demeurent à ce jour en suspend. Bien qu'étant composés de textes d'origines distinctes, les corpus constituant la recension des écrits suscitent des interrogations unanimes à propos de certains flous théoriques et de l'absence d'une définition spécifique de la notion de relation affective significative. En première analyse, le « concept de relation affective significative éducatrice-enfant en service de garde » n'existe pas dans la littérature, mais il est employé depuis quelques années dans le langage courant lié aux services de garde sans qu'aucune définition propre lui ait été préalablement attribuée. En outre, plusieurs questions communes concernent les assises théoriques servant à comprendre et à décrire la signification que peut prendre cette relation affective singulière et comment elle peut influencer le développement de l'enfant. À cet effet, la vaste majorité de la littérature recensée fait état de l'absence de construit théoriques spécifiques à la relation affective significative éducatrice-poupon, en contexte de garde éducative ou non.

Par ailleurs, plusieurs études soulignent l'absence de recherches sur la relation affective éducatrice-poupon dont l'investigation se déroule « en milieu naturel », prenant pour point focal sa genèse, c'est-à-dire la dyade éducatrice-poupon. Aucun outil ou instrument propre à la méthodologie quantitative ne permet de mesurer le « sens » de la relation et la représentation de celle-ci en fonction de chacun des individus impliqués. Qui plus est, il ressort de la recension des écrits qu'aucun outil ou instrument à ce jour ne permet d'examiner finement et isolément les constituants de la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et chacun des enfants dont elle a la garde. Tel est l'oubli que la thèse prétend réparer.

Qu'est-ce que la thèse propose ?

C'est précisément ce « sens » dans le développement de la relation entre une éducatrice et un poupon qui se trouve au cœur de la présente recherche. En effet, l'attribution d'une définition spécifique à la notion de relation affective significative éducatrice-poupon, l'élaboration d'un

cadre théorique approprié ainsi que des instruments d'observation adaptée à la réalité, telle est la nouveauté que propose la thèse. En somme, grâce à son autonomie conceptuelle, à la création d'outils d'intervention ciblés et grâce à la place qu'elle occupe dans le *continuum* de l'attachement, la relation affective significative éducatrice-poupon en contexte de garde éducative pourra spécifiquement être étudiée, observée et commentée dans les études qui succèderont à cette recherche.

5.3. Limite et valeur prospective de l'étude

Il est important de préciser ici que la démarche d'investigation de notre recherche avait d'abord été prévue sur un terrain d'observation, spécifiquement au sein d'une pouponnière dans le but d'observer, sur une période prolongée, les échanges dyadiques entre l'éducatrice et le poupon. Les conditions sanitaires imposées par la pandémie de Covid-19 ont radicalement changé les perspectives dites « naturelles » du terrain, si chères à l'étude d'origine. S'il y avait une première limite à la recherche, elle se trouve bien là, dans l'absence d'une observation sur le terrain spécifique à la recherche ethnographique, la situation sanitaire rendant le projet initial caduc.

Une seconde limite à l'étude se trouve dans l'absence de validation en milieu naturel des outils d'observation des échanges dyadiques contextualisés c'est-à-dire à l'exploration sur le terrain de la méthode proposée. Différents tests de validité et de complétude auraient pu bonifier les grilles d'observation contextualisées en les confrontant réellement aux enjeux pratiques quotidiens. La version des grilles d'observation présentées dans la thèse demeure une élaboration préliminaire construite par la manipulation théorique de travaux antérieurs et par l'intégration des aspirations et limites des expérimentations qui documentent la recherche à ce jour.

En outre, le fruit de ce travail pourra servir de points d'appui à d'éventuelles recherches de type ethnographique. La thèse trouve en effet sa pertinence dans la proposition d'assises théoriques et pratiques qui ouvrent des possibilités nouvelles pour réaliser des recherches dites de terrain, des recherches-actions, des études de cas, etc. En effet, la notion de relation

affective significative circonscrite par l'intermédiaire d'une définition appropriée, un cadre théorique robuste, ainsi que par des outils d'observation et d'intervention spécifiques, plusieurs stratégies d'investigation pourront y être associées lors de travaux futurs.

Enfin, soulignons que les diverses perspectives de recherche en lien avec le concept vygotkien de *perezhivanie*, absent de la littérature propre aux contextes de la garde éducative. L'exploration de ce prisme unique que possède chaque enfant pour lire le monde ouvre en effet une multitude de nouvelles possibilités théoriques et pratiques en petite enfance. La perspective sociale de l'attention conjointe mériterait d'être étudiée à part entière et distinguée dans la littérature de sa dimension langagière pour être utilisée en intervention préalable à l'affectivité. L'intersubjectivité, trop souvent négligée, propose une dimension fondamentale du développement humain dans son ontogenèse qui gagnerait à être explorée comme théorie complémentaire à d'autres théories existantes en sciences de l'éducation telles que la théorie de l'activité selon les générations de Vygotski, Leont'ev, Davidov, Ilenkov, ou encore Engeström, Virkkunen, Sannino ou des concepts importants tels que l'agentivité proposée par Bandura. Une révision théorique de la théorie de l'attachement et une contextualisation plus moderne des outils servant à l'étudier sont aussi une avenue souhaitable considérant son utilisation récurrente dans les contextes de la garde éducative.

Les avenues méthodologiques sont également nombreuses, mais la thèse s'inscrivant les cadres de la recherche théorique et fondamentale ne peut faire abstraction des innombrables potentialités et essentialités des études phénoménologiques et ethnométhodologiques en contextes éducatifs²⁰⁴. L'analyse détaillée et la description fine des phénomènes du quotidien proposent une clé de compréhension inégalée quant à la faculté d'interprétation qui sous-tend l'agir, le réagir et l'interagir du praticien. Ne serait-ce qu'en réponse à l'objectif de comprendre les stratégies que déploient un individu pour entrer en relation avec son monde social, ceci inclus en toute évidence les contextes éducatifs, ces méthodologies gagneraient

²⁰⁴ « Le projet scientifique de l'ethnométhodologie est d'analyser les méthodes ou, si l'on veut, les procédures, que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne [...] Le but de l'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner. » (Coulon, 1993 p.13)

à être mises en relief dans un futur rapproché. Dans le contexte de la présente thèse, deux axes sont envisageables, soit : 1) Décrire la genèse de la relation affective significative dans l'optique d'une modélisation du développement de l'enfant, 2) Décrire le soutien nécessaire à offrir aux éducatrices quant à la construction de cette relation affective significative dans l'optique d'une modélisation de la formation.

Conclusion

La thèse avait pour objectif général de décrire et de comprendre la relation affective significative qui se développe entre une éducatrice et un poupon en contextes de garde éducative. De façon plus précise, elle poursuivait trois objectifs spécifiques, soit de définir la notion de relation affective significative, de proposer un cadre théorique pour la décrire, l'analyser et la comprendre et d'élaborer un modèle d'intervention, ainsi que des outils pratiques pour l'observer. Qui plus est, compte tenu de la problématique qu'elle met en relief dans le premier chapitre et des tensions théoriques rencontrées durant l'investigation, la thèse cherchait principalement à répondre à la question suivante : comment ou de quelle façon l'éducatrice réussit à passer d'une figure inconnue « qui n'a pas de sens » à une figure affective « qui a du sens » ?

Afin de cerner les constituants de la relation affective significative, la thèse s'est inscrite, dès le chapitre deux, dans une méthodologie propre aux approches qualitatives et interprétatives en sciences de l'éducation. Qui plus est, par la nature de l'objet à l'étude et l'angle d'investigation choisi pour l'explorer, la thèse s'est nichée dans une visée fondamentale par son intention de connaître, de comprendre et d'expliquer les caractéristiques de cette notion demeurée floue malgré l'avancement de la recherche sur les contextes éducatifs à la petite enfance. En cela, la thèse appuie son bien-fondé et sa pertinence par son caractère novateur et sa valeur heuristique (Gohier, 1998).

L'étude de la relation affective éducatrice-enfant est de longue tradition. Or, pour explorer l'état réel des connaissances à propos de cette notion singulière qu'est la relation affective dite significative, il était primordial de circonscrire spécifiquement cette notion. De ce fait, la démarche d'investigation a débuté par une recherche des définitions potentielles dans les textes, dans la langue et dans les milieux pratiques. Par la suite, un processus de triangulation à travers les schémas d'analyse a permis de mettre au monde une définition propre à la notion de relation affective significative développée à partir de ses perspectives conceptuelles, lexicales et contextuelles.

Il ne suffit pas à la recherche théorique qui sous-tend la thèse de trouver des significations comme démontré dans le chapitre trois. Un seul niveau d'analyse est donc insuffisant. Il s'agit subséquemment de trouver le sens de la notion à travers la littérature dans l'objectif de proposer un cadre théorique pour la comprendre. C'est ce second niveau d'analyse que propose le chapitre quatre.

Bien qu'elle soit la réponse systématique que l'on suggère à tous les enjeux relationnels du développement humain, la théorie de l'attachement renseigne bien peu sur la compréhension du sens que de la relation affective peut prendre au coeur de la dyade éducatrice-poupon en contexte de garde éducative. Le modèle écologique de Bronfenbrenner demeure lui aussi insuffisant pour expliquer les multiples subtilités qui émergent dans l'intimité des échanges dyadiques, ses particularités permettant davantage d'étudier les facteurs contextuels et personnels associés à la qualité de la relation affective significative, ce qui demeure tout de même complémentaire.

Ainsi, les concepts d'attention conjointe, d'engagement attentionnel, d'intersubjectivité et de *perezhivanie* sont les assises théoriques que la thèse propose pour comprendre et décrire les multiples subtilités qui se manifestent dans la dyade éducatrice-poupon. Au même titre que l'attachement, l'intersubjectivité est un système de motivation primaire dans le *continuum* relationnel. En cela, alors que l'attachement normalise la peur, la curiosité, la « situation étrange », les besoins, etc., l'intersubjectivité régule l'intimité psychique, le transfert de représentations communes et le sens de l'expérience (Stern, 2005). Conséquemment, en regard à la démarche d'investigation de la thèse, il a été démontré que l'intersubjectivité ne dépend pas de l'attachement, mais, bien au contraire, l'intersubjectivité est le préalable au lien d'attachement (Lyons-Ruth, 2008), ce dernier étant déterminé en amont par la qualité des espaces intersubjectifs générés par la création de scènes d'attention conjointe et la qualité des états d'engagement entre l'éducatrice et le poupon. Par ailleurs, en identifiant des phases précises qui se coordonnent dans la genèse de la relation éducatrice-enfant, il est possible de mettre en scène volontairement des instants d'attention conjointe, stimulant la création d'espaces intersubjectifs propices à la manifestation de la *perezhivanie* qui est le prisme

unique est l'unité de sens au coeur du développement d'une relation affective que l'on souhaite significative.

En lien avec le troisième objectif de la thèse, des grilles d'observation des échanges dyadiques contextualisés sont proposées. Ces outils d'observations spécifiques permettent d'intervenir et d'agir sur la dyade afin de favoriser l'émergence d'une relation affective significative. Ayant l'avantage d'éliminer les aspects artificiels du laboratoire, ces outils d'intervention et d'observation s'appuient sur une validité contextuelle collée sur la réalité de la garde éducative en pouponnière. Les situations d'échanges dyadiques sollicitent des stratégies d'observation concernant des moments clés en fonction des comportements de chacun des partenaires. Conséquemment, ces analyses séquentielles de la dyade exigent une approche très fine et démontrent qu'il y a, un moment donné, un devoir de l'adulte impliqué d'évacuer les biais, de se prédisposer et de se centrer sur l'intention de relation qui a, sans équivoque, préséance. C'est essentiellement ainsi qu'il est possible de devenir ce que Boris Cyrulnik (1999a; 2003) appelle un « tuteur de résilience ».

Bien que ce rôle d'éducatrice (*caregiver*²⁰⁵) soit acquis dans les sociétés modernes et que la fréquentation d'une garde éducative non parentale n'a rien de marginal, au contraire, il importe de nuancer le lien qui se construit entre une éducatrice et un enfant au fil du temps. S'il semble acquis²⁰⁶ que l'éducatrice est d'emblée une personne significative, une soignante bienveillante, une donneuse de soin de vocation, elle est, à la base, une totale inconnue pour le poupon qui fait son entrée dans un tout nouveau contexte de vie. Ainsi, bien que sa présence s'inscrive dans un contexte ludique, accueillant par nature et réceptif aux besoins de l'enfant il n'existe aucune garantie, si ce n'est de la compréhension du processus actif lui-même, que l'éducatrice deviendra tôt ou tard une personne significative positive dans la vie de l'enfant. Il convient alors d'étudier les subtilités et les complexités qui élèvent un individu

²⁰⁵ Comprendre qu'il ne s'agit plus ici d'une conclusion propre aux contextes de garde québécois et que le mot « éducatrice », tel qu'il est entendu au Québec, n'a pas nécessairement la même définition que le mot anglais *caregiver* associé à la littérature. Comme la thèse propose une contribution théorique universelle, que la littérature anglophone est abondante dans la recherche en petite enfance, il demeure préférable d'inclure ce mot qui représente cette figure non-parentale qui occupe l'espace éducatif préscolaire dans les contextes anglophones.

²⁰⁶ Être éducatrice ne signifie pas systématiquement être bienveillante, affectueuse et réceptive.

« qui n'a pas de sens » au statut d'un individu « porteur de sens » dans l'ontogenèse du développement humain.

Par ailleurs, parce qu'elles ont, elles aussi, développé le « sens » de leur relation, et qu'elles ont assurément des choses à dire sur les expériences liées à leurs relations et le « sens » qu'elles leur donnent, des études à caractère ethnographique accordant une place centrale aux actions et aux discours des éducatrices auraient l'avantage de produire une contribution empirique à la présente thèse. En outre, ce genre d'investigation permettrait d'explorer et de comprendre les facteurs qui entrent en jeu dans le développement et le maintien (ou non) de la relation affective significative qu'elles développent avec chacun des enfants dont elle a la garde. Ces recherches, encore absentes de la littérature, pourraient permettre d'examiner une réalité dont on ignore, encore aujourd'hui, les subtilités et dont on nie trop souvent la part subjective.

Il ressort du chemin parcouru dans le cadre de la présente thèse que la recherche en sciences de l'éducation à la petite enfance, bien qu'en pleine effervescence, ne peut faire abstraction de la recherche fondamentale. La prédominance de la posture positiviste et quantitative, justifiée à bien des égards, ainsi que la rigidité des cadres théoriques, laissent en suspend des questions fondamentales et démontrent qu'il devient nécessaire de privilégier, considérant certains objets de recherche, une démarche anthropologique du développement humain, qu'elle soit théorique et pratique, dans l'étude des contextes éducatifs à la petite enfance. Une démarche qui a la possibilité d'ouvrir les angles de vue sur certaines problématiques sociales qui demeurent, à ce jour, sans réponses. Dans un spectre très large, la thèse aspire à la démonstration de la potentialité de la complémentarité des postures en sciences de l'éducation à la petite enfance.

Bibliographie

- Ahnert, L., Lamb, M., et Seltenheim, K. (2000). Infant-care provider attachment in contrasting child care settings I: group-oriented care Belfort German reunification. *Infant behavior development*. 23(2). 197-222.
- Ahnert, L., Pinquart, M., et Lamb., E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers : a meta-analysis. *Child development*. 74(3). 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale. Earlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*. 44(4). 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Aitken, K., et Trevarthen, C. (1997). Self-other organization in human psychological development. *Development and psychopathology*. 9. 651-675.
- Arnett, J. (1989). Caregiver in day care centers: Does training matter? *Journal of applied developmental psychology*. 10(4). 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Arnoult, A. (2015). Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et Iramuteq pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*. 11(1). 285-323.
- Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation [AECSE] (1993). Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités d'une discipline. *Institut national de recherche pédagogique*.
- Aubineau, L., Vandromme, L. et Le Driant, B. (2015). L'attention conjointe, quarante ans d'évaluations et de recherches de modélisations. *L'année psychologique*. 115. 141-174. <https://doi.org/10.3917/anpsy.151.0141>
- Aubineau, L., Vandromme, L. et Le Driant, B. (2017). Regarde-moi, il faut qu'on se parle! Développement socio-cognitif du bébé sourd via l'attention conjointe. *Enfance*. 2. 171-197. <https://doi.org/10.3917/enf1.172.0171>
- Aviezer, O., Sagi-Schwartz, A., et Koren-Karie N. (2003). Ecological constraints on the formation of infant-mother attachment relations: when maternal sensitivity becomes ineffective, *infant behavior and development*. 26(3). 285-299

- Baillargeon, R. (1995). Physical reasoning in infancy. *The cognitive neurosciences*, 181-204.
- Bakeman, R., et Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child development*. 55(4). 1278-1289. <https://doi.org/10.2307/1129997>
- Barnas, M. V., et Cumming, E. M. (1994). Caregiver stability and toddlers' attachment-related behaviors towards caregivers in day care. *Infant behavior and development*. 17(2). 141-147. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(94\)90049-3](https://doi.org/10.1016/0163-6383(94)90049-3)
- Bateson, M. C. (1975). Mother-infant exchanges: the epigenesis of conversational interaction. 263. 101-13. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1975.tb41575.x>. PMID: 1060428.
- Beasley-Sullivan, K. L. (2010). *How duration of relationship with a care provider and creating connected care with parents impacts resilience in infants and toddlers*. Santa Barbara, Fielding Graduate University.
- Beebe, B., Jaffe, J., Feldstein, S., Mays, K., et Alson, D. (1985). Inter-personal timing: the application of an adult dialogue model to mother-infant vocal and kinesic interactions. In Field and Fox (Eds.), *Social perception in infants*. 249-268
- Beebe, B., Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H., Cohen P., Bahrick, L., Andrews, H., Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: a microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment human development*. 12(1-2). 3-141. <https://doi.org/10.1080/14616730903338985>.
- Beebe, B., et Lachmann, F. M. (1998). Co-constructing inner and relational processes: self- and mutual regulation in infant research and adult treatment. *Psychoanalytic psychology*. 15(4). 480-516. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.15.4.480>
- Beebe, B., Messinger, D., Bahrick, L. E., Margolis, A., Buck, K. A., et Chen, H. (2016). A systems view of mother-infant face-to-face communication. *Development psychology*. 52. 556-571. <https://doi.org/10.1037/a0040085>
- Beebe, B., Stern, D.N, et Jaffe, J. (1979). The kinesic rhythm of mother-infant interactions. In Siegman, A.W., and Feldstein, S. (Eds.) *Of speech and time: temporal speech patterns in interpersonal contexts*. 23-34.
- Bee, H., et Boyd, D. (2007). *The developing child* (11th ed.). Allyn and Bacon.
- Beer, J. S., et Ochsner, K. N. (2006). *Social cognition : a multi level analysis*. *Brain research*. 98-105. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.01.002>
- Behrens, K. Y., Haltigan, J. D., et Bahm, N. I. (2016). Infant attachment, adult attachment, and maternal sensitivity : revisiting the intergenerational transmission gap.

Attachment human developement. 18. 337-353.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1167095>

- Bellemare, S., et Lavrillou, M. (2016). *Iramuteq, une approche statistique textuelle instrumentée des corpus qualitatifs et quantitatifs. Séance Cycle de rencontres et d'échanges : traitement et analyse de données quantitatives en SHS. Carnet hypothèse.* <https://outiquanti.hypotheses.org/89>
- Belsky, J., et Rovine, M. J. (1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child development. 157-167.*
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde à la petite enfance. Dans Bigras, N., et Japel, C., (dir.) *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre, la soutenir.* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., et Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center- based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum. 39(3).* 129-150.
<https://doi.org/10.1007/s10566-009-9088-4>
- Bigras, N., Lemay, L., et Tremblay, M. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants, état des connaissances.* Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2009). *Le développement de l'enfant global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs.* Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement de l'enfant global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs.* Presses de l'Université du Québec.
- Boulanger, D. (2014). L'écosystémie sous l'angle des discours : mise en perspective de l'approche de Bronfenbrenner. *Nouvelles pratiques sociales. 27(1).* 189-210.
<https://doi.org/10.7202/1033626ar>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment.* Basic Books. New York. Trad. fr. (1978) *Attachement et perte. Vol. 1. L'attachement.* PUF.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. 2. Separation: anxiety and anger.* Hogarth Press, London. Trad. fr. (1978) *Attachement et perte. Vol. 2. Séparation, angoisse et colère.* PUF.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss Vol. 3. Loss, sadness and depression.* Basic Books, New York. Trad. Fr. (1984) *Attachement et perte. Vol. 3. La perte, tristesse et dépression.* PUF.

- Bowlby, J. (1984). Caring for the young: influences on development. In Cohen, R., Cohler, B and Weissman, S. (Eds) *Parenthood: a psychodynamic perspective*. Guilford Press.
- Bratsch-Hines, M. (2014). *Unstable child care can affect children by age 4*. University of North Carolina. UNC's Frank Porter Graham Child Development Institute.
- Brazelton, T. B. (1979). Evidence of communication during neonatal behavioural assessment. In Bullowa, M. (Ed.) *Before speech: the beginning of human communication*. Cambridge University Press. 79-88.
- Brazelton, T. B. (1984). Neonatal neurobehavioural assessment scale. *Clinics in developmental medicine*. 88.
- Brazelton, T. B. (1993). *Touchpoints: your child's emotional and behavioral development*. Viking.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B., et Main, M. (1974). The origins of reciprocity: the early mother- infant interaction. In Lewis, M., and Rosenblum, L.A. (Eds.) *The Effect of the Infant on Its Caregiver*. Wiley. 49-76.
- Brazelton, T. B., Tronick, E., Adamson, L., Als, H., et Wise, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. In Hofer, M. (Ed.) *Parent-Infant Interaction*. Elsevier.137-154.
- Brennan, M. (2014). Perezhivanie : what have we missed about infant care? *Contemporary issues in early childhood*. 15(3). 284-292.<https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.3.284>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In Bronfenbrenner, U. (Ed.). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Sage. 3-15.
- Bronfenbrenner, U., et Morris, P. A. (2005). The bioecological model of human development. In Damon, W., and Lerner, R. (Eds.) *Handbook of child psychology, theoretical models of human development*. John Wiley and Sons. 793-828.
- Brooks, R., et Meltzoff, A. N. (2002). The importance of eyes : how infants interpret adult looking behavior. *Developmental psychology*. 38(6). 958-966.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.958>
- Bruner, J. S., Olver, R. R., et Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth*. Wiley.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Caldwell, B. (2005). Parent-Child-Caregiver: The Attachment Triangle. *Exchange: the early childhood leaders' magazine since 1978*. 161. 75-78.

- Campos, J. J., et Stenberg, C. R. (1981). Perception, appraisal, and emotion: the onset of social referencing. In Lamb, M. E., and Sherrod, L. R. (Eds.) *Infant social cognition: empirical and theoretical considerations*. Erlbaum. 273–314.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., et Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for research in child development*. 63. 174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In *Handbook of attachment : theory, research, and clinical applications*. The Guilford Press. 3-20.
- Cazden, C. (1983). The social foundations of language and thought : essays in honor of Jerome Bruner. In Olson, D. (Ed.) *Applied psycholinguistics*. W. WNorton. 4(1). 88-90.
- Clarke-Stewart, K. A. (1989). Single-parent families: how bad for the children?. *NEA Today*. 7(6). 60-64.
- Clarke-Stewart, K. A. (1995). Non-parental caregiving. Dans Marc, H. *Mahwah*. Lawrence Erlbaum Associates. 151-176.
- Centre national de la recherche scientifique et Université de Lorraine. (1994). *Trésor de la Langue Française Informatisé*. <http://atilf.atilf.fr/>
- Constantino, J. N., et Olesh, H. (1999). Mental representations of attachment in day care providers. *Infant mental health journal*. 20 138-147.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses universitaires de France. 238.
- Coutu, S., Provost, M. et Bowen, F. (1998). L'observation systématique des comportements : une démarche structure pour une évaluation valide. Dans Bouchard, S., et Cyr, C (Eds.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Crowell, J. A., Feldman, S. S., et Ginsberg, N. (1988). Assessment of mother-child interaction in preschoolers with behavior problems. *Journal of the american academy of child & adolescent psychiatry*. 27(3). 303-311. <https://doi.org/10.1097/00004583-198805000-00007>
- Crown, C. L., Feldstein, S., Jasnow, M. D., Beebe, B., et Jaffe, J. (2002). The cross-modal coordination of interpersonal timing : six-week-olds infants' gaze with adults' vocal behavior. *J. Psycholinguist. Res*. 31. 1-23. <https://doi.org/10.1023/A:1014301303616>
- Curby, T. W., Grimm, K. J., et Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research*

Quarterly. 25(3). 373-384.

Cyrulnik, B. (1989). *Sous le signe du lien*. Hachette.

Cyrulnik, B. (1998). Ces enfants qui tiennent le coup. Desclée De Brouwer, coll. *Hommes et perspectives*.

Cyrulnik, B. (1999a). *Un merveilleux malheur*. Jacob Odile.

Cyrulnik, B. (1999b). *La Naissance du sens*. Hachette.

Cyrulnik, B. (2001). *Vilains petits canards*. Éditions Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2003). *Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience*. Dans Cyrulnik, B., et Seron, C.I. (2009) *La résilience ou comment renaitre de sa souffrance*. 23-43.

David, M. (2001). Le bébé, ses parents, leurs soignants. *Èrès. Dossier de Spirale*. 168.

DeCasper, A. J., et Carstens, A. A. (1981). Contingencies of stimulation : effects on learning and emotion in neonates. *Infant behavior and development*. 4. 19-35.

DeCasper, A. J., et Fifer, W. P. (1980). Of human bonding : newborns prefer their mothers voices. *Science*. 208(4448) 1174-1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>

De Heering, A., et Rossion, B. (2015). Rapid categorization of natural face images in the infant right hemisphere. *Elife*. 4(1). <https://doi: 10.7554/eLife.06564>

Delavallee, M. C., et Cossette, L. (2009). Réponses visuelles des nourrissons aux expressions faciales de leur mère lors de situations d'interaction libre face à face. *L'année psychologique*. 585-606.

Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Les Éditions de Minuit.

D'Entremont, B., Hains, S. M. J., et Muir, D. W. (1997). A demonstration of gaze following in 3- to 6-month-olds. *Infant behavior and development*. 20(4). 569-572. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(97\)90048-5](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(97)90048-5)

De Shipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., et Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers : an experiment study. *Child development*. 77(4). 861-874.

De Schipper, E. J, Riksen-Walraven, J. M., et Geurts S.A.E. (2007) Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers. *Early child research*. 22. 312–326.

Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S., et Lepage, G. (2017). La socialisation des émotions chez les jeunes enfants : attitudes et croyances des mères et des éducatrices en service de

- garde. *La revue internationale de l'éducation familiale*. Cairn Info. 42(2). 89-112.
<https://doi.org/10.3917/rief.042.0089>
- Dess, G., et Shaw, J. (2001). Voluntary turnover, social capital, and organizational performance. *The academy of management review*. 26. 446.
<https://doi.org/10.2307/259187>
- DiCorcia, J. A., et Tronick, E. (2011). Quotidian resilience : exploring mechanisms that drive resilience from a perspective of everyday stress and coping. *Neuroscience biobehavior. Rev.* 35. 1593-1602. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.04.008>
- Dozier, M., et Rutter, M. (2008). to the development of attachment relationships faced by young children in foster and adoptive care. In Cassidy, J. and Shaver (Eds.) *Handbook of attachment : theory, research, and clinical applications*. The Guilford Press. 698-717.
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., et Bates, B. (2001). *Attachment for infants in foster care : the role of caregiver state of mind*. *Child development*. 72(5) 1467-1477.
- Duchesne, D., Dubois-Comtois, K., et Moss, E. (2006). La théorie de l'attachement comme outil d'intervention auprès des parents d'accueil et des enfants placés. *Revue Prisme*. 46. 92-109.
- Ducieux, E. (2011). *Étude éthologique des modalités d'adaptation de nourrissons placés en institut, en famille d'accueil ou en accueil mère-enfant*. Thèse. Université de Sherbrooke / Université Paris V.
- Durkheim, E. (1912). *La méthode sociologique*. Félix Alcan.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian journal of education / Revue canadienne de l'éducation*. 39(3). 1-27.
- Essa, E. L., Favre, K., Thweatt, G., et Waugh, S. (1999). Continuity of care for infants and toddlers. *Early child development and care*. 148(1). 11-19.
- Fallery, B., et Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. 6ième Conférence de l'Association internationale de management stratégique AIMS. 1-16. hal-00821448
- Feeney, J. A. (1999). Romantic attachment and couple relationships. In J. In Cassidy, J. and Shaver (Eds.) *Handbook of attachment : theory, research, and clinical*. The Guilford Press. 355-377.
- Feldman, R., Gordon, I., et Zagoory-Sharon, O. (2010). The cross-generation transmission of oxytocin in humans. *Hormones and behavior*. 58(4). 669-676.
<https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2010.06.005>

- Ferholt, B., et Lecusay, R. (2010). Adult and child development in the zone of proximal development : socratic dialogue in a playworld. *Mind, culture, and activity*. (1)7. 59-83.
- Fifer, W. P., et Moon, C. M. (1995). The effects of fetal experience with sound. In Lecanuet, J.P., Fifer, W.P., Krasnegor, N.A., and Smotherman, W.P. (Eds.) *Fetal development: a psychobiological perspective*. Erlbaum Associates, Inc. 351-366.
- Filiettaz, L., et Schubauer-Leoni, M. L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Édition de Boeck. 325.
- Fleer, M. (2016) An everyday and theoretical reading of perezhivanie for informing research in early childhood education. *Early child education*. 7. 34-49.
- Fogel, A. (1977). Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction. In Schaffer H. R. (Ed.). *Studies in mother-infant interaction : the Loch Lomond Symposium*. Academic Press.
- Fogel, A. (1985). Coordinative structures in the development of expressive behavior in early infancy. In Zivin, G. (Ed.) *The development of expressive behavior : biology-environment interactions*. Academic Press.
- Fogel, A. (1990). Sensorimotor factors in communicative development. In Bloch, H., and Bertenthal, B.I. (Eds) *Sensory-motor organizations and development in infancy and early childhood*. NATO ASI Series. 56. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2071-2_5
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. University of Chicago Press.
- Fogel, A. et Hannan T. E. (1985). *Manual actions of nine- to fifteen-week-old human infants during face-to-face interaction with their mothers*. *Child Development*. 56(1). 1271-1279.
- Fogel, A., et Thelen, E. (1987). *Development of early expressive action from a dynamic systems approach*. *Developmental psychology*. 23. 747-761.
- Fox, N. A., Kimmerly, N. L., et Schaffer, W. D. (1991). Attachment to mother/attachment to father : a meta-analysis. *Child development*. 62(1). 210-225.
- Fraiberg, S. (1982). Pathological defenses in infancy. *The Psychoanalytic quarterly*. 51(4). 612-635.
- Friedman, S. L., et Boyle, D. E. (2008). Attachment in US children experiencing nonmaternal care in the early 1990s. *Attachment & Human Development*. 10(3). 225-261. <https://doi.org/10.1080/14616730802113570>
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. PUF. Collection Quadrige.

- Gauthier, M. (2015). *Relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde chez les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance. Mémoire de maîtrise*. Université Laval.
- George, C., Kaplan, N., et Main, M. (1996). *The adult attachment Interview*. University of California at Berkeley.
- George, C. et Solomon J. (1989). Internal working models of caregiving and security of attachment at age six infant. *Mental health journal*. 10(3). 222-237.
- Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*. 17(1). 142-152.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J et Riksen-Walraven, J. M. (2008). Infants in group care: their interactions with professional caregivers and parents across the second year of life. *Infant behavior development*. 31(2).181-9. [https://doi: 10.1016/j.infbeh.2007.10.010](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.10.010)
- Gianino, A., et Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model : the infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In Field, T.M., McCabe, P.M., and Schneiderman, N. (Eds.) *Stress and coping across development*. Erlbaum. 47-68.
- Glaser, B., et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Sociology Press.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. 24(2). 267-284.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Goldberg, S., Blokland, K., et Myhal, N. (2003). Le récit de deux histoires : l'attachement, le tempérament et la régulation des émotions. Dans Tarabulsky, G.M., Laroses, S., Pederson, D.R., et Moran, G (Éds.), *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain*. Presses de l'Université du Québec. 57-90.
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (1984). *Looking in classrooms*. Harper and Row.
- Gratier, M. (2001) *Rythmes et appartenances culturelles : étude acoustique des échanges vocaux entre mères et bébés autochtones et migrants*. Dissertation doctorale. Université René Descartes.
- Gratier, M. (2008). *Les rythmes de l'intersubjectivité*. *Spirale*. 44(4). 47-57 10 3917 044

0047.

Grossmann, K. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship scales : fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16 years longitudinal study. *Social development*. 11(3). 307-331.

Grossmann, K. E., Grossmann, K., Winter, M., et Zimmermann, P. (2002). Attachment relationships and appraisal of partnership: from early experience of sensitive support to later relationship representation. In Pulkkinen L., and Caspi, A., (Eds.) *Paths to successful development: personality in the life course* (pp. 73–105). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489761.004>

Guedeney, A. (1998). *Les déterminants précoces de la résilience*. p. 13-26.

Guedeney, A. (1999). *Dépression et retrait relationnel chez le jeune enfant : analyse critique de la littérature et propositions*. *La psychiatrie de l'enfant* 42(1). 299-322.

Guedeney, A. (2000). Infant depression and withdrawal : clinical assessment. In Fitzgerald J.O.H. (Éd.) *Handbook of infant mental health*. 4. John Wiley. 455-484.

Guedeney, A., Mintz, A. S., et Dugravier, R. (2007). Risques développementaux chez le nourrisson de la naissance à 18 mois. *EMC - Psychiatrie*. 4. 1-6.
[https://doi.org/10.1016/S0246-1072\(07\)32787-9](https://doi.org/10.1016/S0246-1072(07)32787-9)

Gunnar, M. R., et Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*. [https://doi.org/10.1016/s0306-4530\(01\)00045-2](https://doi.org/10.1016/s0306-4530(01)00045-2).

Gunnar, M. R., et Loman, M. M. (2011). Early experience and stress regulation in human development. Nature and nurture in early child development. In Keating (Éd.) *Nature and nurture in early child development*. Cambridge University Press. 97-113.

Gusdorf, G. (1990). Réflexions sur l'interdisciplinarité. *Bulletin de psychologie*. 42(397). 869-885.

Hains, S. M., et Muir, D. W. (1996). Infant sensitivity to adult eye direction. *Child development*. 67(5). 1940-1951.

Haith, M. M., et Benson, J. B. (1998). *Infant cognition*. In Damon. W. (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language*. John Wiley. 199–254.

Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Presses Universitaires de France.

Hallet, F., et Beaufort, M. (2003). L'enfant souffrant de troubles de l'attachement. *Rev Med Gén*. 384-388.

Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C., et LoCasale-Crouch, J. (2014). *Assessment*

Scoring System® (CLASSTM) manual, Infant. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Hamre, B., et Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child development*. 72. 625-638.
- Harder, S., Lange, T., Hansen, G. F., Væver, M., et Kjøppe, S. (2015). A longitudinal study of coordination in mother-infant vocal interaction from age 4 to 10 months. *Development Psychology*. 51. 1778-1790. <https://doi.org/10.1037/a0039834>
- Harms, T., et Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- Harnois, I. (2007). *La qualité de la relation adulte-enfant en pouponnière : une approche descriptive*. Mémoire. Université Laval, Québec.
- Henrich, C. C. (2006). Context in action : implications for the study of children and adolescents ». *Journal of clinical psychology*, 62(9), 1083-1096.
- Hepper, P.G. (1995). Human fetal "olfactory" learning. *International Journal of prenatal and perinatal studies*. 7(2). 147-151.
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought : exploring the origins of thinking*. Macmillan.
- Holland, R., Moretti, M. M., Verlaan, V., et Peterson, S. (1993). Attachment and conduct disorder: the response program. *The canadian journal of psychiatry / La Revue canadienne de psychiatrie*. 38(6). 420-431.
- Hollenstein, T. (2007). State space grids: analyzing dynamics across development. *International journal of behavioral development*. 31(4). 384-396.
- Honig, A. S. (2002). *Secure relationships : nurturing infant/toddler attachment in early care settings*. National Association for the Education of Young Children.
- Howes, C. (1988). Attachment and child care : relationships with mother and caregiver. *Early childhood research quarterly*. 3(4). 403-416.
- Howes, C., Galinsky, E., et Kontos, S. (1998). *Child care giver sensitivity and attachment*. *Social Development*, 7(1). 25-36.
- Howes, C., et Hamilton, C. E. (1992). Children’s relationships with caregivers : mothers and child care teachers. *Child development*, 63(4), 859-878.
- Howes, C., Matheson, C. C., et Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children’s relationships with peers. *Child development*. 65(1). 264-273.

- Howes, C., et Oldham, E. (2001). Attachment formation in child care: processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers. In Klein (Ed.), *Children in play, story, and school*. 272-287.
- Howes, C., et Ritchie, S. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Applied development organisationnel*. 24. 497-516.
- Howes, C., Shivers, E. M., et Ritchie, S. (2004). Improving social relationships in child care through a researcher. *Program partnership. Early education and development*. 15. 57-78.
- Howes, C., et Smith, E. W. (1995). Children and their child care caregivers : profiles of relationship. *Social development*. 4(1). 44-61.
- Howes, C., et Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Cassidy, J., and Shaver, P. (Eds.) *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. 2nd ed. Guilford Press. 317-332.
- Huselid, M. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of management journal*. 38. 635-872. <https://doi.org/10.5465/256741>
- IJzendoorn, M. H., et De Wolff, M. S. (1997). *In search for the absent father. Meta-analyses on infant-father attachment : A rejoinder to our discussants*. *Child development*. 604-609.
- IJzendoorn, M. H., Sagi, A., et Lambermon, M. (1992). *The multiple caretaker paradox : data from holland and Israel*. Dans Pianta, R. (dir) *New directions for child development*.
- Institut de la statistique du Québec [ISQ] (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs (Grandir en qualité)*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-grandir-en-qualite-documentation-technique-et-methodologique>
- Institut de la statistique du Québec [ISQ] (2018). *L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 (EQDEM) : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. 31. <https://doi.org/10.1177/0165025407077765>
- Institut de la statistique du Québec [ISQ] (2019). *L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 (EQDEM) : TOME 2 Examen du lien entre la fréquentation des services de garde et le développement des enfants de maternelle*. 31. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-parcours-prescolaire-des-enfants-de-maternelle-2017-tome-2-examen-du-lien-entre-la-frequentation-des-services-de-garde-et-le-developpement-des-enfants-de->

maternelle.pdf

- Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C.L., et Jasnow, M. D. (2001). Rhythms of dialogue in infancy: coordinated timing in development. *Monography social research child development*. 66(2).1(8). 1-132. PMID: 11428150.
- Jonsson, C., Clinton, D. N., Fahrman, M., Mazzaglia, G., Novak, S., et Sörhus, K. (2001). How do mothers signal shared feeling-states to their infants ? An investigation of affect attunement and imitation during the first year of life. *Scandinavian journal psychology*. 377-381. Howes, C., and Oldham, E. (2001). Attachment formation in child care: processes. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00249>
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., et IJzendoorn, M. H. (Éds.). (2008). *Monographs in parenting series. Promoting positive parenting : an attachment-based intervention*. Taylor and Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Kagan, J. (2000). *Des idées reçues en psychologie*. Odile Jacob.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Éditions du CRP. 171-198.
- Kennedy, J. H., et Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory : implications for school psychology. *Psychology in the schools*. 41(2). 247-259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of school psychology*. 38(2). 133-149.
- Klinnert, M. D., Emde, R. N., Butterfield, P., et Campos, J. J. (1986). Social referencing : the infant's use of emotional signals from a friendly adult with mother present. *Developmental psychology*. 22(4). 427-432. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.427>
- Kobak, R.R., Cole., Hazan H. E., Ferenz-Gillies R., Fleming W.S., et Gamble.,W (1993). Attachment and emotion regulations during mother-teen problem solving : a control theory analysis. *Child developement*. 64. 231-245.
- Koren-Karie, N., Sagi-Schwartz, A., et Egoz-Mizrachi, N. (2005). The emotional quality of childcare centers in Israel : the Haifa study of early childcare. *Infant mental health journal*. <https://doi.org/10.1002/imhj.20039>.
- Kugiumutzakis, G. (1998). Neonatal imitation in the intersubjective companion space. In Bråten, S. (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge University Press. 63–88.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2012). *Assessment Scoring System® (CLASSTM) manual, Toddler*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Ladd, G. W., Birch, S. H., et Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten. *Related Spheres of Influence?*. *Child*. 70(6). 1373-1400.
- Lahlou, S. (1993). L'analyse lexicale: outil d'exploration des représentations. *Résultats illustratifs. Annexe*.
- Lahlou, S. (1995). Vers une théorie de l'interprétation en analyse des données textuelles. In Bolasco, L.L., et Salem, A. (Éds.). *Communication présentée à : JADT 1995, 3rd International conference on statistical analysis of textual data*. 221-228.
- Lahlou, S. (1996). La modélisation de représentations sociales à partir de l'analyse d'un corpus de définitions. In Martin, E. (Éd.). *Informatique textuelle. Etudes de sémantique lexicale (3)*. Didier Erudition. 55-98
- Lamb, M. E., et Sternberg, K. J. (1990). *Do we really know how day care affects children?*. *Journal of applied developmental psychology*. 11(3). 351-379.
- Landry, N. (2006). Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préscolaire : proposition d'un construit théorique (dissertation). Library and archives canada. Bibliothèque et Archives Canada.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., et Bédard, J. (2004). Approches écosystémiques et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education. Journal of educational research and practice*. 13(2). 56-80.
- Le Camus, J. et Zaouche-Gaudron, C. (1997). La présence du père auprès du jeune enfant : de l'implication accrue à l'implication congrue. *Psychiatrie de l'enfant*. 41(1). 297-319.
- Lebovici, S., Mazet, P., et Visier, J.P. (1989). *L'évaluation des interactions précoces entre le bébé et ses partenaires*. (Éd). Médecine et hygiène.
- Lecanuët, J. P., & Schaal, B. (1996). Fetal sensory competencies. *European journal of obstetrics & gynecology and reproductive biology*, 68, 1-23.
- Legendre, M.F. (1998). Compte rendu de [Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France. / Chalon-Blanc, A. (1997). *Introduction à Jean Piaget*. Paris : Éditions l'Harmattan.] *Revue des sciences de l'éducation*. 24(3). 673-677. <https://doi.org/10.7202/031980ar>
- Lejeune, A., et Delage, M. (2017). *La mémoire sans souvenir*. Odile Jacob
- Lemay, L. (2008). *L'expérience cumulée de garde en Centre de la Petite Enfance depuis la première année de vie de l'enfant affecte-t-elle ses comportements d'adaptation à 15 et 18 mois ? Mémoire de maîtrise*. Université du Québec à Montréal.

- Lemay, L. (2013). Étude des facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif depuis la première année de vie de l'enfant et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance. *Thèse de doctorat*. Université du Québec à Montréal. 406.
- Lemay, L., Coutu, S. (2012). *Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde*. Dans Bigras, N, Lemay, L (2012) *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants, état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec Québec. 402. 227-288.
- Lemay, L., Lehrer, J., et Naud, M. (2017). Le *CLASS* pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. (37). 15-34.
- Lemelin, A., Provost, J. P., Tarabulsky, G. M., Plamondon A., et Duchesne C., (2012) *Le développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*. Presses de l'Université du Québec. 185-228.
- Lion, S. et Lahlou, S. (1991). Construction d'un corpus et perte d'information en analyse lexicale (Méthodes et pratiques. In [*En ligne*]
<https://www.credoc.fr/publications/construction-dun-corpus-et-perde-dinformation-enanalyse-lexicale>
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: More enduring than changeable ?. *Journal of the american academy of child & adolescent psychiatry*. 30(3). 393-397.
- Lorenz, K. (1996). *Les fondements de l'éthologie*. Champs Flammarion Sciences.
- Lupien, S. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behavior and cognition. *Nature reviews neuroscience*. 10(6). 434-445.
- Lupien, S. (2010). Le stress chez les enfants: mythe ou réalité,
http://www.hlhl.qc.ca/documents/pdf/Recherche/lupien_Stress_Enfantspdf.pdf.
- Lyons-Ruth, K. (2003) Dissociation and the parent-infant dialogue: a longitudinal perspective from attachment research. *Journal of the american psychoanalytic association*. 51. 883-911.
- Lyons-Ruth, K. (2005). *L'interface entre attachement et intersubjectivité : perspectives issues de l'étude longitudinale de l'attachement désorganisé*. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*. 35. 61-81.
<https://doi.org/10.3917/ctf.035.0061>
- Lyons-Ruth, K. (2008). Contributions of the mother–infant relationship to dissociative, borderline, and conduct symptoms in young adulthood. *Infant mental health journal*. 29(3). 203-218. <https://doi.org/10.1002/imhj.20173>

- MacLean, K. (1999). *The triune brain in evolution : role in paleocerebral functions*. The Kluwer academic publishers.
- MacLean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development of psychopathology*. 15(4). 853-884.
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant behavior and development*. 6(2). 167-174.
[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(83\)80024-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(83)80024-1)
- Main, M., Kaplan, N., et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood : a move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*. 50(1-2). 66-104.
- Main, M., et Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father : related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child development*. 52. 932-940. <https://doi.org/10.2307/1129097>
- Malson, L. (1964) [2003]. *Les enfants sauvages : mythe et réalité. Suivi de Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*. Union générale d'éditions.
- Manningham, S. (2009). Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques de l'éducatrice une intervention visant à augmenter ses compétences. *Thèse de doctorat*. Université de Montréal.
- Marcelli, D. (1992). Le rôle des microrhythmes et des macrorhythmes dans l'émergence de la pensée chez le nourrisson. *Psychiatrie de l'enfant*. 35(1). 57-82.
- Marchand, P., et Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : Les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). In *Actes des 11eme Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles. JADT 2012. Liège*. 687-699.
- Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations épistémologiques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives*. 22. 3-32.
- Mascaró, R., Dupuis-Gauthier, C., Jardri, R., et Delion, P. (2012). Evaluation des effets du placement précoce du bébé en pouponnière. *Devenir*. 24(2). 69-115. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dev.122.0069>
- Mayaffre, D. (2002). Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité. *Corpus*, 1. <http://corpus.revues.org/11>
- Mcelroy, J., Morrow, P., et Rude, S. (2002). Turnover and organizational performance : a comparative analysis of the effects of voluntary, involuntary, and reduction-in-force

turnover. *The Journal of applied psychology*. 86. 1294-1299.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.6.1294>

- McKenna, M. (1986). An anthropological perspective on the sudden infant death syndrome (SIDS) : the role of parental breathing cues and speech breathing adaptations. *Medical anthropology*. 10(1). 9-53.
- Mckenna, J. J., et Mosko, S. (1990). Evolution and the sudden infant death syndrome (SIDS). Part III : Infant arousal and parent-infant co-sleeping. *Human Nature*. 1. 291-330.
- McKim, M. K. (1999). Infant care decisions and attachment security : the canadian transition to child care study. *Canadian journal of behavioral science*. 31(2). 92-106.
- Meltzoff, A., et Gopnik, A. (1993). *Imitation, cultural learning and the origins of "theory of mind"*. 16(3). 521-523. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00031368>
- Meltzoff, A., et Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*. 198. 75-78.
- Meltzoff, A., et Moore, M. K. (1989). *Imitation in newborn infants : exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms*. *Developmental psychology* (25). 954-962
- Meltzoff, A., et Moore, M. K. (2005). *Imitation et développement humain : les premiers temps de la vie*. *Terrain* (44). 71-90
- Mesman, J. (2010). Maternal responsiveness to infants : comparing micro- and macro-level measures. *Attachment Human Development*. 12. 143-149.
<https://doi.org/10.1080/14616730903484763>
- Mikulincer, M., et Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Miljkovitch, R. (2011). *L'attachement : aspects développementaux et psychopathologiques*. Editions Universitaires Européennes. <https://doi.org/hal-01015970>
- Miljkovitch, R., Gratier, M., et Danet, M. (2012). Les interactions précoces. Dans Lemelin, A., Provost, J-P., Tarabulsy, G-M., Plamondon A., et Duchesne C., (2012) *Le développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*. Presses de l'Université du Québec. 185-228.
- Miljkovitch-Heredia, R. (1998). Les modèles internes opérants : revue de la question. Dans Braconnier, A. (Éd). *Le bébé et les interactions précoces*. Presses Universitaires de France. 39-78. <https://doi.org/10.3917/puf.braco.1998.01.0039>
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance, Le programme*

éducatif des services de garde du Québec.

Ministère de la Famille et des Aînés. (2013). *Échelle d'observation de la qualité éducative [EOQE] en pouponnière*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-echelle-dobservation-de-la-qualite-educative-les-services-de-garde-en-pouponniere.pdf>

Ministère de la Famille et des Aînés (2019). *Accueillir la petite enfance, Le programme éducatif des services de garde du Québec.*

Ministère de la Famille et des Aînés. (2022). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2020*. Bibliothèque et Archives Nationales du Québec.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2020.pdf>

Montirosso, R., Borgatti, R., Trojan, S., Zanini, R., et Tronick, E. (2010). A comparison of dyadic interactions and coping with still-face in healthy pre-term and full-term infants. *Development psychology*. 28. 347-368.
<https://doi.org/10.1348/026151009X416429>

Morency, L., et Bordeleau, C. (1995). Pygmalion dans les garderies: une description de la nature des attentes que des éducatrices peuvent entretenir à l'égard des enfants. *Revue des sciences de l'éducation*. 21(3). 561-580. <https://doi.org/10.7202/031811ar>

Moreno, M., Marchand, P., et Ratinaud, P. (2015). *Analyse d'un corpus multilingue : Visualisations textométriques des convergences et divergences dans écriture journalistique*.

Moro, C., et Rodriguez, C. (1989). L'interaction triadique, bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant. *Enfance*. 42(1-2). 75-82.

Moro, C., et Rodriguez, C. (2000). La création des représentations chez l'enfant au travers des processus de sémiotique. *Enfance*. 3. 287-29.

Moro, C., et Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Peter Lang.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses universitaires de France.

Mundy, P., et Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological science*. 16. 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>

Murray, L., et Trevarthen, C. (1986). The infant's role in mother-infant communications. *Journal child lang*. 13. 15-29. <https://doi.org/10.1017/S03050009000>

- Myers, S. S., et Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary : individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of clinical child and adolescent psychology*. 37(3). 600-608.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, R. H., et Buss, K. (1996). Behavioral inhibition and stress reactivity : the moderating role of attachment security. *Child development*. 67(2). 508-522. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01748.x>
- Nadel, J., Carchon, I., Kervella, C., Marcelli, D., et Réserbat-Plantey, D. (1999). Expectancies for social contingency in 2-month-olds. *Developmental science*. 2(2). 164-173. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00065>
- Neisser, U. (1995). *For an ecological self*. In P. Rochat (Ed.), *Advances in psychology*, 112. *The self in infancy : theory and research*. North-Holland/Elsevier Science Publishers. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(05\)80004-4](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(05)80004-4).
- NICHD early child care research network. (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: results of the NICHD *study of Early Child Care*, *Child development*. 68(5). 860-879.
- NICHD early child care research network. (2001a). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental psychology*. 37(6). 847-862.
- NICHD early child care research network. (2001b). Nonmaternal care and family factors in early development: an overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Applied developmental psychology*. 22(5). 457-492.
- NICHD early Child Care Research. (2005). *Child care and child development : results from the NICHD study of early child care and youth development*. The Guilford Press.
- Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*. 47(3-4). 395-422.
- Observatoire des tout-petits. (2018). *Petite enfance : La qualité des services éducatifs au Québec*. <https://tout-petits.org/publications/dossiers/qualite-services-educatifs/>
- Observatoire des tout-petits. (2019). *Dans quels environnements grandissent les tout-petits du Québec, portrait 2019*. <https://tout-petits.org/publications/portraits-annuels/2019/>
- O'Connor, E. (2006). *Children's development within the context of relationships*. Communication présentée au congrès de la "Society for research in child development".
- O'Connor, T. G. (2003). Early experiences and psychological development : conceptual questions, empirical illustrations, and implications for intervention. *Development psychopathology*. 15. 671-690. <https://doi.org/10.1017/S0954579403>

- Oster, H., et Ekman P. (1978). Facial behavior in child development. In Collins, A. (Ed.). *Minnesota symposia on child psychology. 11.* 231-276.
- Papousek H., et Bornstein M. H. (1992). Didactic interactions : intuitive parental support of vocal and verbal development in human infants. In Papousek, H., Jurgens, U., and Papousek, M. (Éds.), *Nonverbal Vocal Communication : Comparative and Developmental Aspects.* Cambridge University Press. 209-229.
- Papousek, H. et Papousek, M. (1987). Intuitive parenting : a dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In Osofsky, J.D. (Éd.) *Handbook of Infant Development.* 2nd. Wiley. 669-720).
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting : A hidden source of musical stimulation in infancy. In Deliège, I., et Sloboda, J. (Éds.) *Musical beginnings : origins and development of musical competence.* Oxford University Press. 88-112.
- Pauzé, R. (2011). *Présentation du modèle écologique.* Université de Sherbrooke. http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php.
- Pélessier, D. (2017). *Initiation à la lexicométrie.* <https://presnumorg.hypotheses.org>
- Perra, O., et Gattis, M. (2010). The control of social attention from 1 to 4 months. *British Journal of developmental psychology.* 28. 891-908.
- Perreault, M. (2011). *Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant.*
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Delachaux et Niestlé Neuchâtel.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children : Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching.* 2. 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. (1977). *The development of thought. Equilibration of cognitive structures.* Basil Blackwell.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of school psychology.* 32(1). 15-31.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale : professional manual.* Psychological assessment resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B., et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In Weiner, H et al. (Éds.), *Handbook of psychology.* John Wiley and Sons, Inc. 7.

- Pianta, R. C., La Paro, K. M., et Hamre, B. K. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System*. Brookes.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., et Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary school journal*. 102. 225-238.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school : teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*. 7(2). 295-312.
- Picoche, J. (2020). *Le Robert : Étymologie du français : l'arbre généalogique des mots N* (Robert. ED. LE. 844).
- Pierrehumbert, B. (2002). Quality of child care in the preschool years : a comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International journal of behavioral development*. 26(5). 385-396.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien, théorie de l'attachement*. Livre Odile Jacob.
- Pierrehumbert, B. (2020). *L'attachement en questions*. Odile Jacob.
- Savard, N., Pinel-Jacquemin, S., Oui, A., Euillet, S., et Moridy, R. (2010). La théorie de l'attachement: une approche conceptuelle au service de la Protection de l'Enfance. Dossier thématique.
- Pirard, F., et Dethier, A. (2020). *Le port du masque dans les milieux d'accueil*. UR Enfances. Avis. Université de Liège
- Prior, V., et Glaser, D. (2010). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement*. Édition De Boeck Université.
- Provenzi, L., Minico, G., Giusti, L., E, G., et Müller, M. (2018). Disentangling the dyadic dance : theoretical, methodological and outcomes systematic review of mother-infant dyadic processes. *Frontier Psychology*. 9(348). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00348>
- Raikes, H. A. (1993). Relationship duration in infant care : time with a high ability teacher and infant-teacher attachment. *Early childhood research quarterly*. 8(3). 309-325.
- Ratinaud, P. (2009). *Iramuteq : interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires*. <http://www.iramuteq.org>
- Ratinaud, P. (2018). *Amélioration de la précision et de la vitesse de l'algorithme de classification de la méthode Reinert dans IRaMuTeQ*. S.I.

- Ratinaud, P., et Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE aux « gros » corpus et stabilité des « mondes lexicaux » : analyse du « CableGate » avec IRAMUTEQ. <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,%20Pierre%20et%20al.%20-%20Application%20de%20la%20methode%20Alceste.pdf>
- Regroupement des CPE des régions de Québec et Chaudières-Appalaches [RCPEQC]. (2008). *Document sur projet Odyssée* [AQCPPE]
- Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*. 8(2). 187-198
- Reinert, M. (1986). Classification descendante hiérarchique : un algorithme pour le traitement des tableaux logiques de grandes dimensions. *Data analysis and informatics*. 23-28.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*. 2. 24-54.
- Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*. 66(1). 5-39.
- Reinert, M. (1997). Les "mondes lexicaux" des six numéros de la revue. Le surréalisme au service de la révolution. *Cahiers du Centre de recherche sur le surréalisme. Mélusine*. 16. 270-302.
- Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. Présenté à 9èmes Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles, Université de Versailles.
- Resweber, J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*. Éditions du Cerf.
- Riva Crugnola, C., Gazzotti, S., Spinelli, M., Ierardi, E., Caprin, C., et Albizzati, C. (2013). Maternal attachment influences mother-infant styles of regulation and play with objects at nine months. *Attach. Hum. Dev.* 15. 107-131. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.745712>
- Robert-Ouvray, S. B. (1997). *Intégration motrice et développement psychique : une théorie de la psychomotricité*. Desclée de Brouwer.
- Robert, P., Rey, A., et Rey-Debove, J. (2021). *Le grand Robert de la langue française. Collectif*. Dictionnaires Le Robert.

- Rochex, J. Y., Joigneaux, C., et Netter, J. (2015). Histoire, culture, développement: questions théoriques, recherches empiriques. *Université Paris. Actes du 6ème séminaire international Vygotski*. 8. 125-130
- Rothbart, M.K. et Bates, J.E. (2006). Temperament. dans N. Eisenberg, W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology : Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 6^e éd. Hoboken, John Wiley.
- Rudasill, K. M., et Rimm-Kaufmann, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality : the roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early childhood research quarterly*. 24(2). 107-120.
- Russell, J. (1997). *Agency: its role in mental development*. Cambridge (Mass.). MIT Press.
- Rutter, M. (1993). *Resilience : some conceptual considerations*. *Journal of adolescent health*. 626-631.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., et Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship : the Haifa study of early child care. *Child development*. 73(4). 1166-1186.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L., (Dir.) *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Scaife, M., et Bruner, J. (1975). The capacity of joint visual attention in the infant. *Nature*. 265. 266.
- Six, C. (2019). Analyse lexicale appliquée à une question ouverte à l'aide d'IRaMuTeQ. In *Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie (CRÉDOC). Mémoire de fin d'études*.
- Spangler, G., et Grossman, K. (1999). Individual and physiological correlates of attachment disorganization in infancy. In *Attachment disorganization*. The Guilford Press. 95-124.
- Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J., et Jacobson, K. (1992). *Origins of knowledge*. *Psychological Review*. 99. 605-632.
- Sperber, D. (1989). L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives. In Jodelet, D. (Éd.), *Les représentations sociales*. Les Presses universitaires de France. 115-130.
- Spitz, R. A. (1955). The primal cavity : a contribution to the genesis of perception and its role for psychoanalytic theory. *The psychoanalytic study of the child*. 10. 215-240.

- Sravish, A. V., Tronick, E., Hollenstein, T., et Beeghly, M. (2013). Dyadic flexibility during the Face-to-Face Still-Face paradigm : a dynamic systems analysis of its temporal organization. *Infant behavior development*. 36. 432-437. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.03.013>
- Steele, H., Steel, M., et Fonagy, P. (1996). Associations among attachment classifications of mothers, fathers, and their infants. *Child development*. 67(2). 571-555.
- Steinhauer, P. (1996). *Le moindre mal : la question du placement de l'enfant*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stern, D. N. (1971). A micro-analysis of mother-infant interaction : behaviors regulating social contact between a mother and her three-and-a-half-month-old twins. *American academy child psychiatry*. 10. 501-517. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61752-0](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61752-0)
- Stern, D.N. (1974). Mother and infant at play : the dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviours. In Lewis, M., and Rosenblum, L. A. (Éds.). *The effect of the infant on its caregiver*. Wiley. 187-213.
- Stern, D.N. (1977). *The first relationship: infant and mother*. Harvard University Press.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and development psychology*. Basic Books.
- Stern D. N. (1992). L'enveloppe prénarrative : vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé. *Revue internationale de psychopathologie*. 6. 13-63.
- Stern, D. N. (1993). The role of feelings for an interpersonal self. In Neisser, U., (Éd.) *The perceived self: ecological and interpersonal sources of the self-knowledge*. Cambridge University Press. 205-215.
- Stern, D. N. (1999). Vitality contours : the temporal contour of feelings as a basic unit for constructing the infant's social experience. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition : understanding others in the first months of life*. Erlbaum. 67-80.
- Stern, D. N. (2005). *Le désir d'intersubjectivité*. 25. 215-222. <https://doi.org/10.3917/psys.054.0215>
- Stern, D. N., Jaffe J., Beebe B., et Bennett S.L. (1975). Vocalization in unison and alternation : two modes of communication within the mother-infant dyad. *Annals of the New York Academy of Science*. 263. 89-100.
- Stern, D. N., Speiker S., Barnett R.K., et Mackain K. (1983). The prosody of maternal speech : infant age and context related changes. *Journal of child language*. 10. 1-15.

- Strauss, A., et Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications inc. 270.
- Tardif, G., et Lemay, L. (2012). L'attachement et les services de garde, que dit la recherche? Dans *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état de connaissances*, sous la dir. de Bigras, N., Lemay, L., et Tremblay, M. Presses de l'Université du Québec. 150-226
- Thomas, A., et Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- Tinland, F. (1968). *L'homme sauvage : Homo ferus et homo sylvestris : de l'animal a l'homme* (Ser. *Bibliothèque scientifique*). Payot.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition* (french trad.). Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Massachusetts Institute of Technology
- Tomasello, M. (2009). *The cultural origins of human cognition*. Harvard university press
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. MIT press.
- Tomasello, M. (2015). *Pourquoi nous coopérons*. Presses universitaires de Rennes.
- Tremblay, H. et Rovira K. (2007). Communiquer en triade à trois mois : engagement précoce dans un système social complexe. Dans *Colloque de l'Association pour la Recherche Cognitive—ARCo'07 : Cognition – Complexité – Collectif, ARCo—INRIA - EKOS*
- Tremblay, R. E. (2003). Why socialization fails ? The case of chronic physical aggression In Lahey, B.B., Moffitt, T. E., et Caspi, A. (Eds.) *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. Guilford Publications. 182–224.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communication behavior. In Schaffer, H. R. (Éd.), *Studies in mother-infant interaction : the loch lomond symposium*. Academic Press. 227-270.
- Trevarthen, C. (1978). Modes of perceiving and modes of acting. In PICK, J. H. (Éd.) *Psychological modes of perceiving and processing information*. Erlbaum. 99-136.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy : a description of primary intersubjectivity. In Bullowa, M. (Ed.) *Before speech. The beginning of human communication*. Cambridge University Press. 321-347.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity : development of interpersonal

and cooperative understanding of infants. In Bruner, R.O.D. (Éd.). *The social foundations of language and thought. Essays in honor of Bruner, J.S.* Norton et Company. 316-342.

- Trevarthen, C., et Aitken, K. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 15, 309-428. <https://doi.org/10.3917/dev.034.0309>
- Trevarthen, C., et Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity : confidence, confiding, and acts of meaning in the first year. In Lock, J. (Ed.) *Action, gesture and symbol*. Academic Press. 183-229
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., et Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *J. American academy child psychiatry*. 17. 1-13. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)62273-1](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)62273-1)
- Tronick, E., Als, H., et Wise, S. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the american academy of child psychiatry*. 17(1).
- Tronick, E., et Beeghly, M. (2011). Infants meaning-making and the development of mental health problems. *American psychology*. 66(107). <https://doi.org/10.1037/a0021631>
- Tronick, E., et Cohn, J. F. (1989). Infant-mother face-to-face interaction : age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child development*. 60. 85-92. <https://doi.org/10.2307/1131074>
- Tronick, E., et Weinberg, M. K. (1998). *À propos des conséquences toxiques psychiques de la dépression maternelle sur la régulation émotionnelle mutuelle des interactions mère-bébé*. Presses universitaires de France. 299-333.
- Tudge, J, Gray, J. et Hogan, D. (1997). Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In Tudge, J., Shanahan, M.J., and Valsiner, J. *Comparisons in human development: understanding time and context*, New York, Cambridge University Press. 72-105.
- Tzourio-Mazoyer N., De Schonen S., Crivello, F., Reutter B., Aujard, Y., et Mazoyer, B. (2002). Neural correlates of woman face processing by 2-month-old infants. *NeuroImage*. 15. 454-461.
- Ungar, M. (2002). A deeper, more social ecological social work practice. *Social Service Review*, 76(3), 480-497.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In *The social ecology of resilience : a handbook of theory and practice*. Springer Science + Business Media. 13-31. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2

- Université de Sherbrooke. (2021). *Usito*. <https://usito.usherbrooke.ca>
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)* Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. (2e éd.)*. Presses de l'Université de Montréal; DeBoeck Université. 502.
- Vasilyuk, F. (1984). *The psychology of experiencing: the resolution of life's critical situations*. Harvester Wheatsheaf.
- Veresov, N. (2015). Duality of categories or dialectical concepts? *Integrative psychology and behavioral science*. 1(13). <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9327-1>
- Veresov, N. (2017). The Concept of perezhivanie in cultural-historical theory : content and contexts. In Fleer (Ed.) *Perezhivanie, emotions and subjectivity : advancing Vygotsky legacy*. 47-70.
- Veresov, N. (2019). Subjectivity and perezhivanie : empirical and methodological challenges and opportunities. In Rey, F.G., Martinez, A.M., and Goulart, D. (Éds.) *Subjectivity within cultural-historical approach*. 61-86.
- Veresov, N. (2020). *Demystifying Perezhivanie : understanding development in the cultural-historical framework. Symposium. International society for cultural and activity research Moscow state university of psychology and education*. ISCAR Summer University.
- Veríssimo, M., Salvaterra, F., Santos, A. J., et Santos, O. (2008). Le modèle de représentation interne maternel et le comportement de base de sécurité de l'enfant dans un groupe d'enfants adoptés. *Devenir*. Cairn.info. 20(4), 347-359. <https://doi.org/10.3917/dev.084.0347>
- Villani, A. (1996). Méthode et théorie dans l'oeuvre de Gilles Deleuze. *Les temps modernes*. 51. 586. 142-154.
- Vygotski, L. (1930-1985). La méthode instrumentale en psychologie. In Schneuwly, B et Bronckart J.P. (Éds), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé. 39-47.
- Vygotski, L. (1934-1997). *Pensée et langage*, La Dispute. Paris.
- Vygotski, L. (1978). *Mind and society : the development of higher mental process*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1994). The problem of environment. In Veer, R. and Valsiner, J. (Éds.), *The Vygotsky Reader*. Blackwell. 338-354.

- Waters, E. et Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the society for research in child development*. 50. 41-103.
- Wildlöcher, D. (1983). *Les Logiques de la dépression*. Fayard
- Winnicott, D. W. (1963). Communicating and not communicating leading to a study of certain opposites. In *The maturational processes and the facilitating environment*.
- Woods, P. (1983). *La sociologie et l'école : un point de vue interactionniste*. Routledge et Kegan Paul.
- Wood, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social behaviour and personality*. 30(5). 485-493.
- Yvon, F. (1990). *L'analyse lexicale appliquée à des données d'enquête état des lieux*. CRÉDOC.
- Zeanah, H. et Zeanah, P. (1989). *Intergenerational transmission of maltreatment : insights from attachment theory and research*. 52(2). 177-196.
[https://doi:10.1080/00332747.1989.11024442](https://doi.org/10.1080/00332747.1989.11024442)