

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SAVOIR OBSERVER CHEZ LE PERSONNEL ÉDUCATEUR ET PROCESSUS DE COMMUNICATION MIS
EN ŒUVRE AUPRÈS DES PARENTS POUR RENDRE COMPTE DU DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUE DE
L'ENFANT DE 4 À 5 ANS EN MILIEUX ÉDUCATIFS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

NAWEL HAMIDI

JUIN 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui m'ont soutenue, de près ou de loin, dans l'accomplissement de ce mémoire. Leur soutien et leurs encouragements sont d'une valeur inestimable pour moi.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Manon Boily, une dame exceptionnelle qui a su m'accompagner de manière exemplaire tout au long de ma recherche. Son expertise, sa bienveillance, sa disponibilité et sa patience ont été des atouts précieux pour la réalisation de mon projet de recherche. Je lui suis infiniment reconnaissante pour son soutien indéfectible qui m'amène à me dépasser et à atteindre des niveaux supérieurs tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite également remercier ma codirectrice, Nathalie Goulet, pour son accompagnement hautement précieux, son ouverture d'esprit et ses conseils avisés. Grâce à son expertise, j'ai pu approfondir mes connaissances et enrichir mon parcours de recherche tout au long de ce processus. Je suis extrêmement reconnaissante envers ces deux dames remarquables qui ont généreusement accepté de faire partie de mon comité de direction de recherche et qui ont grandement contribué à la réussite de ce mémoire. Elles sont une véritable source d'inspiration pour moi et représentent des modèles à suivre.

Mes remerciements vont aussi à mes évaluateuses, Marthe Hurteau et Patrizia Villotti, qui ont accepté et pris le temps de lire et de corriger mon mémoire. Leurs commentaires précieux et constructifs ont contribué à enrichir mon projet de recherche.

Un merci particulier aux services de garde éducatifs qui m'ont ouvert leur porte, de même qu'aux six éducatrices et six parents qui ont gentiment accepté de participer à la recherche. La réalisation de ce mémoire n'aurait pas pu se concrétiser sans leur précieuse contribution. Je tiens à remercier aussi mes collègues étudiants de la maîtrise en éducation d'avoir été présents durant cette aventure. Je suis reconnaissante de pouvoir partager cette expérience avec des personnes aussi extraordinaires. Je leur adresse tous mes vœux de succès dans leurs projets respectifs.

Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements à ma famille qui m'a soutenue tout au long de ce merveilleux parcours. Leur amour inconditionnel et leur soutien ont été des sources de force et de

réconfort pour moi. Je suis profondément reconnaissante de voir à mes côtés et de pouvoir compter sur des personnes extraordinaires. Petit clin d'œil à : Kada, Zineb, Lahcene, Naila, Walid, Adam, Rayan, Mounia, Ryma et Yasmine. Merci du fond du cœur pour votre appui et vos encouragements.

Finalement, je souhaite remercier l'équipe de recherche *Réussite Éducative et Pédagogie Inclusive (RÉPI)* qui m'a accueillie et soutenue durant mon parcours à la maîtrise. Merci de mettre en valeur la réussite de vos étudiants lors de colloques et de congrès scientifiques internationaux. J'adresse mes remerciements également à la faculté des sciences de l'éducation et aux services à la vie étudiante de l'Université du Québec à Montréal pour leur appui précieux.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Agir tôt pour la réussite éducative de tous les enfants : un premier enjeu de société jetant les bases pour instaurer le dossier éducatif	4
1.2 Les besoins des familles en termes de garde et de soutien au développement de leur enfant : un deuxième enjeu de société	6
1.2.1 Le contexte de la recherche : les services de garde éducatifs à l'enfance au Québec pour soutenir les familles	8
1.2.2 Les divers types de services de garde éducatifs à l'enfance au Québec pour répondre aux besoins spécifiques des familles	10
1.3 Soutenir la réussite éducative de tous les enfants par l'offre d'un réseau de services de garde éducatifs de qualité : un troisième enjeu de société	11
1.4 Le dossier éducatif de l'enfant : un moyen pour soutenir le développement optimal de l'enfant et sa réussite éducative	13
1.5 L'importance de l'observation pour bâtir le dossier éducatif de l'enfant	14
1.5.1 La compétence « savoir observer »	16
1.5.2 Les défis de l'observation	16
1.5.3 La formation du personnel éducateur	17
1.6 L'observation comme outil pour rendre compte du développement de l'enfant.....	19
1.6.1 La recension des écrits à l'égard du premier concept à l'étude : l'observation en milieu éducatif à l'enfance	19
1.7 Communiquer aux parents l'objet de ses observations : vers une prise en compte de la complémentarité des rôles dans l'éducation de l'enfant,	23
1.7.1 La recension des écrits à l'égard du deuxième concept à l'étude : communiquer aux parents l'objet de ses observations.....	24
1.8 Question de recherche et pertinence scientifique et sociale	25

CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE	28
2.1 L'observation.....	28
2.1.1 La pratique d'observation vue à travers la compétence « savoir observer ».....	30
2.1.1.1 Niveau de compétence attendue	33
2.1.2 Les principales méthodes d'observation	34
2.1.2.1 L'observation libre	34
2.1.2.2 L'observation systématique.....	35
2.1.3 Les outils d'observation	36
2.2 Le développement holistique de l'enfant et son processus global et intégré.....	39
2.2.1 Un processus global et intégré	40
2.2.2 Les domaines du développement de l'enfant ainsi que leurs composantes.....	41
2.2.2.1 Le développement physique et moteur	42
2.2.2.2 Le développement cognitif	43
2.2.2.3 Le développement langagier	44
2.2.2.4 Le développement social et affectif.....	45
2.3 Le dossier éducatif de l'enfant	46
2.3.1 Définition	46
2.3.2 Les objectifs du dossier éducatif.....	47
2.3.3 Communication parent-personnel éducateur	47
2.3.4 Le modèle évolutif de communication	48
2.4 Synthèse.....	51
2.5 Les objectifs spécifiques qui découlent du cadre de référence.....	52
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	53
3.1 L'approche méthodologique qualitative.....	53
3.1.1 Le devis : l'étude de cas descriptive.....	54
3.2 Les participants à l'étude	55
3.2.1 Profil des participants	56
3.3 Les méthodes retenues pour la collecte de données	58
3.3.1 L'entrevue semi-structurée	58
3.3.2 Le recueil de textes via le dossier éducatif	62
3.4 L'analyse des données	63
3.5 Le déroulement de la recherche	66
3.6 Les considérations éthiques.....	67
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	68
4.1 La compétence « savoir observer » vue à travers les situations et les ressources de l'observation..	69
4.1.1 Situations mobilisées par le personnel éducateur.....	69
4.1.1.1 Les moments d'observation	69
4.1.1.2 Les aspects du développement observés	71
4.1.1.3 Les façons et méthodes d'observation	73

4.1.2	Ressources utilisées par le personnel éducateur	74
4.1.2.1	Les outils d'observation	74
4.1.2.2	Les buts de l'observation	77
4.1.2.3	Les objets de l'observation	78
4.1.3	Les obstacles à l'observation	80
4.1.3.1	Manque de temps.....	80
4.1.3.2	Associer une observation au bon domaine du développement.....	81
4.1.3.3	Utilisation de différents outils d'observation	82
4.1.3.4	Observer un enfant en particulier et s'occuper des autres enfants.....	82
4.1.3.5	Manque de formation.....	83
4.2	Examen des portraits de l'enfant à travers les domaines du développement	84
4.2.1	Le domaine physique et moteur.....	84
4.2.2	Le domaine cognitif.....	87
4.2.3	Le domaine langagier.....	89
4.2.4	Le domaine social et affectif	91
4.2.5	Les habiletés à travailler chez l'enfant.....	93
4.3	Le processus de communication parent-éducateur	95
4.3.1	Les niveaux de communication parent-éducateur	95
4.3.1.1	Premier niveau : la communication autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques 96	
4.3.1.2	Deuxième niveau : la communication autour des besoins d'appartenance	97
4.3.1.3	Troisième niveau : la communication autour des besoins d'estime de soi.....	98
4.3.1.4	Quatrième niveau : la communication autour des connaissances et de la compréhension..	100
4.3.1.5	Cinquième niveau : la communication basée sur l'actualisation de soi et sur l'engagement réciproque	102
4.4	Rôle du dossier éducatif dans la communication de l'évolution de l'enfant.....	104
CHAPITRE 5 DISCUSSION		109
5.1	La compétence « savoir observer » vue à travers les situations et les ressources de l'observation.	109
5.1.1	Le déploiement de la compétence « savoir-observer » chez les éducatrices de l'étude	110
5.1.1.1	Les ressources utilisées.....	111
5.1.2	Les obstacles à l'observation	115
5.2	Examen des portraits de l'enfant à travers les domaines du développement	116
5.3	Le processus de communication parent-éducateur	118
5.4	Rôle du dossier éducatif dans la communication de l'évolution de l'enfant.....	122
5.5	Forces, faiblesses et limites de la recherche.....	123
CONCLUSION		126
ANNEXE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE		129
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 1		131
ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 2		137

ANNEXE D FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 3.....143

ANNEXE E QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE 1.....150

ANNEXE F QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE 2.....152

RÉFÉRENCES154

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Les services de garde éducatifs à l'enfance (MF, 2021c)	14
Figure 2.1 Représentation des 9 compétences du personnel éducateur (MF, 2021f, p. 21).....	31
Figure 2.2 Influences possibles entre les domaines du développement pendant le jeu symbolique (MF, 2014, p. 7).....	41
Figure 3.1 Caractéristiques des participants à l'étude	56

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Évolution du nombre et de la proportion de familles selon le type, la présence d'enfants et les caractéristiques (intactes et recomposées), Québec (1995, 2001 et 2006).	7
Tableau 2.1 Les situations et les ressources à mobiliser par le personnel éducateur	32
Tableau 2.2 Les différentes méthodes d'observation.....	35
Tableau 2.3 Les outils d'observation définis selon Berthiaume.....	36
Tableau 2.4 Les outils d'observation définis selon CCDMD	37
Tableau 2.5 Les outils d'observation définis selon le Comité départemental de réflexion Petite Enfance	38
Tableau 2.6 Les outils d'observation définis selon le Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick.....	38
Tableau 2.7 Les composantes du développement physique et moteur	42
Tableau 2.8 Les composantes du développement cognitif.....	43
Tableau 2.9 Les composantes du développement langagier	44
Tableau 2.10 Les composantes du développement social et affectif	45
Tableau 2.11 Modèle évolutif de communication (Elliott, 2005), traduction libre de Leboeuf (2015).....	50
Tableau 3.1 Profil des participants (personnel éducateur)	57
Tableau 3.2 Les domaines de développement ainsi que leurs principales composantes	63
Tableau 4.1 Le nombre d'éducatrices ayant choisi différents moments de la journée pour faire leur observation.....	70
Tableau 4.2 Les moments choisis par les éducatrices pour faire de l'observation.....	71
Tableau 4.3 Le nombre d'éducatrices ayant observé les différents aspects du développement global....	71
Tableau 4.4 Le nombre et les types d'aspects du développement observés par chacune des éducatrices	72
Tableau 4.5 Le nombre d'éducatrices utilisant les types de méthodes identifiées pour observer	73
Tableau 4.6 Le nombre et types de méthodes utilisées par chacune des éducatrices pour observer	74
Tableau 4.7 Le nombre d'éducatrices utilisant différents outils pour observer.....	75
Tableau 4.8 Le nombre et types d'outils utilisés par chacune des éducatrices pour observer	77

Tableau 4.9 Le nombre des éducatrices mentionnant le but de l'observation	78
Tableau 4.10 Le nombre et types de l'objet d'observation pour chacune des éducatrices	79
Tableau 4.11 Le nombre d'éducatrices rencontrant divers obstacles à l'observation	80
Tableau 4.12 Le nombre et les types d'obstacles rencontrés par les éducatrices pouvant compromettre leur observation.....	84
Tableau 4.13 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine physique et moteur	84
Tableau 4.14 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine physique et moteur	85
Tableau 4.15 Exemples de documentation associée au domaine physique et moteur inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant	86
Tableau 4.16 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine cognitif	87
Tableau 4.17 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine cognitif.....	87
Tableau 4.18 Exemples de documentation associée à l'aspect cognitif inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant.....	88
Tableau 4.19 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine langagier	89
Tableau 4.20 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine langagier	89
Tableau 4.21 Exemples de documentation associée à l'aspect cognitif inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant.....	90
Tableau 4.22 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine socioaffectif	91
Tableau 4.23 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine socioaffectif	91
Tableau 4.24 Exemples de documentation associée à l'aspect socioaffectif inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant.....	92
Tableau 4.25 Exemples de documentation des habiletés à travailler chez l'enfant inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant.	94
Tableau 4.26 Le nombre d'éducatrices et de parents ayant des échanges selon le modèle de communication d'Elliott (2005).....	95
Tableau 4.27 Les niveaux de communication des échanges chez les éducatrices.....	104

Tableau 4.28 Les niveaux de communication des échanges chez les parents..... 104

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQCPE	Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance
BC	Bureau coordonnateur
CA	Conseil administration
CASIOPE	Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance
COR	Child Observation Record
CCDMD	Centre collégial de développement de matériel didactique
CPE	Centre de la petite enfance
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MF	Ministère de la Famille
MFA	Ministère des Familles et des aînés
MFE	Ministère de la Famille et de l'Enfance
MTESS	Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEPS	Pédagogue en Éducation Précoce Spécialisée
RSG	Responsable d'un service de garde en milieu familial
SEI	Service Éducatif Itinérant
SGEE	Service de garde éducatif à l'enfance
SGMF	Service de garde en milieu familial
UMQ	Union des municipalités du Québec

RÉSUMÉ

Promouvoir la réussite éducative de l'enfant est un enjeu important au Québec, ce qui a conduit le gouvernement à mettre en place un dossier éducatif pour chaque enfant. Celui-ci a été ciblé en raison de son rôle essentiel dans le suivi de l'évolution du développement de l'enfant. Le but étant de répondre à cette volonté du ministère de la famille d'offrir des services de qualité aux enfants et de garantir à tous les enfants une chance égale de réussir. Ainsi, depuis la mise en place du dossier éducatif de l'enfant, le personnel éducateur est tenu de réaliser des observations. Il y a donc lieu de se questionner sur la façon dont se construit ce dossier éducatif puisqu'il s'agit d'une nouvelle exigence ministérielle. La recherche vise donc à mieux comprendre comment le personnel éducateur met à profit ses pratiques d'observation à travers la compétence « savoir observer » pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4-5 ans et construire son portrait au sein du dossier éducatif et quel processus de communication met-il en branle auprès du parent pour l'informer du développement de son enfant. Le cadre théorique choisi pour examiner les pratiques d'observation est celui du référentiel de compétence du ministère qui traite de la compétence « savoir observer » (MF, 2021f). Afin d'examiner le processus de communication qui se déploie pour communiquer les résultats des observations, le modèle d'Elliot (2005) qui traite de cinq niveaux de communication a été retenu. La méthodologie choisie est qualitative alors que le devis est l'étude de cas descriptive (Karsenti et Demers, 2018). Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de six éducatrices pour examiner comment la compétence « savoir observer » s'est manifestée. Puis, des entrevues auprès de six parents et éducatrices ont eu lieu afin de mettre en lumière le processus de communication. De plus, des dossiers éducatifs ont été consultés afin d'examiner les portraits éducatifs des enfants construits sous l'angle des aspects développementaux observés. Les résultats démontrent que diverses situations et ressources sont utilisées pour observer l'enfant et que certaines composantes des domaines du développement sont davantage observées que d'autres, notamment la motricité fine, l'éveil aux mathématiques, le langage oral et les compétences sociales. L'étude révèle que le personnel éducateur rencontre différents obstacles, tels que le manque de temps et la difficulté d'associer l'observation au domaine du développement approprié. Enfin, les résultats mettent en évidence la volonté du personnel éducateur et des parents de soutenir l'enfant dans sa réussite éducative à travers une communication positive où chacun reconnaît les compétences et l'expertise de l'autre.

Mots clés : pratiques d'observation, processus de communication, développement global de l'enfant, dossier éducatif de l'enfant, compétence « savoir observer », éducation à la petite enfance.

ABSTRACT

Promoting children's educational success is an important issue in Quebec, which has led the government to set up an educational file for each child. This record has been targeted because of its essential role in monitoring a child's development. The aim was to respond to the Ministry of the Family's desire to offer quality services to children, and to guarantee all children an equal chance to succeed. Since the introduction of the child's educational file, educators have been required to carry out observations. Since this is a new ministerial requirement, there is good reason to question the way in which this educational file is constructed. The aim of this research is to better understand how educators use their observation practices, through the "knowing how to observe" competency, to report on the holistic development of the 4–5-year-old child and build his or her portrait within the educational file, and what communication process they set in motion with parents to inform them of their child's development. The theoretical framework chosen to examine observation practices is that of the Ministry's competency framework, which deals with the "knowing how to observe" competency (MF, 2021f). To examine the communication process that unfolds to communicate the results of observations, Elliot's (2005) model of five levels of communication was selected. The chosen methodology is qualitative, while the design is the descriptive case study (Karsenti and Demers, 2018). Semi-directed interviews were conducted with six educators to examine how the "knowing how to observe" competency manifested itself. Then, interviews with six parents and educators were conducted to shed light on the communication process. In addition, educational files were consulted to examine the children's educational portraits constructed from the perspective of the developmental aspects observed. The results show that a variety of situations and resources are used to observe the child, and that certain components of developmental domains are observed more than others, notably fine motor skills, mathematical awareness, oral language and social skills. The study reveals that educators face various obstacles, such as lack of time and the difficulty of associating observation with the appropriate developmental domain. Finally, the results highlight the willingness of educators and parents to support the child's educational success through positive communication in which each recognizes the other's skills and expertise.

Key words: observation practices, communication processes, global child development, child's educational file, "knowing how to observe" skills, early childhood education.

INTRODUCTION

Plusieurs recherches en neurosciences démontrent l'influence des premières années de vie de l'enfant sur son développement cérébral (Hertzman *et al.*, 2011; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2007). D'ailleurs, la neurobiologie du développement témoigne de l'importance des expériences vécues par l'enfant durant la petite enfance puisqu'elles exercent une influence sur son développement jusqu'à l'âge adulte (Mustard, 2010). C'est en lui offrant un environnement de qualité, que l'enfant aura l'occasion de vivre des expériences enrichissantes qui contribueront au développement de son plein potentiel ainsi qu'à sa réussite éducative (Ministère de la Famille, 2019 [MF], 2019; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017, 2018).

La réussite éducative du jeune enfant est au cœur des politiques québécoises (MEES, 2017; MEES, 2018). Ainsi, dans son désir de favoriser cette réussite éducative, le gouvernement québécois souligne l'importance d'agir tôt dans le développement de l'enfant en lui offrant un parcours éducatif optimal (MEES, 2017). À cet égard, il propose certaines stratégies pour encadrer la réussite éducative de l'enfant, notamment en ayant recours à un dossier éducatif qui sert à informer le parent quant aux observations réalisées à l'égard de l'évolution développementale de son enfant (MEES, 2018). La présente étude s'intéresse au dossier éducatif de l'enfant qui s'avère être un élément essentiel à l'amélioration de la qualité éducative offerte dans les services de garde, notamment parce qu'il permet de rendre compte de son développement holistique pour ensuite en informer les parents. Pour ce faire, cette recherche s'attarde à la compétence « savoir observer » du personnel éducateur puisque c'est à travers l'observation que le personnel éducateur est en mesure de tracer le portrait de l'enfant et d'en rendre compte dans son dossier éducatif (MF, 2021f). Cependant, observer les enfants et prendre soin d'eux en même temps est une tâche difficile pour le personnel éducateur (Berthiaume, 2016). Cette recherche met donc en lumière le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur en lien avec la construction du dossier éducatif de l'enfant et de la communication mise en branle avec les parents pour rendre compte du développement de leur enfant.

Dans le premier chapitre, la problématique de la recherche est exposée. À cet égard, le premier point abordé est celui de la réussite éducative qui est un enjeu de société important. Ensuite, un deuxième enjeu est présenté, soit les besoins des familles en termes de garde et de soutien au développement de leur enfant. Ce chapitre souligne par la suite, le troisième enjeu de société qui est celui de soutenir la réussite

éducative de tous les enfants par l'offre d'un réseau de services de garde éducatifs de qualité. Ensuite, divers éléments sont présentés liés au dossier éducatif qui a été instauré pour soutenir la réussite éducative du jeune enfant en milieux éducatifs à l'enfance. Dans cette partie, les pratiques d'observations vues à travers la compétence « savoir observer » sont abordées puisque leur mise en œuvre est essentielle pour construire le dossier éducatif de l'enfant et rendre compte de son développement holistique. S'ensuit la pertinence de la recherche qui démontre l'importance de l'étude sur le plan social, notamment en raison de la nouvelle Loi associée à l'implantation du dossier éducatif en milieu éducatif à l'enfance et des pratiques d'observation qui doivent être déployées à travers la compétence « savoir observer ». Puis, la pertinence scientifique est abordée pour décrire de quelle façon cette recherche contribuera à l'émergence de nouvelles connaissances scientifiques, notamment à l'égard des pratiques d'observation mises en œuvre à travers la compétence « savoir observer » en milieux éducatifs à l'enfance ainsi que sur le processus de communication mis en branle entre le personnel éducateur et le parent pour informer le parent sur le développement holistique de l'enfant. À la fin de ce chapitre, la question de recherche est énoncée comme suit : Comment le personnel éducateur met-il à profit ses pratiques d'observation à travers la compétence savoir observer pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4-5 ans et construire son portrait au sein du dossier éducatif et quel processus de communication met-il en branle auprès du parent pour l'informer de l'évolution du développement de l'enfant?

Dans le deuxième chapitre, le cadre de référence sur lequel s'appuie cette recherche est abordé. Les concepts qui servent de fondements à cette recherche font l'objet d'une attention particulière, soit les pratiques d'observation qui sont examinées à travers la compétence « savoir observer » et ses fondements; le développement holistique de l'enfant et le processus de développement global et intégré; le dossier éducatif de l'enfant en lien avec les éléments qui le composent et les visées qui lui sont rattachées; le processus de communication qui peut s'établir entre le personnel éducateur et le parent, notamment à l'instar des niveaux qu'il est possible d'atteindre. Par la suite, une synthèse du chapitre est exposée. Puis les objectifs de la recherche sont inscrits à la fin du chapitre. Cette synthèse permet d'annoncer les objectifs spécifiques.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie utilisée est présentée. Tout d'abord, l'approche méthodologique retenue et le devis choisi pour cette recherche sont exposés. Dans un deuxième temps, l'échantillon comprenant les participants à l'étude est présenté en lien avec les critères de sélection qui seront pris en considération lors du processus de recrutement. Puis, les instruments utilisés pour la

collecte des données en lien avec un argumentaire qui précise leur choix au regard des trois objectifs spécifiques de l'étude sont décrits. Par la suite, le déroulement de la recherche est présenté. Finalement, le chapitre se termine par la présentation de la méthode d'analyse des données et les aspects associés à l'éthique de la recherche.

Dans le quatrième chapitre, les résultats de la recherche sont présentés à la suite de l'analyse des données des entrevues semi-dirigées menées auprès des participants et des dossiers éducatifs consultés. Il s'agit d'exposer les résultats obtenus de l'analyse en lien avec les objectifs de cette étude. Les résultats relatifs aux situations et aux ressources mobilisées dans le cadre de la compétence « savoir observer » sont abordés. Par la suite, les obstacles liés à l'observation ainsi que les niveaux de communication des échanges entre le parent et le personnel éducateur sont présentés.

Dans le cinquième chapitre, la discussion porte sur les résultats de recherche liés à la compétence « savoir observer » et au processus de communication parent-éducateur. Ceux-ci sont mis en relation avec les études exposées dans la problématique et le cadre de référence. Ensuite, les limites de la recherche sont abordées suivies des perspectives pour la recherche et la pratique. Finalement, la conclusion résume les éléments essentiels de la recherche et propose des pistes à explorer pour de futures recherches.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La présente recherche s'intéresse au dossier éducatif de l'enfant essentiel à l'amélioration de la qualité éducative offerte dans les services de garde éducatifs à l'enfance et à sa réussite éducative. Pour ce faire, elle examine les liens entre les pratiques d'observation mises en œuvre par le personnel éducateur à travers la compétence « savoir observer » et la construction du dossier éducatif qui permet de brosser un portrait de l'enfant dans tous les domaines de son développement (MEES, 2017; MF, 2019).

Dans la première partie de ce projet de recherche, la problématique à l'étude est présentée. Elle propose de s'attarder aux événements marquants de notre société qui comportent des enjeux, dont le fait d'agir tôt dans la vie de l'enfant. L'attention portée à cet enjeu permet de comprendre le projet de société ayant mené à la prescription du dossier éducatif de l'enfant. Par la suite, la problématique propose de porter un regard sur les besoins actuels des familles québécoises en termes de soutien au développement de leur enfant afin de mettre en exergue les rôles complémentaires que jouent les familles et les milieux éducatifs dans l'éducation de l'enfant. Le but étant de saisir la pertinence de prescrire le dossier éducatif en milieu éducatif dont l'une des visées est de communiquer aux parents le portrait développemental de leur enfant. Ce chapitre brosse le portrait des différents enjeux entourant l'implantation du dossier éducatif en milieu de garde. Il présente la question de recherche et expose la pertinence scientifique et sociale qui ont mené à sa formulation.

1.1 Agir tôt pour la réussite éducative de tous les enfants : un premier enjeu de société jetant les bases pour instaurer le dossier éducatif

La période de la petite enfance est cruciale pour l'enfant afin de garantir son développement optimal (Mustard, 2010a) et sa réussite éducative (Attanasio et al., 2022). Toutefois, il appert qu'une éducation de qualité est indispensable pour garantir la réussite éducative de l'enfant (Bouchard et Duval, 2013; Attanasio et al., 2022). En effet, c'est en lui offrant un environnement de qualité, que l'enfant aura l'occasion de vivre des expériences enrichissantes, qui contribueront au développement de son plein potentiel, et ainsi à sa réussite éducative (Projet de loi 143, 2017; MEES, 2017, 2018). C'est d'ailleurs ce que Bouchard et Duval (2013) affirment à l'effet qu' : « une éducation de qualité pendant la petite enfance

peut avoir des résultats positifs sur la réussite éducative présente et ultérieure » de l'enfant (p.5). Dans cette optique, le gouvernement du Québec a proposé en 2017, la politique de la réussite éducative « Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir » afin d'assurer aux enfants un parcours éducatif empreint de réussite, et ce de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte (MEES, 2017). Cette politique oriente la société vers le développement d'une vision commune dont celle visant l'atteinte d'ici 2030 de nombreux objectifs, notamment celui de donner à toutes et à tous, les chances égales de réussir. Cette vision est portée par le désir de répondre de façon adéquate aux besoins de chaque enfant fréquentant les milieux éducatifs québécois, dont les services de garde éducatifs à l'enfance (MEES, 2017). Trois axes présents dans la politique de la réussite éducative mettent en évidence la vision commune que le gouvernement québécois propose à la société québécoise, précisément aux acteurs de l'éducation :

- « L'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous;
- Un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite;
- Des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite » (MEES, 2017, p. 37).

Le premier axe a été retenu pour le présent projet de recherche. Précisément parce qu'il fait référence aux pratiques et aux interventions préconisées en milieux éducatifs pour assurer l'atteinte du plein potentiel de chaque enfant. À travers cet axe, le gouvernement démontre l'importance d'agir tôt pour détecter les difficultés persistantes chez l'enfant en soulignant qu'il s'agit d'une priorité au Québec. À cet effet, le gouvernement souligne que « l'observation et le dépistage de difficultés chez les enfants de 0 à 5 ans s'inscrivent assurément comme les premières étapes d'une démarche continue de prévention » (MEES, 2017, p. 39). Dans cette veine, une année plus tard, pour s'assurer d'agir tôt, le gouvernement québécois propose, dans le document intitulé « Tout pour nos enfants » qui s'inscrit dans le cadre de la politique de la réussite éducative, de s'engager à mettre en place dans les services éducatifs à l'enfance un dossier éducatif (MEES, 2018). À ce sujet, il stipule qu'

Un dossier standardisé, remis aux parents, permettra notamment de colliger les renseignements relatifs au développement de l'enfant, renforcera la détection de difficultés et favorisera la transmission des informations, si le parent le désire, dans le cadre des différentes transitions de l'enfant, dont celle vers l'école. (MEES, 2018, p. 30).

Pour faire suite à cela, dans l'année qui suit, soit en 2019, le gouvernement présente une Loi (143) visant à l'amélioration de la qualité éducative et c'est sous cet angle que le dossier éducatif de l'enfant, objet central de cette étude, fut prescrit. En fait, par l'entremise : 1) de cette politique intitulée « La politique

de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir » apparue en 2017; 2) du document supportant cette politique « Tout pour nos enfants » publié en 2018; 3) de la Loi adoptée en 2019 visant l'augmentation de la qualité; 4) du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » paru en 2019, le gouvernement a placé le concept de la « réussite éducative » au centre de ses préoccupations en soulignant que « mettre l'accent sur la réussite éducative, c'est dépasser l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. C'est affirmer qu'il est important d'agir tôt auprès des enfants et des élèves et que la réussite éducative est l'affaire de toutes et de tous » (MEES, 2017, p. 20). À cet égard, il a invité tous les intervenants à collaborer pour assurer cette réussite éducative tant désirée chez l'enfant et l'élève québécois (MEES, 2017; MEES, 2018; Projet de loi 143, 2017). Dans cette optique, le personnel éducateur et les parents sont appelés à collaborer pour soutenir de façon complémentaire le développement optimal de l'enfant et l'amener sur une trajectoire où il pourra atteindre son plein potentiel (MEES, 2017; MEES, 2018; MF, 2019).

L'importance qu'il y ait une collaboration entre le personnel éducateur et les parents est tributaire de l'évolution de « la famille » et des responsabilités qui ont émergé dans les dernières décennies, obligeant les parents à avoir recours aux services de garde éducatifs à l'enfance comme soutien complémentaire à l'éducation de leur enfant. Pour mettre les bases de cette collaboration avec les parents, le gouvernement a prescrit le dossier éducatif en établissant trois visées dont l'une est de communiquer aux parents les observations réalisées sur l'enfant pour construire son portrait développemental. En somme, cette volonté d'offrir des services de qualité aux enfants s'est concrétisée dans les politiques gouvernementales en ayant recours à un dossier éducatif de l'enfant à la suite de l'adoption, en 2017, de la Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance (Projet de loi 143, 2017). Par ailleurs, cet investissement du gouvernement dans l'éducation de l'enfant est aussi relié aux changements que les familles ont vécus et de leur besoin de concilier leur travail et leur famille. La prochaine partie en fait état.

1.2 Les besoins des familles en termes de garde et de soutien au développement de leur enfant : un deuxième enjeu de société

Ces dernières années, les besoins des familles en termes de garde et de soutien au développement de leur enfant n'ont cessé d'augmenter. Notamment en raison de la scolarisation et de la participation des femmes au marché du travail qui elle, est de plus en plus observée au Québec puisque leur taux d'emploi est passé de 44,9 % en 1979 à 74,1 % en 2019, (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale

[MTEES], 2021). De ce fait, un besoin criant en matière de services de garde s’est fait sentir dans la société québécoise. De plus, les changements observés sur le marché du travail, notamment avec le nombre de jours travaillés par semaine, les horaires variables et les divers types d’emploi n’ont pas facilité chez les familles la conciliation de leurs responsabilités professionnelles et familiales (Tremblay *et al.*, 2006).

En effet, la famille québécoise a connu plusieurs transformations, au cours des dernières décennies. Le déclin de la famille nucléaire en raison des séparations, du divorce ou du remariage, a mené à l’accroissement des familles recomposées et monoparentales (MF, 2016). En 1995, les familles recomposées correspondent à 11 % de l’ensemble des familles avec enfants, tandis que les familles monoparentales représentent 25 % de l’ensemble de familles avec enfants (Ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2011).

Tableau 1.1 Évolution du nombre et de la proportion de familles selon le type, la présence d'enfants et les caractéristiques (intactes et recomposées), Québec (1995, 2001 et 2006).

TYPE DE FAMILLE ET PRÉSENCE D'ENFANTS		1995
EN % DES FAMILLES AVEC ENFANTS		
Monoparentales²		25,1
Mères seules		19,9
Pères seuls		5,1
Recomposées		8,0
Complexes		2,8

Source : Statistique Canada, Enquête sociale générale, 1995, 2001, 2006, compilation effectuée par le MFA (pourcentages) à partir des données du produit (MF, 2011a, p. 132).

Ces bouleversements dans la vie des familles peuvent être marquants puisqu’ils risquent de « perturber les relations familiales et influencer le développement des enfants » (Roberge *et al.*, 2008, p. 47).

D'ailleurs, en 1995, la commission des états généraux sur l'éducation a reconnu dans son rapport que « l'augmentation du taux de monoparentalité et de la pauvreté des familles ayant de jeunes enfants représente aussi un facteur de risque pour leur développement » (Berger *et al.*, 2017, p. 7). Le recours à des services éducatifs de qualité peut alors s'avérer essentiel dans le développement optimal de l'enfant, notamment parce qu'ils peuvent jouer un rôle complémentaire dans l'éducation de l'enfant et agir tel un facteur de protection dans son développement (Observatoire des tout-petits, 2019).

Or, compte tenu des nouvelles réalités des familles québécoises, concilier la vie de famille et le travail représente un défi majeur. Ainsi, dans l'objectif de les soutenir, de favoriser le développement optimal des jeunes enfants et leur épanouissement, le gouvernement a misé sur le développement du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance qui a eu une incidence positive sur les enfants et leur développement ainsi que sur les parents et leur niveau de vie (Bigras et Cantin, 2000).

1.2.1 Le contexte de la recherche : les services de garde éducatifs à l'enfance au Québec pour soutenir les familles

Historiquement, les services de garde éducatifs au Québec se sont développés pour mieux répondre aux besoins des familles en matière de garde. La réforme de la politique familiale en 1996, lors du sommet socioéconomique a contribué à mettre en place le réseau des services de garde, en 1997 (MF, 2012). Cette politique a permis aux femmes de retourner sur le marché du travail ou aux études et a facilité la conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle (Fortin *et al.*, 2013).

En effet, l'accessibilité aux services de garde éducatifs a permis à environ 70 000 mères de retourner sur le marché du travail en 2008 (Raynault et Côté, 2017), ce qui a entraîné une répercussion sur l'économie du Québec puisque son produit intérieur brut a augmenté de 1,7 % (Gouvernement du Canada, 2021). Avec ses politiques gouvernementales qui visent à réduire les inégalités sociales et à favoriser l'accessibilité aux services de garde à tous les enfants âgés de 0 à 5 ans, quel que soit leur statut socioéconomique, le Québec s'est démarqué des autres provinces du Canada en matière de services de garde éducatifs à l'enfance (Raynault et Côté, 2017). À titre d'exemple, en 2001, la province qui a dépensé, le plus, dans les services de garde au Canada est le Québec avec 1,7 milliard \$ (Lefebvre et Merrigan, 2005). En 2020-2021, cet investissement envers le réseau des services de garde ne cesse d'accroître puisque le budget alloué par le gouvernement du Québec à ce réseau est près de 2,7 milliards \$ (MF, 2021e).

L'année 1997 est marquée par les nouvelles dispositions de la nouvelle politique familiale « Les enfants au cœur de nos choix » qui a comme objectifs de : « faciliter la conciliation travail-famille, de favoriser le développement des enfants dans une perspective d'égalité des chances et d'effectuer une réforme du soutien financier aux familles » (Mathieu et Tremblay, 2020, p. 2). Dans l'optique de répondre à ces objectifs, le gouvernement du Québec adopte trois mesures lors de la mise en place de la nouvelle politique familiale:

- « L'instauration d'une allocation unifiée pour enfants à l'intention des familles à faible revenu;
- L'instauration d'un nouveau régime d'assurance parentale;
- Le développement d'un réseau des services de garde éducatifs et de la garde à la petite enfance » (Berger *et al.*, 2017, p. 9).

Afin d'appuyer les familles ayant de jeunes enfants, le nouveau ministère de la famille et de l'enfance s'engage alors à développer le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance et à mettre en œuvre son livre blanc appelé « Les nouvelles dispositions de la politique familiale » (Roberge *et al.*, 2008). À cet égard, il s'engage à réduire les coûts des services de garde éducatifs à 5 \$ par jour par enfant pour garantir l'accessibilité et la disponibilité des places à contribution réduite pour les enfants et leurs parents (Lefebvre et Merrigan, 2005).

Le développement et la diversité des types de services de garde offerts aux enfants de 0 à 5 ans ont permis de répondre aux besoins des familles et des enfants (Roberge *et al.*, 2008). En fait, le développement du réseau des services de garde éducatifs a permis de s'investir à l'égard de deux objectifs de société : « faciliter l'activité économique des parents et favoriser l'égalité des chances en offrant à tous les enfants un cadre d'apprentissage de qualité » (Couturier et Hurteau, 2016, p. 13). Par ailleurs, dans le cadre de la nouvelle politique familiale du Québec, le gouvernement prend la décision de regrouper les agences de garde en milieu familial et les garderies sans but lucratif afin de créer les centres de la petite enfance (Ministère de la Famille et l'Enfance [MFE], 1999). Toutefois, dans la société québécoise, mis à part les centres de la petite enfance, une diversité de services de garde éducatifs à l'enfance est offerte permettant ainsi aux parents de choisir pour leur enfant, ce qui convient le mieux. La prochaine partie expose les divers types de services de garde éducatifs à l'enfance qui constituent le contexte de cette recherche.

1.2.2 Les divers types de services de garde éducatifs à l'enfance au Québec pour répondre aux besoins spécifiques des familles

Les centres de la petite enfance (CPE) sont des coopératives ou des organismes à but non lucratif, administrés par un conseil d'administration (CA) constitué de sept membres, dont au moins les deux tiers sont des parents utilisateurs. Ils accueillent un maximum de 100 enfants dans une installation (MF, 2023a). Les CPE offrent des places à contribution réduite dans deux volets distincts, soit la garde en installation et la garde en milieu familial (Berger *et al.*, 2017).

Pour leur part, les services de garde en milieu familial (SGMF) sont offerts dans une résidence privée par une personne reconnue par un bureau coordonnateur (BC). Celui-ci effectue trois visites à l'improviste par année afin de s'assurer de la qualité et de la conformité du service offert (MF, 2011). La personne responsable du service de garde éducatif en milieu familial (RSG) est une personne travailleuse autonome qui doit appliquer le programme éducatif et respecter les lois et règlements du ministère de la famille. Elle peut accueillir dans sa résidence, un maximum de 6 enfants si elle est seule et un maximum de 9 enfants si une autre personne l'assiste (MF, 2021d).

Quant aux garderies (subventionnées ou non), ce sont des entreprises à but lucratif qui doivent détenir un permis du ministère de la famille et former un comité consultatif de cinq parents élus (Guiguère et Desrosiers, 2010). Les garderies subventionnées offrent des places à contribution réduite et accueillent un maximum de 100 enfants, tandis que les garderies non subventionnées fixent leur contribution et le parent peut bénéficier d'un crédit d'impôt non remboursable (MF, 2023b).

Ainsi, depuis la création du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance, le développement des places en services de garde ne cesse d'accroître. Passant de 78 000 places en 1997 (Berger *et al.*, 2017) à 308 686 places en 2021 (MF, 2021c). Ces places sont réparties comme suit : 98 954 places dans les centres de la petite enfance, 47 841 places dans les garderies subventionnées, 91 604 dans les services de garde en milieu familial et 70 287 places dans les garderies non subventionnées (MF, 2021c). Cela signifie qu'une complémentarité dans l'éducation des jeunes enfants a pris forme à travers les années entre les parents et les milieux éducatifs et qu'un partage de connaissances sur le développement de l'enfant est indispensable, notamment pour soutenir sa réussite éducative et son développement harmonieux.

Par ailleurs, pour assurer la qualité des milieux éducatifs et la réussite éducative des tout-petits, tous les services de garde éducatifs au Québec, quel que soit leur type, sont tenus d'appliquer un programme

éducatif (MF, 2019). L'application du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » permet de soutenir l'enfant dans son développement global et son apprentissage (MF, 2019). Pour y parvenir, il est proposé qu'il y ait un partenariat entre le service de garde éducatif à l'enfance et les parents afin de permettre aux enfants de se développer de façon harmonieuse (MF, 2019). Le but étant d'assurer une « continuité des interventions éducatives effectuées » par le milieu de garde et la famille (MF, 2019, p. 65). Cette continuité est garante des échanges établis entre les deux parties, puisqu'ils « permettent à chacun de raffiner ses connaissances du fonctionnement de l'enfant. En dehors de sa présence, ce qui facilite la continuité des interventions effectuées auprès de lui » (MF, 2019, p. 65). Le dossier éducatif de l'enfant assure donc cette continuité puisqu'il est considéré comme étant « un outil de communication qui a pour objectif de permettre aux parents de suivre le développement de leur enfant » (MF, 2019, p. 65). En parallèle, ce programme reconnaît l'observation comme une pratique essentielle dans le travail du personnel éducateur afin d'accompagner chaque enfant dans sa réussite éducative (MF, 2019). Le but étant d'assurer un suivi optimal auprès de chaque enfant fréquentant un service de garde (MF, 2021a). Notamment, en ce qui concerne son évolution dans les différents domaines du développement et les composantes reliées à ceux-ci.

1.3 Soutenir la réussite éducative de tous les enfants par l'offre d'un réseau de services de garde éducatifs de qualité : un troisième enjeu de société

Le développement optimal de l'enfant et sa réussite éducative sont des enjeux de société qui ont conduit le gouvernement à présenter une politique gouvernementale et des lois visant à augmenter la qualité éducative dans les milieux éducatifs à l'enfance (MEES, 2018; Projet de loi 143, 2017). Ainsi, plusieurs événements se sont produits dans la société québécoise menant le gouvernement à proposer des lois pour l'amélioration de la qualité éducative dont la visée ultime est la réussite éducative de l'enfant.

En 1979, c'est l'Office des services de garde à l'enfance, qui avait le mandat de développer le réseau des services de garde et de s'assurer de sa qualité (Lalonde-Graton, 2002). D'ailleurs, dans le rapport du comité consultatif sur les services de garde à l'enfance présenté à Madame Gagnon-Tremblay, en 1987 (Gagnon-Tremblay, 1987), on souligne l'importance d'offrir des services de garde, de qualité, en recommandant : « l'amélioration du contrôle de la qualité dans les garderies et appliqué à tous les modes de garde dès qu'ils seront réglementés » (Lalonde-Graton, 2002, p. 161). En 1997, l'adoption de la politique familiale a permis de mettre en place un réseau des services de garde éducatifs pour répondre aux besoins des familles ayant des enfants âgés de 0 à 5 ans, afin de permettre aux femmes de concilier la vie personnelle et la vie

professionnelle. Toutefois, la préoccupation de construire ce réseau a pris le devant sur la qualité des services, qui a été mise dans l'ombre jusqu'à ce qu'une première enquête sur la qualité des services voie le jour en 2003, soit 6 ans après la mise en place du réseau (Drouin *et al.*, 2004).

C'est dans la même année de l'adoption de la politique familiale qu'une étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) a été menée auprès de 1574 milieux de garde pour évaluer la qualité des services de garde. Les résultats de cette étude démontrent que la qualité est minimale dans la majorité des services de garde évalués (Japel *et al.*, 2005). Quelques années plus tard, deux enquêtes ont été menées au Québec afin d'évaluer la qualité des services de garde, ce qui témoigne de l'intérêt accordé à la qualité dans les milieux éducatifs à la petite enfance (Japel *et al.*, 2005; Gingras *et al.*, 2016).

Ainsi, en 2003, la première enquête « grandir en qualité » menée par l'institut de la statistique au Québec avait pour but de mesurer la qualité des services de garde éducatifs et la qualité de l'expérience quotidienne vécue par l'enfant qui fréquente un service de garde éducatif (Drouin *et al.*, 2004). Les résultats de cette enquête ont démontré que le niveau de la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance est jugé « passable en moyenne, à l'exception des pouponnières dans les installations de CPE où une bonne qualité est notée » (Drouin *et al.*, 2004, p. 427).

Puis, une deuxième enquête sur la qualité des milieux éducatifs fut conduite par l'Institut de la statistique du Québec, en 2014. Celle-ci a été menée pour mesurer la qualité et définir les facteurs associés à cette dernière en services de garde éducatifs (Gingras *et al.*, 2016). Cette enquête a démontré que la qualité éducative dans les CPE est jugée « bonne à excellente » quant aux garderies privées non subventionnées, celle-ci est jugée plutôt « faible, très faible ou extrêmement faible » (Massé *et al.*, 2017, p. 15).

Prenant en compte, les résultats de l'enquête « grandir en qualité », le ministère de la famille a adopté la Loi 143, en décembre 2017. Cette loi vise, entre autres, à améliorer la qualité éducative et à favoriser la réussite éducative de l'enfant, en obligeant tous les services de garde reconnus ou non à prendre part au processus d'évaluation et d'amélioration des services de garde éducatifs (MF, 2020).

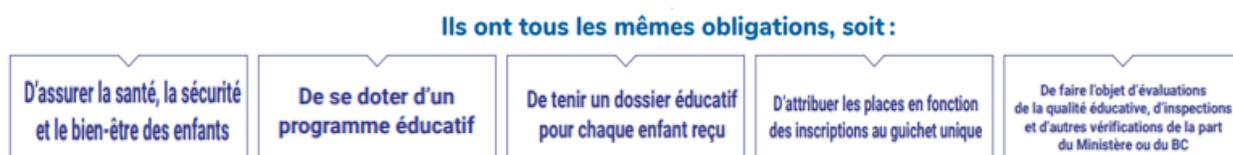
Promouvoir la réussite éducative s'inscrit dans une visée internationale où l'OCDE encourage les réformes dans le système éducatif afin que l'enfant réussisse et performe dans sa vie (MEES, 2017). Au Québec, le gouvernement a misé sur l'amélioration de la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à

l'enfance pour garantir la réussite éducative de tous les enfants. Pour y parvenir, il a proposé plusieurs moyens, stratégies ainsi que des pratiques à mettre en œuvre et des interventions à prioriser (MEES, 2017). Parmi ceux-ci se trouve le dossier éducatif de l'enfant. À cet égard, ce dossier a été prescrit dans la loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance au printemps 2019 et l'article 57.1 de la Loi stipule que tous les services de garde doivent tenir un dossier éducatif pour chaque enfant qu'ils reçoivent (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, RLRQ c S-4.1.1). Ce dossier est reconnu dans la politique gouvernementale du Québec comme un outil visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance (Projet de loi 143, 2017).

1.4 Le dossier éducatif de l'enfant : un moyen pour soutenir le développement optimal de l'enfant et sa réussite éducative

Pour Feyfant (2014), la réussite éducative fait référence à l'égalité des chances et s'étend « au-delà de la scolarité » (p. 5) de l'enfant qui bénéficiera d'un suivi individualisé lors de son parcours afin d'être soutenu « avec bienveillance » par tous les acteurs de l'éducation. Potvin (2016) affirme qu'en plus de viser le plein potentiel de l'individu dans tous les domaines du développement, la réussite éducative « vise également l'apprentissage de valeurs, d'attitudes et de responsabilités qui formeront un citoyen responsable » (Potvin, 2016, p. 4). Ainsi, la réussite éducative dépasse la scolarité et contribue au développement du bien-être et du plein potentiel de l'enfant. La mise en place du dossier éducatif contribue à renforcer le suivi de chaque enfant et a comme objectif de : 1) détecter les problèmes d'apprentissage; 2) assurer les transitions harmonieuses entre les différents milieux; 3) communiquer aux parents le développement global de leur enfant (MF, 2021a). Précisons que dans le cadre de cette étude, l'objectif « communiquer aux parents le développement global de leur enfant » fait l'objet d'une attention particulière. Par ailleurs, le dossier éducatif doit contenir deux portraits périodiques du développement de l'enfant par année, un au mois de juin et l'autre au mois de décembre (MF, 2021a) et le personnel éducateur a l'obligation d'observer l'enfant dans les domaines de développement suivants : 1) physique et moteur ; 2) cognitif ; 3) langagier ; 4) socioaffectif. Il doit consigner ses observations, les analyser et les communiquer aux parents. À cet égard, la qualité des pratiques d'observation du personnel éducateur est cruciale lors de la construction du dossier éducatif de l'enfant. En fait, c'est « en réalisant l'étape de l'observation, que les éducatrices recueillent les données essentielles pour compléter le portrait périodique de l'enfant » (MF, 2021a, p. 5).

Figure 1.1 Les services de garde éducatifs à l'enfance (MF, 2021c)



Le but du dossier éducatif est de renforcer le suivi de chaque enfant auprès des parents, des différents milieux de garde, de l'école et des intervenants spécialisés dans l'éventualité où une difficulté est détectée (MEES, 2018). D'où l'importance, d'avoir une bonne maîtrise des pratiques d'observation et des connaissances sur le développement de l'enfant. En fait, le dossier éducatif est proposé pour soutenir le développement de l'enfant. Dans cette optique, il est requis pour « conserver les données relatives aux observations recueillies sur chaque enfant ainsi que leur analyse et leur interprétation, de même que l'information sur les actions éducatives mises en place pour mieux répondre à ses besoins » (MF, 2019, p. 60). À cet égard, il est suggéré au sein du programme éducatif que ce dossier soit pris en tant qu'outil de communication ayant « pour objectif de permettre aux parents de suivre le développement de leur enfant, de soutenir le personnel éducateur et les RSG dans la détection des difficultés et de favoriser des transitions harmonieuses, dont celle vers l'école » (MF, 2019, p. 60).

Cependant, pour construire un dossier éducatif de l'enfant, et rendre compte des trois visées (communiquer aux parents, détecter les difficultés et assurer chez l'enfant l'harmonie dans ses transitions), la démarche de l'observation est l'élément essentiel à considérer (MF, 2021a). À cet égard, les pratiques d'observation du personnel éducateur doivent être calquées sur les domaines du développement de l'enfant et leurs composantes afin d'établir le portrait le plus juste du développement de l'enfant en vue de le soutenir sur la trajectoire de la réussite éducative. La partie suivante présente l'importance pour le personnel éducateur de mettre en œuvre des pratiques d'observation adéquates pour construire le dossier éducatif de l'enfant et pouvoir communiquer le résultat de ses observations aux parents.

1.5 L'importance de l'observation pour bâtir le dossier éducatif de l'enfant

La pratique d'observation est reconnue comme un outil essentiel pour tout intervenant œuvrant auprès d'enfants en milieu de garde (Fracheboud et Kühni, 2014). Toutefois, « ce n'est pas une tâche facile » (MF, 2019) et le personnel éducateur doit continuellement développer cette compétence, indispensable dans le métier des éducatrices et des éducateurs (MF, 2021f). L'observation en milieu éducatif à l'enfance fait

référence à la capacité de l'intervenant à recueillir des informations et des faits de façon objective afin de mieux connaître l'enfant pour l'accompagner dans son apprentissage et le soutenir dans son développement global (Berthiaume, 2016). Cependant, l'objectivité dans la collecte d'informations demeure une tâche « très difficile, car il est très difficile d'observer » (Ciccone, 2012, p. 64). En effet, afin de réaliser le portrait du développement de l'enfant qui fait partie du dossier éducatif de l'enfant, les observations du personnel éducateur doivent être consignées, analysées, interprétées et le plus important associées au bon domaine du développement (MF, 2021f). Selon Berthiaume (2016), si le personnel éducateur n'est pas en mesure d'établir des liens entre ses observations et les domaines du développement de l'enfant, alors les outils d'observations ne seront plus utiles lors de l'observation des comportements de l'enfant. De là l'importance, de maîtriser la pratique d'observation, qui constitue la base de toute intervention éducative en petite enfance, mais également de bien connaître les aspects du développement de l'enfant et leurs composantes (MF, 2019).

L'observation est définie comme étant « une tâche complexe qui nécessite la mise en application de connaissances variées » (Berthiaume, 2004, p. 16). En effet, pour collecter les informations nécessaires à l'élaboration du dossier éducatif de l'enfant et plus précisément le portrait du développement de l'enfant, le personnel éducateur doit avoir une vue d'ensemble de l'évolution du développement de chaque enfant en fonction des différents domaines du développement, soit physique et moteur, cognitif, social et affectif ainsi que langagier (MF, 2019). Or, ces domaines comprennent plusieurs composantes, toutes essentielles pour bien rendre compte du développement de l'enfant (MF, 2021a). D'où l'importance « de connaître les composantes de chacun des domaines pour fournir aux enfants les occasions, le matériel et l'accompagnement nécessaires pour soutenir leur développement global » (MF, 2019, p. 90)

En effet, la qualité de l'observation a un effet direct sur le développement optimal de l'enfant puisqu'elle permet de répondre à ses besoins et ses intérêts (Berthiaume, 2004). De ce fait, émerge l'importance de préparer le personnel éducateur à intervenir adéquatement auprès de chaque enfant et à communiquer aux parents le dossier éducatif de leur enfant pour qu'ils suivent l'évolution de son développement global (MF, 2021a). Dans le « Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance », la compétence « savoir observer » représente un repère pour le personnel éducateur pour mieux suivre le cheminement de chaque enfant. Or, les pratiques d'observation passent par la mise en œuvre de cette compétence (MF, 2021f). La prochaine partie traite de cette compétence.

1.5.1 La compétence « savoir observer »

Le ministère de la famille a établi neuf compétences à développer chez les éducatrices et les éducateurs pour exercer leurs fonctions dans les milieux de garde éducatifs à la petite enfance. Le gouvernement s'est appuyé sur les compétences « attendues des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance qualifiés à leur entrée en fonction » (MF, 2021f, p. 10) dans les différents services de garde éducatifs à l'enfance. Ce référentiel s'appuie sur le programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* », les attentes des milieux éducatifs ainsi que sur la Loi et les règlements sur les services de garde éducatifs à l'enfance. Il prend également ses fondements « sur les études et les recherches les plus récentes dans le monde de la formation » (MF, 2021f, p. 10). La compétence se manifeste à travers la sélection d'une pratique adéquate dans un contexte professionnel précis (MF, 2021f). Par ailleurs, « cette pratique sera mise en œuvre par la mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources internes et externes » (MF, 2021f, p. 16). Celle-ci se reflètera par le savoir, le savoir-être et le savoir-faire de la personne en situation donnée qui fera état de son agir compétent (MF, 2021f). Dans le cadre de cette étude, la compétence « savoir observer » du personnel éducateur sera examinée à travers la pratique d'observation que le personnel éducateur mettra en branle pour rendre compte du développement holistique de l'enfant au sein du dossier éducatif et construire son portrait développemental. En fait, pour réaliser ce dossier éducatif, la compétence « savoir observer » est indispensable. Toutefois, le personnel éducateur devra surmonter plusieurs défis reliés à l'observation. La prochaine partie traite de ce sujet.

1.5.2 Les défis de l'observation

Certains savoirs sont requis dans la démarche d'observation. En effet, celle-ci « suppose un savoir, un savoir être et un savoir-faire » (Martins et Brault-Tabaï, 2021, p. 199). C'est à travers l'observation que le personnel éducateur est en mesure de connaître les besoins, les compétences, les défis et le développement de chaque enfant (MF, 2021f). Cependant, pour le personnel éducateur, il s'avère complexe d'observer les enfants et de s'occuper d'eux en même temps (Berthiaume, 2016). Pour sa part (Desruisseaux Rouillard (2012) affirme que pour maîtriser la démarche de l'observation, il est primordial de s'entraîner et de se pratiquer régulièrement pour mieux connaître son sujet.

Selon Zogmal (2015) « la prescription d'effectuer des observations « neutres », objectives, exemptes d'interprétations constitue un obstacle pour penser ses pratiques » (p. 326). À cet égard, faire preuve d'objectivité lors des observations des enfants représente un défi pour le personnel éducateur qui doit interpréter la réalité, tout en s'appuyant sur des faits observables et non sur des préjugés afin de brosser

un portrait fidèle du développement de l'enfant (Berthiaume, 2004). En effet, la démarche de l'observation exige « un travail de différenciation entre ce qui relève de l'impression [...], centrée sur la personne qui l'exprime, de l'observation qui sera une description de ce que fait l'enfant » (Appell, 2021, p. 141). Le niveau de précision des observations est un autre élément à considérer pour décoder les faits observables et mieux répondre aux besoins de l'enfant, ce qui contribue à l'obtention d'observations « ni trop vagues ni trop détaillées » (Berthiaume, 2016, p. 9).

L'observation est une compétence fondamentale dans le travail des éducatrices et des éducateurs pour cibler leurs intentions éducatives (MF, 2021f). Toutefois, le personnel éducateur a besoin de se poser et de prendre le temps pour observer chaque enfant. Fontaine (2011) soutient que le temps alloué à la pratique d'observation « doit être considéré comme du travail à part entière » (Fontaine, 2011, p. 29). En effet, observer en milieu éducatif à l'enfance exige d'investir du temps (Berthiaume, 2004) puisque le personnel éducateur doit prévoir plusieurs périodes de temps, soit un temps d'échange, un temps d'observation, un temps de discussion et un temps pour dresser le bilan (Camus, 2015). Ainsi pour bien gérer son temps, le personnel éducateur doit déterminer et planifier les moments d'observation puisque « le manque de temps serait l'obstacle majeur » (Szanto-Feder, 2016, p. 211) pour réaliser des observations de qualité. Observer un enfant en particulier et intervenir constamment auprès des autres enfants, demande au personnel éducateur d'avoir une vue d'ensemble de tout ce qui se passe autour de lui (Berthiaume, 2004). Toutefois, « l'observation n'est pas à la portée de quiconque et [...] une formation se révèle essentielle » (De ketele, 1987 cité dans Berthiaume, 2004, p. 16) afin de mieux observer l'enfant dans tous les domaines du développement et leurs composantes. Or, dans les milieux éducatifs au Québec, les éducatrices et les éducateurs ont des profils de formation variés : certains ont une formation collégiale ou universitaire qui contient des cours sur l'observation alors que d'autres n'ont aucune formation spécifique à la petite enfance et n'ont donc reçu aucun cours sur la démarche d'observation (Berthiaume, 2004; MF, 2021f). En outre, ces différents profils de formation peuvent mener à des pratiques d'observation qui diffèrent. Il est donc important de s'y attarder.

1.5.3 La formation du personnel éducateur

Selon Statistiques Canada « En 2016, 77 % des éducateurs/ éducatrices et aides-éducateurs/ éducatrices de la petite enfance au Québec détenaient un niveau d'études postsecondaires » (Uppal et Savage, 2021, p. 6). Or, « le personnel éducatif ayant un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance serait mieux préparé à offrir un environnement adapté aux besoins développementaux des enfants » (Bigras et Gagné,

2016, p. 17). De plus, il faut souligner que les différents services de garde éducatifs à l'enfance au Québec, soit les centres de la petite enfance (CPE), les garderies subventionnées, les garderies non subventionnées et les services de garde en milieu familial (MF, 2020), n'ont pas les mêmes exigences en matière de qualification du personnel éducateur. En effet, en milieu familial, la réglementation exige une formation de 45 heures pour les responsables du service de garde (MF, 2021b). Tandis qu'en CPE et en garderies, le ministère exige que deux éducateurs/ éducatrices sur trois soient qualifié.es et détiennent un diplôme d'études collégiales (DEC) d'une durée de trois ans dans le programme de techniques d'éducation à l'enfance ou l'équivalent soit, une Attestation d'études collégiales (AEC) d'une année et demie en y associant une année et demie d'expérience dans les milieux éducatifs (0-5 ans), ou encore un certificat d'études universitaires d'une année et y associant une année et demie d'expérience en milieu éducatif (0-5 ans) (MF, 2022). Le programme de DEC est offert dans 34 cégeps à travers le Québec et 22 compétences spécifiques y sont abordées, incluant la compétence de l'observation en milieu de garde (Picard, 2023). Pour Lemay *et al.* (2018) la formation initiale, qui porte sur les pratiques d'observation devrait être une priorité en raison de sa complexité dans le travail du personnel éducateur.

De surcroit, l'union des municipalités du Québec affirme que « la crise sanitaire de la COVID-19 a aggravé les enjeux de main-d'œuvre et différents enjeux structurels (ex. dévalorisation de la profession) et amène des inquiétudes quant au futur des services de garde » (Union des municipalités du Québec [UMQ], 2021, p. 14), ce qui a poussé le gouvernement à modifier le ratio du personnel éducateur qualifié, en le diminuant à un éducateur/ éducatrice qualifié(e) sur trois au lieu de deux sur trois (MF, 2021b). Cette mesure est certes temporaire, mais l'absence de formation chez le personnel éducateur a un impact direct sur la qualité éducative des milieux de garde et sur la qualité des observations. Déjà avant la pandémie de COVID-19, certains chercheurs soulignaient que « le rehaussement des exigences de formation initiale et de formation continue pour l'ensemble des éducatrices devrait être une priorité au Québec » (Bigras et Gagné, 2016, p. 8).

En outre, afin de soutenir le personnel éducateur dans la production du dossier éducatif de l'enfant, le ministère de la famille a récemment déployé une formation d'environ 5 heures qui porte sur la nouvelle version du programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* » et une autre d'environ deux heures en lien avec le dossier éducatif de l'enfant (Picard, 2023). Construire un dossier éducatif de l'enfant exige d'avoir une connaissance approfondie des dimensions du développement de l'enfant et de leurs composantes, et ce pour être en mesure de construire le portrait adéquat de l'enfant. Or, le personnel éducateur a-t-il la

connaissance nécessaire à la construction de ce portrait? Est-il en mesure de faire des observations justes, objectives et appropriées, et ce, de manière spécifique selon l'âge développemental de l'enfant?

1.6 L'observation comme outil pour rendre compte du développement de l'enfant

L'observation est essentielle pour construire une connaissance portant sur l'enfant et son évolution. En effet, « En 1762, Jean-Jacques Rousseau mentionnait l'importance de mieux connaître les enfants pour faciliter leur apprentissage » (Berthiaume, 2016, p. 7). À cet égard, l'observation contribue à favoriser la réussite éducative de l'enfant et à rendre compte de son développement dans les différents domaines du développement (MF, 2019). Dans le cadre du dossier éducatif, l'observation sert à collecter des informations sur l'enfant afin de suivre sa progression développementale (MF, 2021a). L'association québécoise des Centres de la Petite Enfance affirme que les portraits du développement de l'enfant qui composent le dossier éducatif ne doivent pas servir à l'évaluation de l'enfant, mais uniquement à rendre compte de son développement global (Association québécoise des Centres de la Petite Enfance [AQCPPE], 2021). D'ailleurs, le ministère de la famille insiste sur le fait que « Le dossier éducatif n'est ni un bulletin ni un outil diagnostique, pas plus qu'il ne sert à mesurer l'atteinte d'une cible d'apprentissage par l'enfant » (MF, 2021a, p. 3). Ce dossier sert plutôt à aborder les habiletés, les forces et les intérêts de l'enfant afin de mieux le soutenir dans son développement global.

1.6.1 La recension des écrits à l'égard du premier concept à l'étude : l'observation en milieu éducatif à l'enfance

Parmi les recherches portant sur l'observation consultées dans le cadre de la recension des écrits, quatre études retiennent l'attention. À cet égard, sont présentées : l'étude de Zogmal (2015), l'étude de Jomini Gonteri et Morisoli (2015), l'étude de Ouedraogo (2014) et l'étude de Coronado Sanz (2017). La recherche de Zogmal (2015) s'est attardée aux compétences professionnelles qui faisaient l'objet d'une mobilisation chez les professionnel.les de la petite enfance en vue de bâtir leurs connaissances sur l'enfant, notamment en termes de conduite, de compétences et de caractéristiques qui lui sont attribuées. En outre, Zogmal (2015) a abordé la thématique de l'observation sous l'angle des processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance, en tentant de mieux comprendre comment les professionnel.les arrivent à « connaître » les enfants. L'une des questions de recherche à laquelle s'intéresse cette étude est la suivante : comment les éducatrices et les éducateurs parlent de leurs observations et des catégorisations ? Pour répondre à cette question, Zogmal (2015) a procédé à la cueillette de données empiriques d'avril 2011 à

octobre 2013 auprès de trois stagiaires (étudiantes). Celle-ci est réalisée en première et en troisième année de formation des éducatrices et des éducateurs à l'enfance. Les méthodes de cueillette de données retenues sont l'enregistrement de situations et plus précisément de films audiovidéo durant les moments d'activités des enfants ainsi que les entretiens hebdomadaires durant le stage.

L'analyse des données empiriques de cette étude a permis de mettre en évidence l'importance de prendre en compte la démarche d'observation et de catégorisation dans une perspective interactionnelle (entre l'éducatrice ou l'éducateur et l'enfant) et de faire ressortir quatre axes soit : 1) l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans les interactions des professionnelles et des enfants; 2) la dimension collective dans les processus étudiés; 3) la dimension dynamique des deux processus (observation et catégorisation); 4) l'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation (Zogmal, 2015).

Cette étude a donc mis en évidence le processus d'observation et de catégorisation à partir desquelles le personnel éducateur construit ses connaissances de l'enfant à travers son état physique, ses conduites, ses compétences et ses caractéristiques. Tout cela, en mobilisant des compétences professionnelles, lors des interactions avec les enfants pour être en mesure de savoir quoi dire ou ne pas dire, quoi faire ou ne pas faire pour arriver à mieux connaître l'enfant.

La recherche menée par Jomini Gonteri et Morisoli (2015) porte, quant à elle, sur l'observation comme outil au service des Pédagogues en Éducation Précoce Spécialisée [PEPS] au Service Éducatif Itinérant [SEI] en Suisse. L'une des questions de recherche sous-tendant cette étude est la suivante : qu'est-ce que l'observation selon la méthode Bick-Tavistock apporte à la pratique générale de la PEPS ? Pour répondre à cette question, Jomini Gonteri et Morisoli (2015) utilisent une méthode qualitative où l'étude de deux cas est menée à travers l'observation de deux jeunes enfants suivis par la PEPS. L'observation se déroule sur huit semaines pour mieux comprendre le rôle de l'observation dans l'identification des intentions de l'enfant. À cet égard, le processus d'observation dans le cadre de cette étude se fait en quatre temps : 1) la rédaction préalable du portrait de l'enfant; 2) l'observation; 3) la retranscription des faits observables; 4) la post-observation. Ce qui a permis aux chercheurs de recueillir des données qualitatives en se basant sur la méthode d'analyse de « théorisation ancrée ». Les résultats ont démontré que la méthode d'observation de Bick-Tavistock contribue au développement de compétences professionnelles chez la PEPS. En effet, cette méthode a permis au PEPS de comprendre et de valider le langage non verbal des

enfants. De plus, elle les a soutenus dans l'identification des différents états internes de l'enfant, qui est encouragé à reconnaître et à verbaliser ses émotions. Enfin, la méthode d'observation Bick-Tavistock contribue à outiller la PEPS dans son travail à travers le développement de la pratique réflexive, essentielle pour accompagner l'enfant et ses parents dans la stimulation de son développement et de ses habiletés de communication.

L'étude menée par Ouedraogo (2014) porte sur l'utilisation de l'observation en structure d'accueil de l'enfance. L'une des questions de recherche sur laquelle s'intéresse cette étude est la suivante : comment les structures d'accueil de l'enfance en Valais (Suisse) pratiquent-elles l'observation pour promouvoir un accompagnement de qualité ? Afin de répondre à cette question, le chercheur a collecté des informations auprès de six responsables d'institutions qui travaillent en structure d'accueil à l'enfance (crèche, unité d'accueil pour écolier et nurserie) en Valais. Puis, il a distribué un questionnaire contenant 28 questions portant sur les thèmes suivants : 1) l'observation dans la structure; 2) quand observer; 3) qui observer; 4) les outils utilisés; 5) les données d'observation; 6) l'évaluation d'outil d'observation. L'analyse qualitative des données a permis de démontrer que les responsables des structures d'accueil de l'enfance sont nombreux à reconnaître que l'outil d'observation fait partie de leur projet pédagogique, même celles qui ne l'intègrent pas dans ce projet, l'utilisent quand même comme un outil de travail. Le matériel utilisé pour réaliser l'observation est diversifié puisque quatre responsables affirment utiliser les caméras et le canevas, tandis que deux responsables utilisent le cahier de communication. Les participants affirment que toute l'équipe participe à l'observation, mais seulement les personnes qui détiennent une formation procèdent à l'analyse des observations. Enfin, pour l'ensemble des responsables, l'outil d'observation permet de connaître l'enfant, d'autoévaluer son travail et de collaborer avec les parents.

La quatrième étude recensée est menée par Coronado Sanz (2017), elle porte sur les outils d'observation et d'évaluation destinés aux jeunes enfants. Elle vise à comprendre la place des outils d'observation, de dépistage et d'évaluation dans le métier de pédagogue en services éducatifs itinérants, en Suisse. Pour ce faire, une étude qualitative descriptive a permis de recenser les outils d'observation et d'évaluation mis à la disposition des pédagogues. Des entretiens ont été menés auprès de six pédagogues qui travaillent dans trois services éducatifs différents. Cette étude a permis la recension des outils utilisés dans les services éducatifs itinérants pour les enfants âgés de 0 à 6 ans. Elle met en évidence les outils mis à la disposition des pédagogues, soit 41 outils pour l'évaluation, 19 outils pour l'observation, 13 outils pour le dépistage et 5 outils pour l'intervention. En effet, les outils d'observation permettent d'observer les différents

domaines du développement de l'enfant, soit cognitif, moteur, langagier et socioaffectif dès la naissance. Ces outils sont bâtis par le personnel qui observe l'enfant et lors de la réalisation des observations, les spécificités de chacun sont prises en considération. Donc les pédagogues observent les forces, les besoins et les difficultés vécues par l'enfant et adaptent leurs observations en fonction des exigences et de la réalité du terrain. L'enfant est observé, mais pas comparé aux autres enfants ou à une norme. Il est plutôt comparé à lui-même puisque l'on respecte son unicité. Les résultats de cette étude ont démontré que certains pédagogues faisaient seulement de l'observation et non de l'évaluation ou du dépistage auprès des enfants puisque les processus d'observation et d'évaluation restent flous et difficiles à cerner pour eux.

En résumé, ces quatre études consultées dans le cadre de la recension des écrits confirment l'importance de la pratique d'observation chez les professionnels en petite enfance tout en mettant en lumière la diversité des méthodes employées par le personnel éducateur et donc que d'autres études sont essentielles dans ce domaine pour mieux comprendre la spécificité des pratiques d'observations du personnel éducateur québécois, ainsi que pour faire émerger de nouvelles connaissances pour comprendre le processus d'observation en petite enfance. En résumé, l'étude de Zogmal (2015) propose un regard sur les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail essentiel pour le personnel éducateur, alors que la deuxième étude apporte un éclairage quant à l'utilisation de la méthode d'observation de Bick-Tavistock et sa contribution au développement des compétences professionnelles afin de mieux comprendre le langage non verbal des enfants. Pour sa part, la troisième étude de Ouedraogo (2014) vient confirmer l'importance de l'observation dans le travail des professionnelles de l'enfance et comment elle est utilisée par les responsables des structures d'accueil à l'enfance. Enfin, la quatrième étude menée par Coronado Sanz (2017) a permis de mieux comprendre la place des outils d'observations dans le travail des pédagogues de l'enfance. Toutefois, ces quatre études n'ont pas mis en évidence les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer », tel que le propose le présent projet de recherche. En fait, cette compétence a comme fondement plusieurs éléments qui ne sont pas pris en compte dans les quatre études telles que les contextes d'observation, les situations de l'observation, les ressources mobilisées ainsi que tous les aspects du développement et leurs composantes pour rendre compte du développement de l'enfant. De plus, les études réalisées précédemment n'abordent pas la communication avec les parents alors que l'étude présente projetée de s'y attarder.

La prochaine partie traite de la communication aux parents à l'égard des aspects développementaux ayant fait l'objet d'observations chez le personnel éducateur. En fait, dans le cadre de cette étude, il s'agit de communiquer aux parents le développement global de leur enfant à partir des observations inscrites dans le dossier éducatif de l'enfant, fait l'objet d'une attention particulière. À cet égard, le personnel éducateur s'assure de faire un suivi auprès des parents à travers une communication efficace et bidirectionnelle, c'est-à-dire allant d'échanges de part et d'autre entre le personnel éducateur et le parent.

1.7 Communiquer aux parents l'objet de ses observations : vers une prise en compte de la complémentarité des rôles dans l'éducation de l'enfant,

Offrir un service de qualité aux parents dont l'enfant fréquente un service de garde exige un partenariat et une communication efficace entre les familles et le service de garde afin d'accompagner l'enfant dans son apprentissage et son développement. D'ailleurs, Cantin (2010) explique que dans une perspective écologique, communiquer avec le parent et travailler en partenariat avec lui représente un élément important dans le soutien du développement de l'enfant.

Étant le premier responsable de l'éducation de son enfant, le parent a besoin d'être informé du développement et de l'évolution de son enfant ainsi que des difficultés significatives que vit celui-ci dans chacun des domaines du développement, soit physique et moteur, cognitif, langagier et socioaffectif. À cet égard, la communication est cruciale et « des recherches montrent un lien entre la fréquence des échanges et des communications réciproques entre les parents et le SGEE et les bénéfices que les enfants et leur famille en retirent » (MF, 2019, p. 69). Ainsi, pour répondre aux besoins exprimés par les parents, notamment celui de communiquer le développement global de leur enfant, le gouvernement du Québec a mis en place un dossier éducatif qui présente « les forces de l'enfant, ses intérêts, ses habiletés acquises ainsi que celles en développement. On y fait état aussi des efforts de l'enfant, des défis rencontrés lorsqu'il expérimente ou consolide de nouvelles habiletés ou de nouveaux apprentissages » (MF, 2021a, p. 3).

En effet, cet outil permet aux parents d'avoir une vue d'ensemble de l'évolution de leur enfant et de faire un suivi auprès des différents acteurs et intervenants dans l'éventualité où l'enfant vivrait des difficultés significatives. De plus, il favorise les transitions harmonieuses entre les différents milieux de garde éducatifs ainsi que celle vers l'école (MF, 2021a).

Dans le cadre de cette recherche, le dossier éducatif de l'enfant sera étudié sous l'angle des aspects du développement qui le compose ainsi qu'à la communication destinée aux parents pour broser un portrait

du développement global de l'enfant. De plus, comme il s'agit d'un nouvel outil que le gouvernement a mis en place et que la rédaction du dossier est soumise à certaines exigences gouvernementales (MF, 2021a) et que de surcroît peu d'études ont été réalisées en lien avec son application dans les services de garde éducatifs, l'étude propose de s'intéresser aux pratiques d'observation du personnel éducateur à mettre en œuvre à travers la compétence « savoir observer » lors de la réalisation du dossier éducatif de l'enfant en portant un regard sur la communication rendue aux parents.

En fait, le but du dossier éducatif est de renforcer le suivi de chaque enfant auprès des parents, des différents milieux de garde, de l'école et des intervenants spécialisés dans le cas où une difficulté est détectée (MEES, 2018). D'où l'importance, d'avoir une bonne maîtrise des pratiques d'observation et des connaissances sur le développement de l'enfant. Ainsi, pour construire un dossier éducatif de l'enfant, la démarche de l'observation est l'élément le plus important à considérer par le personnel éducateur lorsqu'il réalise le portrait du développement de l'enfant (MF, 2021a). À cet égard, il est essentiel qu'il adapte ses pratiques d'observation en fonction des différents domaines du développement de l'enfant et leurs composantes afin de mieux soutenir l'enfant dans son apprentissage et son développement.

1.7.1 La recension des écrits à l'égard du deuxième concept à l'étude : communiquer aux parents l'objet de ses observations

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la communication parent-éducateur (Elliot, 2005; Coutu *et al.*, 2005; Leboeuf, 2015). L'étude de Coutu *et al.* (2005) porte sur une recension des écrits sur la collaboration et la communication famille-milieu de garde. Cette étude a démontré que les échanges entre les familles et le personnel éducateur étaient occasionnels (Powell, 1979) et brefs (Endsley et Minish, 1991) puisque la durée des conversations était en moyenne de 27 secondes. Ces échanges ont davantage eu lieu le matin à l'arrivée de l'enfant ou le soir lors de son départ et portent sur des sujets ordinaires et peu profonds (Endsley et Minish, 1991; Powell, 1978). Ces conversations sont dominées par la communication de nature sociale Winkelstein (1981) dont le sujet principal est le compte rendu du déroulement de la journée de l'enfant (Endsley et Minish, 1991). Ces échanges sont plus importants lorsque l'enfant a moins de deux ans puisque le parent a besoin d'être informé de son « rythme biologique » (Shpancer, 1998 cité dans Coutu *et al.*, 2005, p. 99).

Pour sa part, l'étude d'Elliott (2005) porte sur le processus de communication pour promouvoir et maintenir des partenariats significatifs entre les familles et le personnel des services à la petite enfance. Cette étude menée auprès de parents australiens a démontré que ceux-ci ont des perceptions quant à leur

implication dans les services de garde puisqu'ils ont l'impression qu'ils ne sont pas assez entendus par le personnel éducateur de leur enfant. Selon eux, la majorité de leurs conversations avec celui-ci porte sur la santé et la sécurité. Toutefois, les parents désirent plus amplement échanger sur le développement et l'apprentissage de leur enfant ainsi que construire des connaissances basées sur la communication bidirectionnelle. Ce constat a mené Elliott (2005) à mettre en place un cadre de communication appelé « modèle évolutif de la communication » afin d'accompagner le personnel éducateur.

Ces deux études confirment l'importance de la communication parent-éducateur dans les milieux de garde éducatifs à l'enfance. L'étude de Coutu *et al.* (2005) permet de jeter un regard sur une recension des écrits portant sur la collaboration ainsi que la communication parent-milieu de garde. Tandis que l'étude Elliott (2005) apporte un éclairage sur le modèle évolutif de communication et la place de la communication dans le travail du personnel éducateur. Par ailleurs, les études ont été réalisées en 2005 et 2015. Ainsi, 10 années se sont écoulées. Au moment où ces études ont été réalisées, le dossier éducatif n'était pas en vigueur. Il est donc pertinent de s'attarder à cet objet d'étude qu'est la communication établie entre le personnel éducateur et les parents afin d'examiner ce qui se fait lors des rencontres avec les parents aux deux moments exigés par le ministère lors de la transmission du dossier éducatif de l'enfant.

1.8 Question de recherche et pertinence scientifique et sociale

Bien qu'on reconnaisse l'importance de l'observation dans la pratique, elle n'a pas encore été étudiée dans le contexte du dossier éducatif de l'enfant. Étant donné la nouvelle exigence ministérielle, soit la Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance, l'étude actuelle explore pour la première fois la construction du dossier éducatif de l'enfant dans les services de garde éducatifs au Québec vue sous l'angle des pratiques d'observation mises en œuvre par le personnel éducateur. Le dossier éducatif est devenu un élément clé dans les politiques gouvernementales du Québec afin de renforcer le suivi des enfants dès la petite enfance. L'intérêt du gouvernement à améliorer la qualité éducative a contribué à la mise en place de ce nouvel outil dans les services de garde éducatifs. Toutefois, aucune étude à notre connaissance n'a été réalisée dans ce domaine sous l'angle proposé dans ce projet de recherche.

C'est dans cette perspective que cette recherche s'intéresse aux pratiques d'observation utilisées par le personnel éducateur afin de construire le dossier éducatif de l'enfant, celles-ci étant vues à travers la compétence « savoir observer » ainsi qu'à la communication qui se fait avec le parent pour transmettre

les informations concernant le développement de l'enfant inscrites au dossier éducatif. Cet intérêt de recherche mène à la question suivante : comment le personnel éducateur met-il à profit ses pratiques d'observation à travers la compétence « savoir observer » pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4-5 ans et construire son portrait au sein du dossier éducatif et quel processus de communication met-il en branle auprès du parent pour l'informer de l'évolution du développement de l'enfant?

Pertinence scientifique

Les écrits en petite enfance soulignent l'importance de l'observation dans le travail des éducatrices et des éducateurs (Berthiaume, 2016; Fontaine, 2011; Fracheboud et Kühni, 2014; Prat, 2005; Appell, 2021). Toutefois, à notre connaissance peu de publications de nature scientifique ont été réalisées en lien avec le dossier éducatif puisqu'il s'agit d'une nouvelle exigence ministérielle au Québec. La mise en place de ce dossier a contribué à un changement dans les pratiques éducatives du personnel éducateur et plus précisément dans celle de l'observation (MF, 2021a). À cet égard, une étude ayant pour objet les pratiques d'observations mises en œuvre dans le contexte de l'implantation du dossier éducatif s'impose. D'autant plus que la qualité du dossier éducatif de l'enfant est grandement influencée par l'observation faite auprès de chaque enfant pour suivre son évolution dans les différents domaines du développement et leurs composantes (MF, 2019). Étant donné ce manque d'études, cette recherche mettra à jour les pratiques d'observations du personnel éducateur mises en œuvre lors de la construction du dossier éducatif de l'enfant ainsi que le processus de communication mis en branle lors de la rencontre avec le parent visant à l'informer de l'évolution du développement de son enfant.

Pertinence sociale

Compte tenu de l'importance d'améliorer la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance (Japel *et al.*, 2005 ; Gingras *et al.*, 2016), il semble nécessaire de mener cette étude puisqu'à notre connaissance, il y a peu de formation spécifique sur l'observation dans le cadre du dossier éducatif, ce qui permet de se questionner quant aux pratiques actuelles mises en place par le personnel éducateur, qui peut être plus ou moins préparé à la compétence du « savoir observer ». De plus, la complexité du processus de l'observation (Berthiaume, 2016) et les défis rencontrés par le personnel éducateur lors de la réalisation du dossier éducatif de l'enfant peuvent, par exemple, les conduire à observer certaines composantes d'un domaine du développement et à en négliger d'autres, ce qui peut nuire à l'enfant

puisque son dossier éducatif ne serait alors pas fidèle à son évolution et son suivi ne serait pas optimal auprès des différents intervenants et institutions. De ce fait, une telle étude pourrait contribuer à améliorer la pratique d'observation et à comprendre les difficultés vécues par le personnel éducateur lorsqu'il bâtit le dossier éducatif de l'enfant. De plus, cette recherche peut amener de nouvelles connaissances pour alimenter les formations initiales et continues à propos de la compétence « savoir observer » dans le contexte de la réalisation du dossier éducatif. À l'égard de la communication, des pistes pour communiquer adéquatement peuvent être identifiées. Celles-ci pourraient également enrichir les formations initiales et continues. De plus, cette étude permet de tracer un portrait de ce qui se fait en matière d'observation, d'outils utilisés pour observer et communiquer le développement de l'enfant afin de donner une idée des portraits des enfants élaborés dans divers milieux éducatifs.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans la deuxième partie de ce projet de recherche, le cadre de référence est présenté. Ce chapitre est donc consacré à la définition des concepts clés de la recherche, soit ceux qui sous-tendent la réussite éducative de l'enfant. Dans un premier temps l'observation, concept central à l'étude, puis la compétence « savoir observer », en lien avec les pratiques d'observation du personnel éducateur servant à construire le dossier éducatif de l'enfant dans les services de garde éducatifs à l'enfance, sont examinés. La définition de ce qu'est l'observation, le processus d'observation et les fondements de la compétence « savoir observer » sont mis en lumière alors qu'un tableau exposant les situations et les ressources à partir desquelles elle peut s'actualiser est présenté puisqu'il servira de cadre pour atteindre le premier objectif de l'étude. Dans un deuxième temps, le développement holistique de l'enfant est exposé en lien avec le processus de développement global et intégré de chacun des domaines du développement et y étant reliées leurs composantes. Dans un troisième temps, le dossier éducatif, son contenu et ses visées, dont celle associée à la communication aux parents retenus pour l'étude, sont exposés. À cet effet, le modèle de communication d'Elliot (2005) est présenté. Puis, une synthèse est amenée suivie des objectifs de la recherche qui sont identifiés à la fin du chapitre.

2.1 L'observation

L'observation est le concept central de cette étude. Elle « est à la fois un support de recherche, un moyen thérapeutique et un facteur de professionnalisation » (Giampino, 2017, p. 38). Plusieurs recherches dans différents domaines se sont intéressées au processus de l'observation. Ces recherches ont contribué à comprendre l'observation en travail social (Bastien, 2007), en anthropologie (Hilgers, 2013) et en psychologie (Prat, 2005). Sur le plan international, dans le domaine de la petite enfance, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la pratique d'observation tels que Zogmal, (2015); Jomini Gonteri et Morisoli (2015); Coronado (2017); Ciccone (2012); Dubois (2013); Fontaine (2011); Fracheboud et Kühni (2014); Prat (2005); Rasse (2012); Zogmal et Durand (2020).

Dans le domaine de la petite enfance, l'observation fait référence à la capacité de l'intervenant à recueillir des informations et des faits de façon objective afin de mieux connaître l'enfant pour l'accompagner dans son apprentissage (Berthiaume, 2016). Pour sa part, Appell (2021) affirme que :

« L'observation professionnelle est un outil fondamental qui permet de rencontrer l'enfant dans sa singularité, mais également de s'ajuster le plus finement possible à ses besoins. Cette observation est intimement liée aux connaissances plus théoriques autour du développement de l'enfant, les deux s'alimentent mutuellement et nourrissent les compétences des professionnels » (p. 145).

À cet effet, l'observation s'inscrit comme une étape essentielle pour connaître l'enfant puisque « Tous les grands théoriciens, Piaget, Freud, Gesell, Wallon et bien d'autres, puis les praticiens à l'instar de Pikler, se sont largement servis de l'observation comme moyen de connaissance, à travers des démarches variées » (Szanto-Feder, 2016, p. 97). D'autres praticiens comme Bick (Prat, 2005) et Pikler (Rasse, 2012) se sont également intéressés dans leurs travaux à la pratique d'observation auprès des enfants et leurs familles. Ils ont alors abordé la pratique de l'observation dans le champ professionnel à travers les différentes approches pédagogiques en petite enfance. À cet effet, Rasse (2012) affirme que la démarche de l'observation en petite enfance a toujours été au cœur de l'approche pédagogique d'Emmi Pikler. Pédiatre hongroise, elle s'intéresse à la motricité des bébés et forme les nurses (infirmières) en pouponnière à observer les bébés pour apprendre à les connaître, tout en accordant une attention particulière à chaque bébé afin de répondre à ses besoins (Rasse, 2012). En fait, les nurses infirmières devaient faire des observations régulières auprès des enfants et les noter, en utilisant des outils d'observation tels que le tableau de développement et le journal de l'enfant (Fontaine, 2011). Une autre approche pédagogique a mis l'accent sur la démarche de l'observation et de la documentation en petite enfance. Il s'agit de l'approche d'apprentissage Reggio Emilia (Dubois, 2010). Son fondateur est le psychologue et professeur Loris Malaguzzi, qui considère les enseignant.es (éducatrices, éducateurs) comme des chercheur.es, qui cherchent constamment à comprendre et à connaître l'enfant et dans cette optique, les enseignant.es sont amené.es : « à observer l'enfant pour comprendre sa façon de voir le monde » (Boily et Deshaies, 2021, p. 122). Elles.ils se questionnent sur leur pratique et utilisent l'observation et la documentation comme outils pédagogiques dans leur travail pour soutenir les enfants dans l'élaboration de leurs propres projets éducatifs (Boily et Deshaies, 2021). En outre, les différentes approches pédagogiques telles que celles d'Emmi Pikler et Reggio Emilia ont contribué au développement de la pratique d'observation et ont souligné sa nécessité dans le travail des équipes éducatives (Dubois, 2013; Rasse, 2012).

Au Québec, la démarche de l'observation dans les milieux de la petite enfance est mise de l'avant pour accompagner et soutenir les enfants dans leur développement global (Projet de loi 143, 2017). L'observation est au service de l'enfant et du personnel éducateur en petite enfance pour assurer le développement global et harmonieux de chaque enfant fréquentant un milieu éducatif (Berthiaume, 2004). Le programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* » souligne que l'observation « permet de connaître les goûts, les besoins, les capacités et le développement actuel et en devenir de chaque enfant » (MF, 2019, p. 47). Elle est reconnue comme un outil essentiel pour tout intervenant œuvrant auprès des enfants en milieu de garde (Fracheboud et Kühni, 2014). D'ailleurs, dans le « Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance », le ministère de la famille affirme que la compétence « savoir observer » est essentielle dans la profession des éducateurs et des éducatrices en petite enfance (MF, 2021e). Pour mieux observer chaque enfant, le personnel éducateur doit prendre en considération les éléments qu'il compte observer : qui observe-t-on ? quoi ? quand ? où ? combien de fois ? et comment ? (MF, 2019, p. 52).

En outre, l'observation s'actualise à travers le « savoir observer » qui est l'une des neuf compétences établies dans le référentiel de compétences du ministère. La prochaine partie abordera donc le concept d'observation à travers la compétence « savoir observer ».

2.1.1 La pratique d'observation vue à travers la compétence « savoir observer »

Observer fait partie du processus de l'intervention éducative qui comporte « également la planification et l'organisation, l'action éducative et la réflexion-rétroaction » (MF, 2021f, p. 33). L'observation permet de construire des connaissances sur chaque enfant afin de répondre à ses besoins et ses intérêts (MF, 2021a). Elle permet également de collecter des informations sur les goûts, les capacités et les besoins des enfants (MF, 2019). Elle guide le personnel éducateur dans son action pédagogique et dans la production des portraits du développement de l'enfant, qui composent le dossier éducatif de l'enfant (MF, 2021a).

La compétence « savoir observer » fait partie de la compétence 3 du référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (MF, 2021f). Elle est présentée comme étant l'une des neuf compétences que tout éducateur doit posséder dans le cadre de ses fonctions. À cet effet, le ministère de la famille souligne que « La compétence savoir observer est l'une des compétences clés du métier des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. Il s'agit d'une compétence dont l'acquisition

est complexe, mais essentielle à une offre de service de qualité. » (MF, 2021f, p. 33). La figure 2.1 présente les neuf compétences du personnel éducateur, illustrées dans un schéma par le MF (2021f).

Figure 2.1 Représentation des 9 compétences du personnel éducateur (MF, 2021f, p. 21)



L'observation s'actualise donc à travers la compétence « savoir observer » par l'entremise de situations et par la mobilisation de ressources. Notamment, les façons d'observer du personnel éducateur, les différents moments de la journée où l'observation est réalisée, l'aspect du développement observé, les composantes des domaines du développement ainsi que l'objet de l'observation. Le tableau qui suit s'inspire du programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* » (MF, 2019), du référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (MF, 2021f) et du guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant (MF, 2021a) et présente les éléments que le ministère a attribué à la compétence « savoir observer ».

Tableau 2.1 Les situations et les ressources à mobiliser par le personnel éducateur

Situations	Ressources
<p>1. Les façons d’observer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quotidiennement • Planifiée • Spontanée <p>2. Les méthodes d’observation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Systématique • Directe • Indirecte • Participante • Engagée 	<p>A. Préparer son observation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déterminer : <ul style="list-style-type: none"> • L’objet, • Les buts, • Les moments, • Les lieux • Choisir l’outil pour observer : <ul style="list-style-type: none"> • Agenda • Dossier • Grille d’observation • Liste à cocher • Journal de bord • Rapport anecdotique • Feuille de rythme • Description à thème • Grille d’autoévaluation
<p>3. Les différents moments de la journée où l’observation est réalisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À l’accueil, • Lors de périodes de jeux individuels ou avec d’autres enfants, • À l’intérieur, • À l’extérieur, • Lors de sorties, • Lorsque les enfants sont en contact avec la nature. 	<p>B. Sélectionner des éléments signifiants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des techniques de collectes de données (papier-crayon, ordinateur, photo, vidéo, etc.) • Consigner des actions mesurables (faits observés) • Relever des éléments du contexte
<p>4. L’aspect du développement observé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Physique et moteur • Cognitif • Langagier • Social et affectif 	<p>C. Noter les observations en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptant son registre de langue à son destinataire ; • Organisant ses idées de façon cohérente ; • Étant concis ou concise ; • Maîtrisant les règles orthographiques et syntaxiques ; • Étant précis ou précise.
<p>5. Les composantes des domaines du développement</p>	<p>ÉTABLIR LE PORTRAIT DE L’ENFANT</p> <p>D. « Analyser les éléments relevés en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Départageant les faits à conserver et ceux à éliminer selon leur lien avec l’objectif d’observation, leur objectivité, leur précision, leur signifiante et le fait qu’ils sont exempts de tout jugement ; • Regroupant les données par domaine ou composante du développement, selon le moment de la journée, le type d’activité ou le lieu, pour relever les constantes, les contrastes, les ressemblances ou les différences. » (MF, 2021f, p. 35)

<p>6. L'objet de l'observation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actions de l'enfant • Intérêt de l'enfant • Besoin de l'enfant • Capacité de l'enfant • Autres 	<p>E. « Interpréter les observations en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établissant des liens entre les faits relevés ; • Situait le niveau de développement de l'enfant observé ; • Établissant que le développement d'un ou d'une enfant est ou peut être considéré comme compromis ; • Recourant à la théorie sur le développement de l'enfant pour anticiper les apprentissages que l'enfant s'apprête à réaliser ; • Déterminant les besoins et les intérêts de l'enfant ; • Tenant compte du contexte dans lequel se sont déroulées les observations pour établir les antécédents et les conséquences d'un comportement. » (MF, 2021f, p. 35).
	<p>F. « Éviter les biais au moment d'analyser et d'interpréter les données en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filtrant ses jugements de valeur, ses préjugés et ses opinions sur les éléments observés ; • Demandant parfois à un ou une collègue ou à une ressource spécialisée de confirmer ou d'infirmer ses analyses et interprétations ; • Observant et analysant les mêmes éléments plusieurs fois avant de poser son hypothèse. » (MF, 2021f, p. 35).

Source : Accueillir la petite enfance (MF, 2019); référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (MF, 2021f); guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant (MF, 2021a) ; les différentes méthodes d'observation identifiées par Desruisseaux Rouillard (2012) et Berthiaume (2016).

2.1.1.1 Niveau de compétence attendue

Le ministère de la famille a prescrit cette compétence en identifiant le niveau de développement qui est attendu du personnel éducateur afin qu'il puisse exercer de façon optimale ses fonctions. Ainsi, dès son entrée en fonction, le personnel éducateur devrait posséder une connaissance du développement global de l'enfant et être capable de reconnaître les besoins et les intérêts de celui-ci. En outre, chez le personnel éducateur, l'observation devrait s'actualiser à travers la compétence « savoir observer » dans le cadre de différentes situations et la mobilisation de plusieurs ressources. Notamment, en ce qui concerne les situations, cette compétence devrait s'actualiser à travers les façons d'observer du personnel éducateur, que ce soit l'observation spontanée, planifiée et quotidienne ainsi que les méthodes d'observation utilisées telles que l'observation participante, directe, engagée et systématique; les différents moments de la journée, que ce soit à l'arrivée lors de l'accueil, lors de la causerie, dans le contexte de jeux intérieurs

ou extérieurs, etc.; l'aspect du développement observé, qu'il soit physique et moteur, cognitif, langagier ou social et affectif; les composantes des domaines du développement ainsi que l'objet de l'observation. Pour ce faire, le personnel éducateur sélectionne des ressources, prépare son observation, choisit l'outil pour observer, sélectionne et note des éléments signifiants à observer, tout en évitant les biais au moment d'interpréter et d'analyser les observations de l'enfant (MF, 2021f). Le personnel éducateur peut faire appel aux parents, à ses collègues ainsi qu'à d'autres ressources afin de parfaire son observation, « en se fondant sur des processus, il prépare adéquatement son observation en utilisant à bon escient des outils pour la soutenir » (MF, 2021f, p. 37). En outre, pour rendre compte de son observation, plusieurs méthodes sont proposées. Dans la prochaine partie, ces méthodes font l'objet d'un examen et d'une attention particulière.

2.1.2 Les principales méthodes d'observation

L'observation occupe une place importante dans le travail du personnel éducateur. Celle-ci permet de construire une connaissance sur l'enfant afin de mieux suivre son parcours éducatif et l'évolution de son développement global (MF, 2019). Dans le domaine de l'éducation, il existe plusieurs méthodes d'observation auxquelles le personnel éducateur peut avoir recours afin de réaliser ses observations et produire le portrait du développement de l'enfant. Ainsi, l'éducatrice est appelée à choisir « les méthodes appropriées pour chacune des situations auxquelles elle doit faire face » (Berthiaume, 2004, p. 142).

2.1.2.1 L'observation libre

L'observation libre n'exige aucune préparation ou organisation de la part du personnel éducateur (Ouedraogo, 2014). Cette méthode qui se pratique quotidiennement en milieu éducatif à l'enfance. Fontaine (2011) la compare à de la vigilance puisque le personnel éducateur veille constamment sur les enfants, en utilisant tous ses sens. En effet, « le cerveau en vigilance utilise la mémoire instantanée (mémoire sensorielle) ultra rapide, des éléments perçus par la vue, l'oreille, le toucher, l'odorat, et la mémoire de travail ou mémoire immédiate qui stocke des informations à court terme » (Fontaine, 2011, p. 18). L'observation libre est utilisée en milieu éducatif à l'enfance pour assurer la santé, la sécurité et le bien-être des enfants. C'est une méthode qui donne des indications sur des comportements nécessitant une observation systématique tels que la négligence, la maltraitance ou lors des difficultés d'apprentissage ou de comportements (Berthiaume, 2016).

2.1.2.2 L'observation systématique

L'observation systématique exige une planification et plus de recherches de la part du personnel éducateur qui désire atteindre un but bien précis. Cette méthode a pour objectif d'observer certains comportements ciblés afin de prévenir et de détecter les difficultés significatives chez les enfants (Ouedraogo, 2014). Ce type d'observation exige du personnel éducateur « le sens de l'organisation, la capacité d'aller à l'essentiel, la créativité à l'étape des données et la rigueur » (Berthiaume, 2016, p. 116). Cela, afin de compléter des observations justes, précises et concises qui permettent de mieux connaître l'évolution du développement de l'enfant et ainsi mieux organiser son intervention si une difficulté est constatée. De là l'importance de connaître l'objectif de l'observation dès le départ afin de fixer l'objet, le moment, la durée et l'outil de l'observation. Le tableau suivant présente d'autres méthodes d'observation.

Tableau 2.2 Les différentes méthodes d'observation

Types d'observation	Avantages	Inconvénients
Directe	-grande précision -peu de réfutation possible -plus large éventail d'observations possibles lors des moments de vie (vs. Instrument)	-nécessite que l'observateur ait constaté avec ses sens -sensibilité à la présence de l'observateur -l'observateur n'est pas toujours au bon moment à la bonne place
Indirecte	-moins coûteux (tests) -économie de temps (possibilité de tester plusieurs sujets à la fois) -large éventail de sources d'informations rapportées	-perte de précision quant aux observations rapportées par un autre intervenant -sensibilité aux jugements et aux perceptions (subjectivité) -éventail restreint de données (tests)
Participante	-présence de relations (plus ou moins significatives) avec le sujet -utilisation des interactions avec le sujet comme sources d'informations	-perte d'objectivité, présence de biais dû à la présence de l'observateur -sensibilité aux délais temporels entre l'observation et la notation
Engagée	-utilisation des connaissances de l'observateur dans les interactions -utilisation sur le champ des observations	-perte d'objectivité due à l'implication physique et émotionnelle de l'observateur

Source : Observation, information documentaire (Desruisseaux Rouillard, 2012)

Selon Berthiaume (2004, p. 142), « les méthodes d'observation orientent la façon de travailler de l'éducatrice, mais elles doivent être actualisées par des outils concrets lui permettant de cumuler des données ». Pour ce faire, divers outils d'observations sont mis à la disposition du personnel éducateur pour recueillir les informations essentielles à la réalisation du dossier éducatif de l'enfant. La partie qui suit en fait état.

2.1.3 Les outils d'observation

Bosse-Platière *et al.* (2011, p. 71) mentionnent qu'« observer, apprendre à observer, c'est se donner un outil d'analyse permettant une perception fine des comportements de l'enfant, l'étayage d'une recherche de sens sur des éléments tangibles et l'ajustement des réponses aux besoins de l'enfant ». Ainsi, afin de consigner les données collectées lors de l'observation de l'enfant, plusieurs outils sont à la disposition du personnel éducateur : « carnet de notes, fiche anecdotique, journal de bord, rapport quotidien, grille d'observation, feuille de rythme, description à thème, etc. » (MF, 2019, p. 52). Selon Camus (2015), le choix de l'instrument d'observation doit être en fonction de l'objectif visé par le personnel éducateur. Mais aussi, selon la méthode d'observation sélectionnée et l'âge de l'enfant (MF, 2019). En effet, les observations permettent au personnel éducateur de produire le portrait du développement de l'enfant qui donne un aperçu de l'état de son développement (MF, 2019). L'analyse, l'interprétation et la consignation de ces observations se font à l'aide de différents outils d'observation qui « ont pour objectif de faciliter la prise de notes, de permettre un repérage rapide de l'information et de situer cette dernière dans le temps » (MF, 2021a, p. 9). Les tableaux suivants présentent les différents outils d'observation utilisés en petite enfance.

Tableau 2.3 Les outils d'observation définis selon Berthiaume

Outils d'observation	Définition « Berthiaume »
Journal de bord	« Un cahier ou un agenda polyvalent permettant de noter au quotidien tout ce dont l'éducatrice veut garder une trace »
Carnet de notes	« Un aide-mémoire permettant de consigner les observations et les informations en vrac (sous la forme d'un brouillon) dans le but de les reporter dans un autre outil au moment opportun »
Liste à cocher	« Un énoncé ou une liste d'énoncés décrivant un comportement ou une situation dont on peut noter l'apparition ou la fréquence d'apparition par un simple crochet »
Grille d'observation	« Un tableau à plusieurs cases utilisés pour noter l'apparition de comportements ciblés ou de comportements relevant d'un thème spécifique et survenant dans le feu de l'action »
Portfolio	« Un document polyvalent pouvant prendre une forme écrite, sonore ou visuelle et permettant de regrouper des observations et informations à propos de l'enfant, de ses apprentissages et de sa progression »

Rapport d'observation	« Un récit contextualisé sous la forme d'un compte rendu plus ou moins long visant à rapporter le vécu de l'enfant ou ses apprentissages, à relater un évènement, à décrire une situation particulière »
Questionnaire	« Une liste de questions permettant de recueillir des informations à propos de l'enfant et de sa famille dans le but de favoriser son intégration dans le milieu de garde »
Sociogramme	« Un schéma donnant une idée générale du type de relations qu'entretiennent les individus faisant partie d'un groupe à un moment précis »
Génogramme	« Une représentation graphique de la famille sur trois générations permettant de mieux comprendre la dynamique familiale »

Source : L'observation de l'enfant en milieu éducatif (Berthiaume, 2016, p. 228-230)

Tableau 2.4 Les outils d'observation définis selon CCDMD

Outils d'observation	Définition « CCDMD »
Journal de bord	« Cet outil d'observation aide l'éducatrice à noter, au fil du temps, les particularités du déroulement d'une journée, les routines, les apprentissages et les réactions d'un enfant aux activités, ou simplement des commentaires. Cet outil laisse place à une certaine part d'interprétation. Il constitue en plus un beau souvenir »
Liste à cocher	« Cet outil est utilisé pour savoir où est rendu chaque enfant par rapport à son développement. Il s'agit de lister une série de comportements à observer dans un tableau. La liste à cocher peut concerner un enfant ou tous les enfants du groupe. Les résultats servent à bien préparer l'enfant à l'étape ultérieure de son développement »
Fiche anecdotique	« Cet outil d'observation consiste à décrire un fait précis, une anecdote significative de la manière la plus concrète et objective possible. Il aide l'éducatrice à étudier davantage un comportement qui sort de l'ordinaire. Un minimum de trois observations sert à vérifier la constance du nouveau comportement »
Feuille de rythme	« Cet outil d'observation sert de moyen de communication pour assurer la continuité entre le service de garde et la maison. Les 24 heures d'une journée y sont indiquées. L'éducatrice ou le parent doit d'abord inscrire, dans chacune des cases, le « vécu » du bébé pendant la journée, la soirée ou la nuit »
Description à thèmes	« Cet outil permet de voir et même de découper la réalité de façon systématique. L'éducatrice ou l'éducateur choisit l'un ou l'autre des aspects du développement de l'enfant ou un type particulier d'activité qui servira de base pour structurer son observation. La description peut être élaborée pour seulement un enfant à la fois »

Source : Outils d'observation | Les enfants au service de garde (Centre collégial de développement de matériel didactique, Collège de Maisonneuve, 2015)

Tableau 2.5 Les outils d'observation définis selon le Comité départemental de réflexion Petite Enfance

Outils d'observation	Définition « Comité départemental de réflexion Petite Enfance »
Journal de bord	« Décrit le déroulement de la journée (ambiance, participation des enfants aux activités, projets, points forts et faibles de la journée, modifications ou améliorations à apporter). Le journal de bord complète les observations recueillies au moyen d'autres instruments d'observation »
Liste à cocher	« Précise les comportements spécifiques des enfants sur un temps d'observation défini. Permet la quantification des observations »
Grille d'observation	« Précise des comportements observés sur différents temps - Critères et objectifs d'observations définies en avance »
Fiche anecdotique	« Observer et noter les comportements significatifs ou inhabituels d'un enfant. Pour saisir dans quel contexte et à quelle fréquence un comportement à tendance à se reproduire »
Notes prises sur le vif	« Pour noter au même moment que l'on observe un comportement significatif. Notes complétées en fin de journée et déposées dans le dossier de l'enfant »
Carnet de communication ou cahier de liaison	« Pour transmettre tous les événements quotidiens concernant l'enfant (horaires, repas, selles, sieste...) ainsi que des indications utiles (événements particuliers à la maison ou dans la structure d'accueil »

Source : La démarche d'observation auprès du jeune enfant (Comité départemental de réflexion Petite Enfance, 2014, p. 36)

Tableau 2.6 Les outils d'observation définis selon le Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick

Outils d'observation	Définition « Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick »
Journal de bord	« Décrit le déroulement de la journée : l'ambiance dans la garderie et la participation des enfants aux activités ou aux projets. L'éducatrice note les points forts ou les points faibles de la journée, ce qu'elle désire modifier ou améliorer, le matériel qu'elle aimerait ajouter dans les zones d'apprentissage ou autres suivis »

Liste à cocher	« Les listes à cocher décrivent des comportements spécifiques des enfants. Elles facilitent la notation rapide et précise des observations »
Enregistrement	« Les vidéocassettes enregistrent non seulement les actions et les mouvements des enfants, mais également leurs conversations. Elles fournissent alors de précieux renseignements quant à leur développement (langagier ou autres) et à leurs champs d'intérêt »
Grille d'observation	« La plupart des énoncés d'une grille d'observation ne se limitent pas à un seul genre d'activité ou à un temps précis. Les énoncés se réfèrent plutôt à un ensemble de comportements observés dans différentes activités et à différents moments. Les grilles d'observation fournissent également une vue d'ensemble d'un groupe d'enfants »
Portfolio	« Le portfolio est particulièrement utile au moment de la rencontre avec les parents. Il aide l'éducatrice et les parents à suivre le développement de l'enfant et ses progrès dans le temps »
Fiche anecdotique	« Pour observer et pour noter objectivement les comportements significatifs ou inhabituels d'un enfant. Pour saisir dans quels contextes et à quelle fréquence un comportement à tendance à se reproduire, l'éducatrice observera le même enfant à plusieurs reprises »
Notes prises sur le vif	« Les notes prises sur le vif sont celles que prend l'éducatrice au moment même où se produit un comportement significatif »

Source : Instruments d'observation (Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick, 2008, p. 1-6).

Ainsi pour construire le dossier éducatif de l'enfant, le personnel éducateur utilise les outils d'observation mis à sa disposition pour rendre compte de l'évolution de l'enfant dans les différents domaines du développement et leurs composantes. La partie qui suit en fait état.

2.2 Le développement holistique de l'enfant et son processus global et intégré

Comme souligné dans la problématique, la réussite éducative de l'enfant est un enjeu important dans la société québécoise. Or, la réussite éducative concerne le développement du plein potentiel de la personne incluant sa réussite scolaire (Demba et Laferrière, 2016). Dans cette optique, dans son désir de favoriser la réussite éducative de tous les enfants, le gouvernement québécois a souligné dans ses politiques éducatives, l'importance d'agir tôt dans le développement de l'enfant en lui offrant un parcours éducatif optimal (MEES, 2017; MEES, 2018). À cet égard, il a proposé certaines stratégies pour encadrer la réussite éducative des enfants en services éducatifs à l'enfance, dont la mise en place d'un dossier éducatif afin de renforcer le suivi de leur développement (MEES, 2018). Dans ce dossier, il est recommandé d'y insérer les

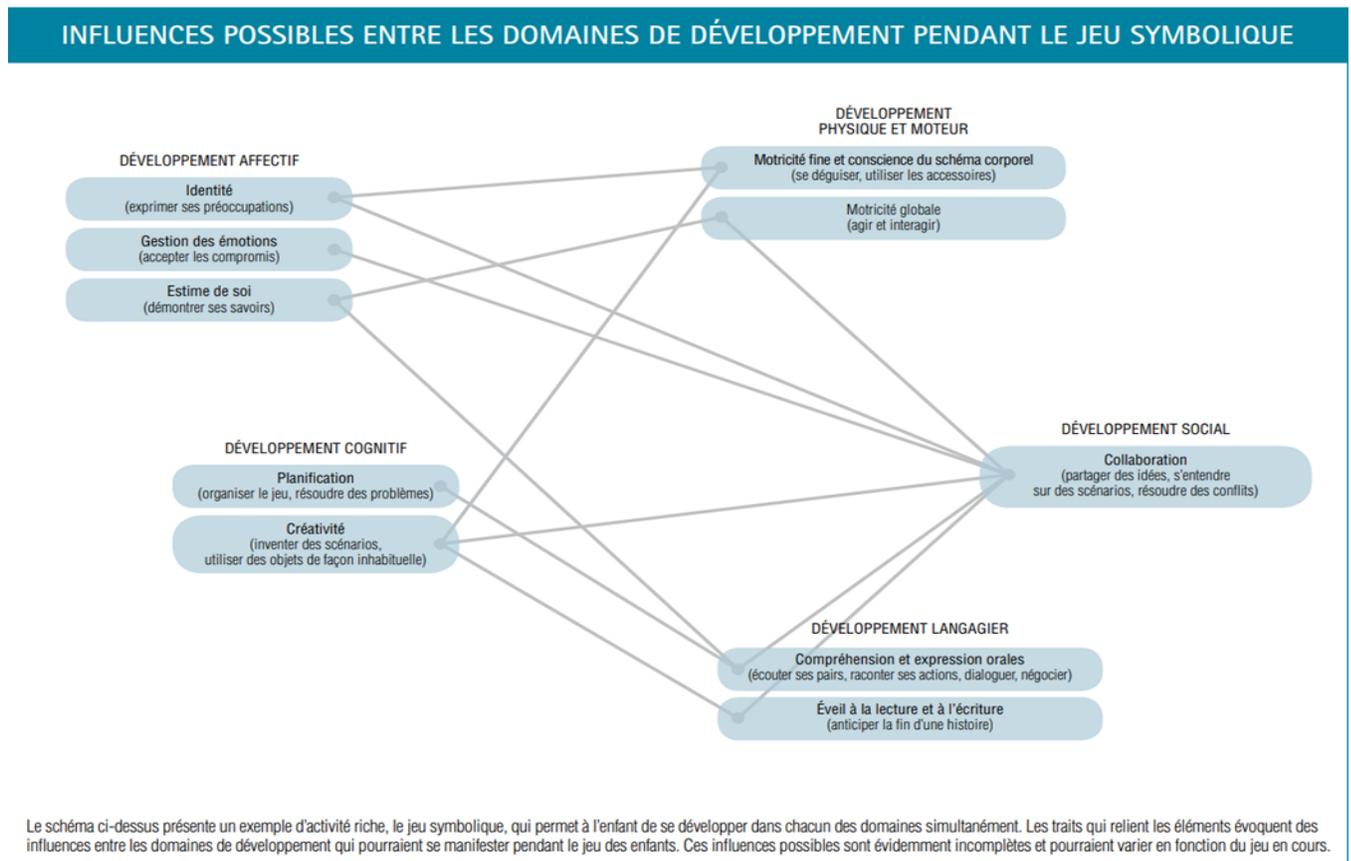
observations concernant le développement de l'enfant, en ayant égard à tous les domaines de son développement holistique, afin que les parents puissent suivre l'évolution de leur enfant sur le plan développemental (MF, 2021a). Dans la prochaine partie, le concept clé de cette recherche, soit le développement holistique de l'enfant est abordé dans la perspective d'un processus global et intégré, tel qu'il est préconisé par le programme québécois « *Accueillir la petite enfance* » (MF, 2019). Dans un premier temps, la philosophie soutenant le concept du « développement global » est exposée, telle qu'elle est définie dans le programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* ». Puis, chaque domaine intégré au développement global est mis en évidence. Enfin, les composantes associées aux domaines de développement global sont présentées sous forme de tableaux en lien avec les comportements qu'il est possible d'observer chez les enfants à leur égard.

2.2.1 Un processus global et intégré

Le développement holistique de l'enfant passe par un processus global et intégré où tous les domaines du développement, soit physique et moteur, cognitif, langagier et socioaffectif interagissent entre eux par l'entremise des expériences enrichissantes qui sont présentées à l'enfant dans son milieu éducatif, celles-ci participant à son évolution et au développement de son plein potentiel (MF, 2019). En effet, un environnement stimulant qui offre une multitude d'occasions à l'enfant pour explorer et expérimenter à travers le jeu et les interactions avec ses pairs favorise son développement optimal et sa réussite éducative (MF, 2019).

Le jeu symbolique représente un bel exemple pour expliquer comment les domaines du développement s'influencent entre eux lorsque l'enfant s'adonne à cette activité puisqu'il aura l'occasion de découvrir, d'interagir, de réfléchir et de s'exprimer (Figure 2.1). Par exemple lorsque l'enfant joue à faire semblant (ex. : jouer au docteur, nourrir une poupée, cuisiner un repas, etc.), il développe diverses habiletés dans tous les domaines du développement en simultanément. Sur le plan cognitif, il fera appel à la fonction symbolique et à son imagination pour inventer des scénarios. Sur le plan langagier, il sera amené à verbaliser ses actions et à échanger avec les autres enfants. Sur le plan moteur, l'enfant développe sa capacité à contrôler et coordonner ses mouvements. Enfin, sur le plan socioaffectif, il sera appelé à interagir avec ses pairs et à exprimer ses émotions.

Figure 2.2 Influences possibles entre les domaines du développement pendant le jeu symbolique (MF, 2014, p. 7).



Par ailleurs, le personnel éducateur est appelé à soutenir l'enfant dans son développement global et à lui offrir un environnement riche en expériences éducatives afin que l'enfant puisse se développer (MF, 2019). Dans la prochaine partie, les domaines du développement de l'enfant en lien avec leurs composantes sont exposés.

2.2.2 Les domaines du développement de l'enfant ainsi que leurs composantes

Le programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* » axé sur le développement global de l'enfant explique que le développement global de l'enfant est composé de différents domaines, soit : physique et moteur, cognitif, langagier ainsi que socioaffectif. Chacun de ces domaines comprend des composantes. Ainsi, le MF (2019) précise que pour accompagner et mieux soutenir l'enfant dans son développement global, le personnel éducateur devrait connaître les différentes composantes qu'englobent les domaines du développement global (MF, 2019).

2.2.2.1 Le développement physique et moteur

Afin d'interagir avec son environnement, l'enfant utilise son corps et tous ses sens pour explorer son monde et faire des apprentissages. À cet égard, le ministère de la famille a mis en place le cadre de référence « Gazelle et potiron » dans les services de garde éducatifs à l'enfance afin de « créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur » (MF, 2019, p. 100). De plus, plusieurs composantes orientent le développement physique et moteur de l'enfant, soit la santé et la sécurité, l'alimentation, le sommeil, l'hygiène, le développement sensoriel, le schéma corporel, la motricité globale et la motricité fine (Tableau 2.7).

La partie suivante présente un tableau entourant les composantes du domaine physique et moteur. Il souligne ce que le personnel éducateur pourrait observer chez l'enfant afin d'en faire le compte rendu dans le dossier éducatif dans le but de tracer le portrait de ce domaine chez l'enfant et le communiquer aux parents.

Tableau 2.7 Les composantes du développement physique et moteur

Santé et sécurité	<ul style="list-style-type: none">• Prise de risque de l'enfant lors des jeux• Respect des consignes de sécurité
Alimentation	<ul style="list-style-type: none">• Rythme, confort de l'enfant lors des repas• Attitudes de l'enfant face à la nourriture et à la présentation d'un nouvel aliment• Signaux de satiété
Sommeil	<ul style="list-style-type: none">• Rythme individuel de sommeil• Signes d'endormissement (frottement des yeux, du nez ou des oreilles, bâillements, attitude rêveuse, larmoiement, paupières lourdes, frissons)• Autonomie à s'endormir (besoin objet familier)
Hygiène	<ul style="list-style-type: none">• Participer aux soins d'hygiène (se laver les mains, se brosser les dents)
Développement sensoriel	<ul style="list-style-type: none">• Explorer son monde à partir des formes, des couleurs, des odeurs, des sons et des textures.• Contrôler ses gestes (équilibre, vitesse, coordination et force)
Schéma corporel	<ul style="list-style-type: none">• Reconnaître, identifier et nommer les différentes parties de son corps
Motricité globale	<ul style="list-style-type: none">• Les grands mouvements du corps sont sollicités (courir, lancer, sauter, attraper, grimper, etc.)• L'enfant bouge à différentes intensités• Se servir plus d'un côté que l'autre (latéralité)
Motricité fine	<ul style="list-style-type: none">• Les mouvements fins de la main sont sollicités (dessiner, enfiler, boutonner, attraper, coller, couper, etc.)

Source : Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec. (MF, 2019).

2.2.2.2 Le développement cognitif

S’inspirant des sciences cognitives, Piaget a été le premier théoricien à expliquer que l’interaction de l’enfant avec son environnement lui permet d’acquérir des schèmes de pensée essentiels au développement de son intelligence et passe par quatre stades de développement : sensorimoteur, préopérateur, le stade des opérations concrètes et celui des opérations formelles (Piaget, 2020).

Le développement cognitif concerne « l’acquisition des connaissances, les mécanismes d’apprentissage, la conceptualisation, les liens de causalité, la flexibilité mentale, ainsi que l’éveil à la lecture et à l’écriture, aux mathématiques, aux sciences et à la technologie » (MF, 2014). De plus, plusieurs composantes orientent et sont constitutives de ce domaine de développement, telles que l’attention, la mémoire, la fonction symbolique, les catégories et concepts, le raisonnement, l’éveil aux mathématiques et aux sciences (Tableau 2.8).

La partie suivante présente un tableau englobant les composantes du domaine cognitif. Ce tableau souligne les aspects susceptibles d’être observés par le personnel éducateur afin d’en faire le compte rendu dans le dossier éducatif de l’enfant, dans le but de bâtir le portrait de l’enfant et le communiquer aux parents.

Tableau 2.8 Les composantes du développement cognitif

Attention	<ul style="list-style-type: none">• Se concentrer (sur un objet, une personne ou une activité)• Utiliser des stratégies pour rester attentifs (la proximité, le regard)
Mémoire	<ul style="list-style-type: none">• Se souvenir d’un événement ou d’un détail et le nommer• Faire appel à ses connaissances antérieures
Fonction symbolique	<ul style="list-style-type: none">• Se représenter à partir d’un symbole (image, mot, chiffre) une personne, un objet ou une situation mentalement• Imiter (faire semblant) et imaginer des scénarios
Catégories et concepts	<ul style="list-style-type: none">• Classifier, regrouper et catégoriser des objets• Reconnaître les différences et les similitudes
Raisonnement	<ul style="list-style-type: none">• Établir des liens entre une cause et son effet• Explorer les actions qui entraînent un effet (une réaction, un résultat)• Avoir recours à différentes stratégies pour résoudre un problème
Éveil aux mathématiques	<ul style="list-style-type: none">• Comparer des ensembles (petits, grands, différents)• Compter et nommer les nombres dans l’ordre• Utiliser les notions de quantité (plus, moins, beaucoup, peu)• Classer des figures et des objets selon (forme, couleur, grandeur)• Comparer les grandeurs et les dimensions (large, long, profond, petit, grand)• S’orienter dans l’espace (devant, derrière, dessous, dessus, en bas, au milieu, en haut, etc.)• Se situer dans le temps (hier, bientôt, demain, avant, pendant, après, etc.)
Éveil aux sciences	<ul style="list-style-type: none">• Formuler et vérifier des hypothèses

	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher à comprendre des phénomènes (caractéristiques, différences, similitudes)
--	---

Source : Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec. (MF, 2019).

2.2.2.3 Le développement langagier

Afin d’entrer en contact avec les autres, l’enfant utilise le langage verbal et non verbal qui lui permet de communiquer et d’interagir avec son environnement (MF, 2014). D’après, Bouchard, (2019) afin de « percevoir, comprendre et reproduire le langage, l’enfant doit posséder un équipement neurologique et physiologique à la fois intègre et fonctionnel » (Bouchard, 2019, p. 172), ainsi le langage possède deux aspects complémentaires, soit la compréhension et l’expression.

Plusieurs composantes précisent le développement langagier soit, le langage prélinguistique, le langage oral, l’éveil à la lecture et à l’écriture, ainsi que le développement graphique (Tableau 2.9). La partie suivante propose un tableau au sein duquel les composantes du domaine langagier sont identifiées. Celui-ci souligne ce que le personnel éducateur devrait observer chez l’enfant afin d’en faire le compte rendu dans le dossier éducatif dans le but de tracer le portrait du développement de l’enfant et de le communiquer aux parents.

Tableau 2.9 Les composantes du développement langagier

Langage prélinguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec des sons (rires, pleurs, gazouillis, babillage) • Communiquer avec des gestes (agite et tape les mains, hoche la tête, pointe du doigt un objet)
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des stratégies pour prononcer des mots (omission d’une syllabe, substitution d’un son, réorganisation de l’ordre des syllabes) • Accompagner ses phrases de gestes ou d’expressions faciales • Utiliser un vocabulaire varié et des phrases plus complexes • Utiliser des adjectifs et des déterminants pour exprimer sa pensée • Utiliser le féminin et le masculin et accorde ses verbes pour s’exprimer • Utiliser le langage oral pour développer ses habiletés sociales (dire merci, bonjour, svp, etc.)
Éveil à la lecture et à l’écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Décoder les mots à partir de ses connaissances antérieures (sons des lettres et sens des mots) • Faire preuve de curiosité à l’égard des signes écrits (pose des questions, observe les écrits) • Démontrer de l’intérêt aux sons des mots, sans pour autant connaître leurs significations • Connaître les lettres de son nom à partir des formes, des sons et le nom des lettres • Tracer des formes et des lignes pour tenter d’écrire à travers le dessin, la pâte à modeler, etc.
Développement graphique	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser ses traces sur un papier à travers des gribouillis libres. • Contrôler ses gestes et tracer des lignes et des formes (gribouillis contrôlés)

	<ul style="list-style-type: none"> • Associer et combiner des formes géométriques pour dessiner (ex : bonhomme têtard)
--	---

Source : Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec. (MF, 2019).

2.2.2.4 Le développement social et affectif

Le développement social et affectif est l'un des aspects importants du développement global. Les deux composantes (affective et sociale) sont interreliées et prennent leur fondement dans la vie de l'enfant dès son très jeune âge comme suit : « Le développement affectif du jeune enfant prend appui sur l'attachement, qui s'enracine dans les relations chaleureuses, stables et sécurisantes tissées d'abord avec ses parents, puis avec des adultes signifiants » (Tardif et Lemay, 2012 cités dans MF, 2014, p. 9).

En effet, afin de tisser des liens et d'établir des relations significatives avec son entourage, l'enfant entre en contact avec les autres et s'appuie sur ce lien d'attachement qui lui permet d'explorer son environnement, de construire son identité et d'exprimer ses émotions (MF, 2014). De plus, plusieurs composantes sont reliées aux aspects du développement social et affectif soit, le tempérament, le concept de soi, l'identité, les compétences émotionnelles et les compétences sociales (Tableau 2.10).

Le tableau suivant présente les composantes du domaine social et affectif. Il souligne les aspects que le personnel éducateur devrait observer chez l'enfant afin d'en faire le compte rendu dans le dossier éducatif dans le but de construire le portrait de l'enfant et le communiquer aux parents.

Tableau 2.10 Les composantes du développement social et affectif

Tempérament	<ul style="list-style-type: none"> • S'adapter à la nouveauté et au changement (réactivité, contrôle des émotions)
Concept de soi	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à se connaître (ses forces, ses faiblesses, ses caractéristiques, ses différences, etc.) • Explorer son monde et construire sa confiance en soi à travers ses expériences et apprentissages • Développer son estime de soi et son autonomie (prendre des décisions, faire des choix et explorer son environnement)
Identité	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer ses préférences, prendre des initiatives et prendre conscience qu'il est différent des autres • Développer son sentiment d'appartenance à un groupe (amis, famille, garderie, etc.)
Compétences émotionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre, exprimer et réguler son émotion • Interagir avec ses pairs (écoute, coopération, échange, etc.) • Identifier et exprimer ses émotions (colère, joie, peur, surprise, tristesse, jalousie, fierté, etc.)

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et décoder ses propres émotions et celles des autres en utilisant du vocabulaire • Prendre conscience de la relation entre une situation (cause) et l'émotion qu'elle génère (effet). Comprendre qu'un souvenir peut engendrer une émotion (une photo, un dessin). • Gérer ses émotions à travers des stratégies (régulation /autorégulation)
Compétences sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience que les autres sont différents de lui et qu'ils ont leurs propres pensées, croyances et désirs • Développer ses habiletés sociales (remerciement, salutations, demande de l'aide avec respect, etc.) • Exprimer son intérêt à interagir avec ses pairs (jouer ensemble, partager le matériel, etc.) • Faire preuve d'empathie à l'égard de ses pairs (réconfort, entraide, partage, respect de l'autre, etc.)

Source : Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec (MF, 2019).

2.3 Le dossier éducatif de l'enfant

Pour rendre compte du développement holistique de l'enfant dans une perspective reliée au processus de développement global, le dossier éducatif est l'outil retenu dans les milieux éducatifs du Québec. Dans ce contexte, la prochaine partie traite du dossier éducatif en établissant des liens avec le contenu requis pour le construire. De plus, les objectifs reliés à sa mise en place dans les milieux éducatifs et les avantages qu'il présente sont exposés. Puis, l'objectif associé à la communication aux parents, retenu pour l'étude, est approfondi sous l'angle de ce que signifie réellement ce qu'est « communiquer aux parents ». Enfin, le cadre théorique d'Elliot (2005) abordant le modèle évolutif de la communication est présenté puisqu'il servira de cadre pour l'étude.

2.3.1 Définition

Le dossier éducatif de l'enfant « permet de recueillir périodiquement des informations relatives au développement de l'enfant dans chacun des domaines suivants : physique et moteur, cognitif, langagier ainsi que social et affectif » (MF, 2021a, p. 3) afin d'avoir une vue d'ensemble de l'évolution du développement de l'enfant. Il s'agit d'un outil indispensable dans le travail du personnel éducateur pour assurer le suivi de chaque enfant dans les différents milieux éducatifs.

Le dossier éducatif de l'enfant doit être tenu dans tous les services de garde, quel que soit leur type, il est produit et communiqué aux parents deux fois par année, soit au mois de juin et au mois de décembre. De plus, il doit comprendre les informations suivantes comme :

- « le nom et la date de naissance de l'enfant;
- le nom du parent;
- la date de début de la prestation des services;
- les portraits périodiques;
- les documents ou les renseignements liés au soutien particulier accordé à l'enfant et pris en compte dans la rédaction de son portrait périodique, le cas échéant » (MF, 2021a, p. 3).

2.3.2 Les objectifs du dossier éducatif

La mise en place du dossier éducatif de l'enfant vise les trois objectifs suivants :

- « Communiquer au parent les informations relatives au développement de l'enfant dans chacun des domaines.
- Soutenir le personnel éducateur et les RSG dans la détection des difficultés significatives et persistantes, le cas échéant.
- Faciliter les différentes transitions dans la vie de l'enfant, dont celle vers l'école » (MF, 2021a, p. 4).

Dans le cadre de cette étude, l'objectif retenu est celui de communiquer les informations relatives au développement de l'enfant dans chacun des domaines au parent.

2.3.3 Communication parent-personnel éducateur

La mise en place du dossier éducatif de l'enfant vise trois objectifs : dont l'un est retenu pour cette étude. Il s'agit de l'objectif « Communiquer au parent les informations relatives au développement de l'enfant dans chacun des domaines » (MF, 2021a, p. 4). D'où l'importance de construire un portrait de l'enfant qui rend compte de son développement holistique et de façon spécifique de chacune de ses domaines.

En effet, selon le MF (2019) « la communication régulière avec les parents constitue un moyen de premier ordre pour intervenir auprès de l'enfant à partir d'intentions éducatives adaptées à chacun et chacune »

(p. 77). D'après Cantin *et al.* (2014), la collaboration entre le personnel éducateur et les parents est fondamentale pour soutenir l'enfant dans sa réussite éducative. De là l'importance de s'attarder à la communication qui existe en milieu éducatif entre le personnel éducateur et les parents lors de la présentation du dossier éducatif, et ce, à deux moments de l'année, soit au mois de juin et au mois de décembre. Dans cette optique, Elliot (2005) a présenté un modèle de communication à partir duquel cinq étapes sont requises. Celui-ci consiste à mettre en évidence l'importance de la communication et des échanges entre le personnel éducateur et les familles afin de mieux comprendre le développement de l'enfant et soutenir ses apprentissages et sa réussite éducative.

2.3.4 Le modèle évolutif de communication

Selon Elliott (2005), les échanges entre les parents et le personnel éducateur sont essentiels pour soutenir l'enfant dans son apprentissage et le développement de son plein potentiel. Ce travail de partenariat donne aux enfants toutes les chances de réussir, mais aussi aux parents la possibilité de s'exprimer sur leurs attentes envers le milieu éducatif. À cet effet, les parents et le personnel éducateur échangent et partagent des informations sur les besoins, les intérêts, les capacités et les goûts des enfants (Elliott, 2005), afin de soutenir son développement global. Ainsi, pour parvenir à une communication efficace basée sur le respect et l'ouverture, Elliott (2003) souligne qu'« il existe cinq étapes séquentielles de communication : 1) une communication axée sur les besoins physiologiques et de sécurité; 2) une communication axée sur le sentiment d'appartenance; 3) une communication axée sur l'estime de soi; 4) une communication axée sur la connaissance et la compréhension; 5) une communication basée sur la réalisation de soi et favorisant l'engagement réciproque » (Traduction libre, Elliott, 2005).

Ces cinq étapes de communication sont inspirées de la pyramide des besoins de Maslow et contribuent à la conceptualisation du processus évolutif de la communication (Elliott, 2005). En effet, les études d'Elliott menées en 2003 et en 2005 auprès de parents et de milieux éducatifs à l'enfance en Australie ont permis de mettre en place un cadre pour le personnel éducateur afin de travailler en partenariat avec les familles. En effet, celles-ci trouvaient que la communication était insatisfaisante avec le personnel éducateur qui ne partageait pas, avec les parents, les informations relatives au « fonctionnement du service et les possibilités qui leur sont offertes de s'associer et de contribuer à la prise en charge et à l'éducation de leur enfant » (Traduction libre, Elliott, 2005 p. 7).

Le modèle évolutif de communication encourage le personnel éducateur à communiquer avec le parent de façon efficace afin de lui transmettre les informations relatives au développement de son enfant. Cette communication partagée soutient l'enfant, le parent, mais aussi le personnel éducateur dans son travail puisqu'il « doit documenter et expliquer à la fois le but et l'objectif des opportunités éducatives offertes aux enfants » (Traduction libre, Elliott, 2005, p. 16).

Elliott (2005) explique que les échanges réguliers entre les parents et le milieu éducatif à travers ce modèle permettent l'établissement d'un partenariat avec les parents de l'enfant, et ce dans les différentes dimensions du développement soit, physique, sociale, affective et cognitive telles qu'illustrées dans le tableau 2.11. À cet égard, dans le modèle évolutif de communication d'Elliott (2005), les échanges entre les parents et le personnel éducateur passent par cinq niveaux de communication. Chaque niveau constitue une base pour le niveau suivant dans ce processus où l'information est partagée de façon intentionnelle entre les partenaires. Au premier niveau, les échanges tournent autour des besoins physiques, de santé et de sécurité des enfants. Au deuxième niveau, les conversations sont de plus en plus personnalisées et visent à mieux connaître l'enfant. Les parents partagent avec le personnel éducateur des informations sur les forces, les intérêts, les goûts et la personnalité de leur enfant. Pour sa part le personnel éducateur fait preuve de respect, d'ouverture et de sensibilité culturelle envers l'enfant et sa famille, et à son tour, partage des informations sur les apprentissages et l'expérience individuelle de chaque enfant. Ce qui contribue au renforcement du sentiment d'appartenance de l'enfant au sein du service de garde. Le troisième niveau permet de renforcer l'estime de soi de l'enfant à travers le partage d'informations sur les réussites, les habiletés et les compétences de l'enfant. Cette communication partagée vise à soutenir l'enfant, le parent et le personnel éducateur puisque chacun se sent apprécié et valorisé. Au quatrième niveau, le personnel éducateur reconnaît les compétences des parents et leur point de vue comme étant essentiels. À cet égard, il encourage l'implication du parent dans l'éducation de son enfant en favorisant la prise de décisions, tout en cherchant à l'informer sur les apprentissages et les expériences de son enfant.

Finalement, le cinquième niveau permet de créer un vrai partenariat entre le parent et le personnel éducateur basé sur la confiance mutuelle, le respect et la compréhension des besoins de l'enfant afin d'assurer son bien-être et son développement global. Le tableau 2.11 présente chacun des niveaux de communication en faisant des liens avec les contenus des échanges que l'on retrouve à l'intérieur de ceux-ci ainsi que les attitudes mises de l'avant par le personnel éducateur et le parent qui prévalent à ces

différents niveaux. Puis, des précisions quant aux niveaux de communication tels que le type d'échange ayant lieu entre les deux parties sont apportées.

Tableau 2.11 Modèle évolutif de communication (Elliott, 2005), traduction libre de Leboeuf (2015)

Niveau	Contenus	Attitudes	Précisions
<i>Premier niveau :</i> Communication autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques (dimension physique)	Santé, alimentation Sommeil Propreté Sécurité Tarifs, horaires, etc.	Le personnel informe le parent et lui demande des informations ou une collaboration.	Niveau de base qui permet d'assurer la santé et la sécurité de l'enfant au SGE et dans sa famille. Correspond aux niveaux minimaux de qualité des SGE.
<i>Deuxième niveau :</i> Communication autour des besoins d'appartenance (dimension sociale)	Caractéristiques et intérêts de l'enfant Culture et valeurs de la famille Vie familiale Amitiés Socialisation de l'enfant, etc.	L'éducatrice démontre au parent un intérêt envers son enfant, l'importance de ce dernier au SGE et un respect pour la culture et les besoins des parents.	Échanges plus personnalisés. Les parents commencent à parler de la personnalité de leur enfant. Le personnel accueille et respecte cette perception. À son tour, il transmet plus d'informations relatives à l'expérience individuelle de l'enfant au SGE.
<i>Troisième niveau :</i> Communication autour des besoins d'estime (dimension affective)	Réussites Habilités et forces de l'enfant Événements significatifs Stratégies éducatives Comportement Façons d'encourager l'enfant ou de l'aider à être plus confiant.	L'éducatrice partage avec les parents les forces et habiletés observées chez l'enfant et les expériences quotidiennes qui nourrissent son estime. Elle s'intéresse à la façon d'apprendre de l'enfant à la maison, et à sa façon de composer avec les différents défis. Elle valorise la contribution unique du parent.	Ce niveau consiste en un réel partage d'information, en lien avec les pratiques propres à chaque milieu de vie. Chacun cherche à comprendre la situation de l'autre et à promouvoir une continuité. La communication tient compte tant de l'estime de l'enfant que de celle des parents ou des éducatrices elles-mêmes. Chacun se sent reconnu et sa contribution est valorisée.
<i>Quatrième niveau :</i> Communication autour des connaissances et de la compréhension	Valeur éducative des expériences Liens entre la théorie et les pratiques Interprétation des actions de l'enfant Optimisation du potentiel de l'enfant	Le personnel recherche et reconnaît les contributions parentales, le savoir des parents au sujet de son enfant, les idées et suggestions des parents pour le	Le quatrième niveau voit apparaître le désir de traverser les frontières invisibles entre les mondes professionnel et familial. Les parents sont encouragés à poser des questions au sujet des

(dimension cognitive)	Contribution des parents à l'apprentissage de leur enfant et aux prises de décision qui le concernent.	programme.	apprentissages de leur enfant et de ses expériences éducatives alors que le personnel recherche activement à connaître et mettre à profit les façons de voir des parents. L'éducatrice partage son savoir en termes accessibles et significatifs pour les parents, qui à leur tour se sentent capables de poser des questions et de participer aux décisions. Ce type de communication favorise l' <i>empowerment</i> parental.
<i>Cinquième niveau :</i> Communication basée sur l'actualisation de soi et sur l'engagement réciproque	Tous les contenus déjà cités sont abordés. Parents et éducatrice sont ouverts et spontanés. Ils abordent des sujets plus profonds sans se sentir pris par des enjeux de pouvoir et de confiance. Ils font des liens entre la réalité de l'enfant et la théorie. Les parents comprennent les enjeux organisationnels et pédagogiques du SGE et peuvent contribuer aux prises de décision et à la planification.	Les échanges sont caractérisés par le respect et la confiance mutuels, l'honnêteté, l'appréciation et la reconnaissance des savoirs de l'autre. Les rôles de l'un et de l'autre sont interprétés dans leur contexte. La planification des activités tient compte des valeurs et de la culture familiale.	Le cinquième niveau reconnaît les retombées possibles d'un tel processus pour les familles et le personnel des SGE. Les frontières invisibles entre le monde professionnel et le monde familial sont franchies. Il en ressort une compréhension partagée des besoins de l'enfant et de sa famille. Les expériences vécues par l'enfant sont significatives. Il y a continuité entre la famille et le SGE.

Source : Pratiques de communication parent éducatrice et soutien à la parentalité. Étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance (Lebœuf, 2015, p. 29- 30).

La prochaine partie expose la synthèse du chapitre suivi des objectifs du présent projet de recherche.

2.4 Synthèse

Dans le cadre de ce deuxième chapitre, les modèles théoriques présentés qui portent sur la compétence « savoir observer » et le processus de communication s'avèrent pertinents pour le présent projet de recherche. D'abord, la compétence « savoir observer » s'actualise par l'entremise de diverses situations et la mobilisation de différentes ressources. À cet égard, le ministère de la famille présente dans son référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs en petite enfance la compétence 3 « savoir observer » comme étant une compétence essentielle dans le travail du personnel éducateur puisqu'elle permet de construire des connaissances sur chaque enfant afin de rendre compte de son développement global (MF, 2021f). C'est une compétence qui est attendue des éducatrices et des éducateurs dès leur entrée en fonction pour améliorer la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance et assurer la réussite éducative des enfants. Ainsi, un tableau des situations et des ressources mis à la disposition du personnel éducateur permet de dresser une liste de toutes les situations où la compétence « savoir observer » se manifeste ainsi que de toutes les ressources que le personnel éducateur doit mobiliser pour l'acquisition de cette compétence (MF, 2021f).

Ensuite, le modèle évolutif de la communication d'Elliott (2005) est celui qui est retenu dans le cadre de cette recherche, puisqu'il traite des cinq niveaux de communication que l'on retrouve entre les parents et le personnel éducateur en petite enfance. Ce modèle favorise la communication efficace comme stratégie pour mieux soutenir l'enfant dans son développement et son apprentissage. En effet, ces échanges constructifs permettent au personnel éducateur de partager des informations sur les habiletés, les forces, les défis, les besoins et les intérêts de l'enfant avec ses parents.

2.5 Les objectifs spécifiques qui découlent du cadre de référence

Cette recherche s'intéresse aux pratiques d'observation mises en œuvre à travers la compétence « savoir observer » du personnel éducateur qui permettent de broser un portrait de l'enfant de 4-5 ans dans le dossier éducatif et de rendre compte de son développement holistique. Cette étude s'intéresse également au processus établi avec les parents pour communiquer les informations sur son développement inscrites dans son dossier éducatif. Dans cette optique, il s'agit d'examiner les aspects du développement qui composent le dossier éducatif de l'enfant et qui feront l'objet d'une communication aux parents.

Objectif général

Décrire comment le personnel éducateur met à profit ses pratiques d'observation à travers la compétence savoir observer pour construire le portrait du développement de l'enfant au sein du dossier éducatif ainsi que le processus de communication mis en branle auprès du parent pour l'informer de l'évolution du développement de l'enfant de 4-5 ans.

Objectifs spécifiques

1.1 Décrire les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire les dossiers éducatifs des enfants de 4-5 ans;

1.2 Décrire les portraits de l'enfant construits au sein du dossier éducatif par le personnel éducateur pour rendre compte de son développement holistique;

1.3 Décrire le processus de communication mis en branle auprès du parent pour rendre compte du développement holistique de l'enfant à partir des informations inscrites dans le dossier éducatif de l'enfant.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite de la méthodologie choisie pour atteindre l'objectif général de la recherche et les trois sous objectifs et ainsi répondre à la question suivante : comment le personnel éducateur met-il à profit ses pratiques d'observation à travers la compétence « savoir observer » afin de rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans et construire son portrait au sein du dossier éducatif et, quel processus de communication met-il en branle auprès du parent pour informer le parent de l'évolution du développement de l'enfant? Pour ce faire, tout d'abord, sont exposés l'approche méthodologique retenue et le devis choisi pour cette recherche. Ensuite, l'échantillon comprenant les participants à l'étude est présenté en lien les critères de sélection qui ont été pris en considération lors du processus de recrutement. Puis, les instruments utilisés pour la collecte des données sont décrits en lien avec un argumentaire qui confirme leur choix au regard des trois objectifs spécifiques de la recherche. Finalement, le chapitre se termine par la présentation de la méthode d'analyse des données et les aspects associés à l'éthique de la recherche.

3.1 L'approche méthodologique qualitative

Dans le cadre de cette étude, l'approche méthodologique qualitative a été utilisée pour répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs sous-jacents. En fait, l'approche qualitative a été choisie parce qu'elle « met l'accent sur la compréhension et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 24). Dans cette optique, la méthodologie qualitative a permis de documenter l'expérience du personnel éducateur, travaillant dans leur milieu naturel soit, en milieux éducatifs à l'enfance auprès des enfants de 4 et 5 ans. De façon spécifique, elle a permis de rendre compte de l'expérience du personnel éducateur quant aux pratiques d'observation mises en œuvre en milieu éducatif à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » pour bâtir le dossier éducatif de l'enfant et rendre compte de son développement holistique. De plus, l'approche qualitative a été choisie puisqu'elle favorise une compréhension plus approfondie des pratiques d'observation du personnel éducateur et apportera des informations importantes sur la façon

dont se construit le dossier éducatif de l'enfant de 4-5 ans. Notamment, des informations sur les situations dans lesquelles l'observation a lieu ainsi que sur les ressources utilisées par le personnel éducateur pour observer les enfants. De surcroît, cette méthodologie a permis d'examiner les portraits développementaux construits pour rendre compte du développement de l'enfant ainsi que la communication mise en branle pour informer les parents de celui-ci. À cet égard, le devis de recherche choisi a été l'étude de cas descriptive qui permet « de décrire les caractéristiques d'un phénomène ou d'une population » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 183).

3.1.1 Le devis : l'étude de cas descriptive

Fortin et Gagnon (2016) précisent que l'étude de cas propose d'examiner de façon approfondie « divers aspects d'une situation pour en faire ressortir les éléments significatifs et les liens qui les unissent » (p. 198). Le cas ici relève de l'examen d'une situation dans laquelle le personnel éducateur se voit dans l'obligation de construire un dossier éducatif requis par la nouvelle exigence ministérielle et qu'à cet effet, il doit mettre de l'avant des pratiques d'observation et déployer ce « savoir observer » essentiel à la construction du dossier éducatif de l'enfant et ce, afin de faire état du développement holistique de l'enfant. Sous cet angle, dans cette étude, les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le « savoir observer » ont été examinées sous plusieurs aspects tels que le moment où l'observation a lieu, les aspects de l'enfant observés, le type d'observation choisi, les outils d'observation utilisés, le temps investi dans l'observation, la façon dont les observations sont inscrites dans le dossier éducatif, etc. Ainsi, l'objet d'étude examiné sous diverses formes a permis d'avoir une vue d'ensemble des pratiques d'observation mises en œuvre et du savoir observé déployé par le personnel éducateur dans les milieux éducatifs.

De plus, l'étude de cas préconise l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte des données pour mieux cerner l'objet de l'étude, telles que l'entrevue, les documents écrits et l'observation dans le milieu. Dans le cadre de cette recherche, l'entrevue auprès du personnel éducateur, l'entrevue auprès des parents ainsi que l'examen de documents écrits, soit les dossiers éducatifs des enfants, ont été privilégiés pour saisir l'objet d'étude, notamment dans sa forme descriptive afin d'avoir une meilleure compréhension de celui-ci.

Par ailleurs, l'étude de cas est généralement choisie afin « de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (Mucchielli, 1996 cité dans Karsenti et Demers, 2018, p. 289). Dans le cadre de cette recherche, il s'agissait de saisir la richesse des situations dans lesquelles l'observation était pratiquée et le

« savoir observer » déployé en milieu de garde éducatif à l'enfance (ex. : en début et en fin de journée, à l'intérieur ou à l'extérieur, etc.). De surcroît, l'étude de cas est privilégiée lorsque le chercheur a comme objectif d'améliorer sa « compréhension du cas étudié » (Karsenti et Demers, 2018, p. 292). En outre, cette recherche visait également à approfondir notre compréhension sur ce qui se fait en termes de communication parent-éducateur lors du partage des observations inscrites dans le dossier éducatif de l'enfant.

En somme, cette méthode a permis d'analyser un phénomène de façon approfondie (Gagnon, 2012) et ce, dans le milieu de vie réel des participants. En outre, cette méthode a été choisie puisqu'elle permet d'étudier ce qui se fait actuellement dans les milieux éducatifs à l'enfance en termes d'observation pour construire les dossiers éducatifs de l'enfant. De plus, elle favorise le recours à une vision holistique pour étudier le sujet en question (Gagnon, 2012). Cette vision holistique est mise en branle à travers les trois sous objectifs de la recherche qui consistent à repérer les pratiques d'observation, le portrait de l'enfant construit sur ces observations, puis le partage d'informations avec le parent qui résulte également des observations du personnel éducateur.

3.2 Les participants à l'étude

La population choisie comprenait six éducatrices ou éducateurs travaillant dans un milieu éducatif à l'enfance auprès d'enfants de 4 et 5 ans provenant de trois milieux différents (CPE, garderie privée subventionnée, garderie privée non subventionnée) participant à l'étude et qui acceptait de participer à la recherche sur une base volontaire. Il s'agit d'un échantillon intentionnel puisque les participants ont été sélectionnés en fonction de certaines caractéristiques. Le personnel éducateur a été recruté sur la base de son appartenance à l'un des trois milieux éducatifs recevant des enfants de 4 et 5 ans. Le personnel devait avoir la charge d'un groupe d'enfants de 4-5 ans à temps plein pour participer à l'étude. Les éducatrices et éducateurs ont été sélectionnés dans la grande région de Montréal et ses alentours. Le personnel éducateur a été choisi également sur la base de sa langue qui devait être le français. Puis, les enfants dont le dossier éducatif a été examiné ont été choisis de façon aléatoire, qu'ils soient à besoins particuliers ou non. Enfin, les parents qui ont participé à l'entrevue afin de répondre au troisième objectif de l'étude ont été recrutés sur une base volontaire et selon les critères suivants : être parent d'un enfant dont l'éducatrice ou l'éducateur qui participe à la recherche a la charge.

Description des participants possédant les caractéristiques suivantes : La sélection des participants a été établie sur la base des caractéristiques énoncées dans la figure 3.1

Figure 3.1 Caractéristiques des participants à l'étude

Caractéristiques
<ul style="list-style-type: none">• Travaillant dans le type du service de garde : CPE, garderie privée subventionnée et non subventionnée ;• Habitant dans la grande région de Montréal et ses alentours ;• Parlant la langue : français ;• Ayant une qualification : formation collégiale de trois ans (DEC) ou une formation collégiale d'une année et demie associée à une année et demie d'expérience en milieu éducatif à l'enfance (0-5 ans) ou une formation universitaire d'une année associée à trois années d'expérience en milieu éducatif à l'enfance (0-5 ans) ;• Travaillant avec un groupe : prise en charge à temps plein d'un groupe de 4-5 ans.

Pour le premier critère en lien avec le type du service de garde, plusieurs milieux éducatifs ont été choisis afin d'avoir accès à un personnel éducateur qualifié ayant une formation collégiale ou universitaire. Ce qui a permis d'avoir accès à un échantillon diversifié et significatif afin de mieux comprendre les pratiques d'observation utilisées lors de la production du dossier éducatif de l'enfant. Pour le deuxième critère, la recherche s'est limitée aux services de garde éducatifs qui se situent dans la grande région de Montréal et ses alentours, ce qui a facilité l'accès à ces milieux. Le choix de la langue française dans le troisième critère a permis de simplifier la collecte de données. Le quatrième critère en lien avec la qualification des participants, qui devaient posséder, soit un diplôme d'étude collégiale (DEC), une attestation d'études collégiales (AEC) avec une année et demie d'expérience ou un certificat universitaire en éducation à la petite enfance avec trois ans d'expérience afin d'être considéré comme éducateur qualifié. Enfin, le cinquième critère concernait le groupe d'âge dans lequel les éducatrices et les éducateurs travaillent. La prise en charge à temps plein devait se faire dans un groupe de 4-5 ans puisqu'il s'agit du contexte de la recherche.

3.2.1 Profil des participants

Les six participantes interrogées dans le cadre de cette étude étaient des éducatrices en petite enfance. Elles possèdent une expérience de travail allant de 5 à 19 ans auprès d'enfants âgés de 0 à 5 ans. Deux éducatrices détiennent une attestation d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance (AEC), deux autres éducatrices ont obtenu un certificat de niveau universitaire en petite enfance, alors que deux

éducatrices parmi les six participants à l'étude avaient un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance (DEC). Enfin, quatre éducatrices travaillent dans un centre de la petite enfance (CPE) et deux éducatrices travaillent dans une garderie privée. Les éducatrices ont été identifiées à l'aide d'un code alphanumérique composé des lettres « EDU » et des numéros (01, 02, 03, 04, 05 et 06).

Les six parents participants interrogés dans le cadre de ce projet étaient exclusivement des mères. Leurs enfants sont âgés de 4 à 5 ans et fréquentent un service de garde éducatif à l'enfance, soit un Centre de la petite enfance ou une garderie privée. Afin de pouvoir consulter le dossier éducatif de leur enfant, les participants devaient avoir un enfant inscrit dans un service de garde depuis au moins deux mois. Les parents ont été identifiés à l'aide d'un code alphanumérique composé des lettres « PAR » et des numéros (01, 02, 03, 04, 05 et 06).

Tableau 3.1 Profil des participants (personnel éducateur)

Éducatrice	Formation	Expérience	Service de garde éducatif
EDU01	AEC en techniques d'éducation à l'enfance	19 ans	CPE
EDU02	AEC en techniques d'éducation à l'enfance	8 ans	CPE
EDU03	Certificat en petite enfance	10 ans	CPE
EDU04	DEC en techniques d'éducation à l'enfance	19 ans	CPE
EDU05	Certificat en petite enfance	5 ans	Garderie privée
EDU06	DEC en techniques d'éducation à l'enfance	7 ans	Garderie privée

3.3 Les méthodes retenues pour la collecte de données

Miles et Huberman (2003) suggèrent de prendre en compte certains critères pour collecter correctement des données provenant de la recherche qualitative. Le premier critère a trait au fait de se concentrer sur ce qui se passe dans la vie réelle de la personne, dans son quotidien. Dans cette optique, il s'agit de porter son attention sur un cas précis dans son contexte et d'avoir la proximité nécessaire pour collecter les données. Or, dans le cadre de cette recherche, il a été question de collecter les données provenant de milieux éducatifs accueillant les jeunes enfants de 4-5 ans. Pour ce faire, le personnel éducateur a fait l'objet d'une entrevue semi-dirigée afin d'apporter un éclairage sur les pratiques d'observation qu'il met en œuvre pour construire le dossier de l'enfant. Par ailleurs, l'examen des dossiers éducatifs des enfants dans le milieu a permis de collecter des données prises dans leur contexte et d'avoir cette proximité requise pour obtenir des données « correctement » collectées comme le suggèrent Miles et Huberman (2003). Enfin, l'entrevue auprès du personnel éducateur, puis du parent pour connaître les échanges ayant lieu concernant le dossier éducatif de l'enfant, a mis en évidence les niveaux de communication associés au contenu partagé. Ainsi, les entrevues et l'examen des dossiers dans le milieu ont permis d'avoir l'ancrage nécessaire dans le milieu pour collecter les données correctement et permettre de bien cerner le sujet d'étude. D'après Miles et Huberman (2003), le deuxième critère permettant d'affirmer que les données qualitatives sont bien collectées est cette « richesse » qu'elles offrent, tout autant que « leur caractère englobant » (p. 27). À cet effet, Miles et Huberman (2003) précisent que « de telles données produisent des descriptions denses et pénétrantes, nichées dans un contexte réel et qui ont une résonance de vérité ayant un fort impact sur le lecteur » (p. 27). Dans le cadre de cette étude, deux méthodes de collecte de données ont été utilisées : 1) l'entrevue semi-dirigée, premièrement auprès du personnel éducateur, et deuxièmement auprès du parent; 2) l'examen de documents écrits, soit les dossiers éducatifs des enfants. Ces diverses méthodes ont permis d'apporter une richesse dans la collecte de données et d'avoir cette perspective englobante à l'égard de ces données collectées.

3.3.1 L'entrevue semi-structurée

Afin de rendre compte du premier objectif spécifique de la recherche qui consiste à documenter les pratiques d'observation du personnel éducateur mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » pour construire le dossier éducatif de l'enfant de 4 à 5 ans et rendre compte de son développement holistique, l'entrevue individuelle semi-structurée auprès du personnel éducateur a été choisie. En fait, celle-ci a permis d'identifier les pratiques d'observation utilisées par le personnel éducateur pour consigner les informations dans le dossier de l'enfant.

L'entrevue semi-structurée a permis de rencontrer des participants afin de les interroger et s'entretenir avec eux. Il s'agit d'« une méthode qualitative qui sert à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées, et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 164).

En effet, l'entrevue constitue la technique de recherche ou le mode d'investigation le plus utilisé dans le domaine de la psychologie, la sociologie et notamment en éducation (Boutin, 2019). Divers types d'entrevues existent, toutefois dans le cadre de cette recherche, l'entrevue semi-dirigée est choisie pour atteindre le premier sous objectif de la recherche. Elle est définie comme suit :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Lorraine Savoie-Zajc, 2003, cité dans Gauthier, 2009, p. 340).

Dans le cadre de cette recherche, le choix de l'entrevue semi-structurée individuelle s'explique par le fait que le chercheur tente de comprendre les pratiques d'observation du personnel éducateur. Cette technique permet à celui-ci de s'exprimer sur ses expériences et au chercheur de collecter les données en lien avec son sujet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). À cet égard, l'entrevue « requiert un art, une technique, une habileté » (Boutin, 2019, p. 23), mais aussi un savoir pour garantir un échange basé sur l'écoute et l'ouverture sur l'autre.

Afin d'avoir un premier aperçu des pratiques d'observation du personnel éducateur, quelques questions ont été posées aux participants. Ces questions ont servi d'introduction à l'entrevue semi-dirigée qui a été réalisée auprès du personnel éducateur et des parents par la suite. De plus, elles ont permis de collecter des informations démographiques sur le personnel éducateur, son âge, ses formations, qu'elle soit initiale et/ou continue, le groupe dans lequel il travaille, le type de milieu éducatif, etc. Le but étant de mettre en évidence des éléments qui pourraient avoir une influence sur les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le « savoir observer » du personnel éducateur.

Entrevue auprès du personnel éducateur

Le schéma d'entrevue a abordé deux grandes thématiques qui ont permis de mettre en évidence les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer ». Ces thématiques sont reliées aux fondements de la compétence « savoir observer » qui permettent de l'actualiser à travers : 1) les situations dans lesquelles les pratiques d'observation sont mises en œuvre; 2) les ressources utilisées pour observer l'enfant. Les questions posées par le personnel éducateur concernant les situations dans lesquelles les pratiques d'observation sont mises en œuvre, celles-ci ayant été abordées à partir des questions suivantes : Dans le cadre de l'exigence ministérielle concernant le dossier éducatif que vous devez construire pour rendre compte de l'évolution du développement de l'enfant, vous devez faire de l'observation, 1) pouvez-vous m'expliquer en quoi consiste cette observation; 2) à quel moment faites-vous de l'observation (ex. : à l'accueil, lors de jeux libres à l'intérieur ou à l'extérieur, etc.) ; 3) sur quoi porte l'observation (les aspects du développement observés et les composantes reliées, les actions de l'enfant, ses intérêts, etc. ; 4) planifiez-vous vos observations, si oui comment? 5) s'agit-il d'observation quotidienne, spontanée, directe, indirecte, systématique, participante, libre, etc.? 6) utilisez-vous un outil quelconque pour colliger vos observations (ex. : grille d'observation, agenda, dossier), si oui, pouvez-vous m'en parler?

Entrevue auprès du parent

Afin de répondre au troisième objectif spécifique de la recherche qui consiste à examiner le processus de communication mis en branle auprès du parent pour rendre compte du développement holistique de l'enfant, l'entrevue semi-structurée auprès du personnel éducateur et du parent a été choisie. Lors de l'entrevue individuelle, il a été demandé au personnel éducateur de parler des échanges qu'il a avec le parent dans le but de l'informer des observations réalisées à l'égard de l'évolution développementale de son enfant. Pour ce faire, des questions générales ont été posées au personnel éducateur telles que : 1) pouvez-vous me parler des échanges que vous avez avec le parent lors de la rencontre avec le parent? 2) sur quel sujet comporte les échanges? Dans le même sens, des questions générales ont été posées parent telles que : 1) pouvez-vous me parler des échanges que vous avez avec l'éducatrice ou l'éducateur de votre enfant? 2) sur quel sujet comporte les échanges? Le but étant d'avoir les perspectives du personnel éducateur et du parent.

Ainsi, dans un paradigme qualitatif, le questionnaire est l'instrument le plus utilisé en éducation lors des entretiens (Baribeau et Royer, 2012). Ce questionnaire d'entrevue permet de recueillir des informations auprès des éducatrices afin de traiter le contenu du dossier éducatif de l'enfant et identifier les pratiques d'observation mises en œuvre par l'éducatrice pour construire ce dossier.

À cet effet, cet instrument a été conçu en respectant les cinq étapes proposées par Gaudreau (2011) pour bâtir un questionnaire d'entrevue :

- 1) « Définir le phénomène étudié dans le cadre conceptuel et la problématique;
- 2) Construire une question ou quelques questions, rédigées par point soulevé;
- 3) Produire un document où les questions sont groupées par point;
- 4) Procéder à une pré expérimentation afin d'évaluer les questions;
- 5) Rédiger le protocole ou la marche à suivre pour mener l'entrevue » (Gaudreau, 2011, p. 169-170).

Dans la première étape, le problème à l'étude a déjà été déterminé dans la problématique et le cadre théorique ainsi que les points qui traitent de ce problème, soit les pratiques d'observation mises en œuvre pour bâtir le dossier éducatif et le processus de communication mis en branle pour communiquer les observations aux parents dans le cadre du dossier éducatif de l'enfant.

Puisque l'entrevue semi-structurée a été choisie, la deuxième étape a consisté à choisir le type de questions, qui étaient ouvertes. En effet, les questions ouvertes favorisent la collecte d'informations et facilitent l'échange et la compréhension approfondie du problème à l'étude (Gaudreau, 2011). Ces questions ont permis aux participants de s'exprimer sur leurs pratiques d'observations, sur le dossier éducatif de l'enfant et sur les échanges entre le personnel éducateur et les parents lors de la communication des observations.

Pour la troisième étape, le questionnaire d'entrevue était composé de questions groupées par points. En effet, l'organisation du questionnaire où chaque question était liée à un point bien précis a permis d'avoir un questionnaire structuré et compréhensible. À cet effet, des questions en lien avec les pratiques d'observation et le processus de communication ont été posées aux participants à l'étude.

Dans la quatrième étape, la chercheuse a procédé à une entrevue pré expérimentale où elle a eu l'occasion de valider le questionnaire, sa durée et la formulation des questions. En effet, il était important de faire appel à des participants volontaires pour vérifier leur capacité à comprendre les questions posées et pour avoir leur opinion sur le questionnaire. Celui-ci a été soumis à trois experts en éducation afin qu'il soit validé. Les ajouts ont été effectués en considérant leurs commentaires puis il a été soumis pour être pré expérimenté afin de s'assurer que les questions étaient compréhensibles pour les participants attendus.

Finalement, la cinquième étape consistait à la rédaction de la version finale du questionnaire où la marche à suivre pour réaliser l'entrevue était bien définie. En effet, l'ensemble des questions a permis une meilleure compréhension du phénomène étudié. En somme, l'entrevue semi-dirigée a été choisie puisqu'elle permettait d'intégrer des questions ouvertes posées aux participants qui favorisent la collecte d'informations et facilitent l'échange et la compréhension approfondie du problème à l'étude (Boutin, 2011). Selon Boutin (2011), « En situation d'entretien, le chercheur est en mesure d'ajuster son tir quand il se rend compte que son interlocuteur a mal saisi la question qu'il vient de lui poser » (p. 43). En choisissant cette méthode de collecte de données, l'intervieweur était plus en mesure d'ajuster ses questions en fonction des réponses de l'interviewée. Celui-ci a pu s'exprimer plus librement et aborder le sujet sous l'angle choisi, ce qui n'aurait pas été possible s'il s'agissait de questions fermées.

3.3.2 Le recueil de textes via le dossier éducatif

Afin de répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche qui consistait à examiner les portraits de l'enfant construits par le personnel éducateur de l'étude pour rendre compte du développement de l'enfant, et ce, dans chacun des domaines, la méthode de collecte de données qualitatives choisie était le recueil de texte. Selon Fortin et Gagnon (2016), cette méthode permet d'examiner plusieurs types de documents tels que les journaux de bord, les agendas, les livres ainsi que les dossiers que l'on peut retrouver dans les milieux où la recherche a cours (Fortin et Gagnon, 2016). Selon Paillé (2007), l'étude de documents consiste à « faire de la recherche en analysant des documents pour mieux comprendre le monde qui nous entoure » (p. 135). En fait, la méthodologie de type qualitatif a permis d'étudier un phénomène vécu dans un milieu naturel, notamment en consultant des documents écrits (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le contexte de cette recherche, cette consultation s'est faite à l'égard des dossiers éducatifs élaborés pour rendre compte du développement global de l'enfant de 4-5 ans en milieux éducatifs à l'enfance. Le contenu examiné dans le cadre de cette recherche a été catégorisé en fonction des domaines de développement des enfants et des composantes qui sont intégrées à ceux-ci : 1) domaine

physique et moteur; 2) domaine cognitif; 3) domaine langagier; 4) domaine social et affectif. Les composantes reliées aux domaines de développement ont été considérées comme suit :

Tableau 3.2 Les domaines de développement ainsi que leurs principales composantes

Domaine physique et moteur	Domaine cognitif	Domaine langagier	Domaine social et affectif
<ul style="list-style-type: none"> • Santé et sécurité • Alimentation • Sommeil • Hygiène • Développement sensoriel • Schéma corporel • Motricité globale • Motricité fine 	<ul style="list-style-type: none"> • Attention • Mémoire • Fonction symbolique • Catégories et concepts • Raisonnement • Éveil aux mathématiques • Éveil aux sciences 	<ul style="list-style-type: none"> • Langage prélinguistique • Langage oral • Éveil à la lecture et à l'écriture • Développement graphique 	<ul style="list-style-type: none"> • Attachement • Tempérament • Concept de soi • Identité • Compétences émotionnelles • Compétences sociales

Source : De l'observation à la transmission : Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant (MF, 2019, cité dans MF, 2021a, p. 12).

3.4 L'analyse des données

Dans l'optique de répondre au premier objectif spécifique de la recherche, la méthode d'analyse de contenu thématique a été retenue afin de décrire les pratiques d'observation mises en œuvre par les éducatrices et les éducateurs pour construire le dossier éducatif de l'enfant de 4-5 ans. L'analyse avait pour cadre théorique les deux fondements de la compétence « savoir observer » soit les situations dans lesquelles la compétence se manifeste puis les ressources utilisées pour réaliser les observations.

C'est à l'aide du logiciel Nvivo que les catégories et les sous-catégories ont été établies. En effet, d'après Krief et Zardet (2013) « L'objectif principal de Nvivo est d'aider à gérer, mettre en forme et donner un sens aux données qualitatives [...] Il s'agit de ranger des données brutes dans des catégories données à priori ou constituées au fur et à mesure » (p. 227). Effectivement, le logiciel Nvivo a simplifié la codification des données puisque cet outil informatisé prend moins de temps et facilite l'analyse des documents, peu importe leur nature (Deschenaux et Bourdeau, 2005). Enfin, après avoir codifié les données, celles-ci ont été analysées et interprétées afin de produire les résultats de la recherche (Plard et Martineau, 2019). Dans le cadre de cette recherche, le logiciel Nvivo 12 a été donc utilisé.

Les thématiques qui ont fait l'objet de catégorisations sont les suivantes : 1) les façons d'observer (quotidiennement, de façon planifiée, spontanée, directe, indirecte, systématique, libre) ; 2) les moments de la journée choisis pour observer (à l'accueil, lors de jeux libres, à l'intérieur ou à l'extérieur, etc.) ; 3) les domaines du développement observés (physique et moteur, cognitif, langagier, social et affectif); 4) les composantes des domaines de développement observées (ex. : la composante motricité fine du domaine de développement physique et moteur); 5) les objets de l'observation (actions, intérêts, capacités, besoins de l'enfant, etc.). En ce qui a trait aux ressources utilisées pour observer, les catégories ont été réalisées à partir des quatre ressources suivantes : 1) la préparation de l'observation (objet, but, moment et lieux); 2) le choix de l'outil pour observer (agenda, dossier, grille d'observation, etc.) ; 3) la sélection des éléments signifiants (a. les techniques de collecte de données telles que l'ordinateur, l'appareil photo, etc.; b. la consignation des faits observés (avec ou sans biais), c. l'identification des éléments du contexte.

Dans l'optique de répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche, la méthode d'analyse de contenu thématique a été retenue afin d'examiner le contenu des dossiers éducatifs de l'enfant et de recueillir des données qualitatives à l'aide des portraits du développement élaborés par le personnel éducateur à l'égard du développement de l'enfant. L'analyse avait pour cadre théorique, les domaines de développement établis par le ministère de la famille en lien avec leurs composantes. À cet effet, les grilles d'observation inscrites dans le cadre théorique qui indiquent les composantes des domaines développementaux ont servi à traiter le contenu présent dans les dossiers éducatifs. À titre d'exemple, lors de la consultation des dossiers éducatifs, il était requis d'examiner ce qui a été observé dans le domaine physique et moteur en lien avec la composante « santé et sécurité ». Cela s'est fait en fonction des actions de l'enfant sur le plan de la prise de risque et du respect des consignes de sécurité. En somme, dans le contexte de cette recherche, il s'agissait d'examiner les dossiers éducatifs des enfants en analysant leur contenu, notamment celui relié aux éléments qui ont permis de construire le portrait de l'enfant pour rendre compte de son développement holistique. Gaudreau (2011) explique que l'analyse de document permet le traitement du contenu d'un document. Dans le cadre de cette étude, les dossiers éducatifs de l'enfant ont constitué le corpus d'analyse des données afin d'examiner les portraits du développement de l'enfant qui composent le dossier éducatif.

Afin d'atteindre le troisième objectif spécifique de la recherche, la méthode d'analyse de contenu thématique a été choisie pour examiner les niveaux de communication ayant lieu entre les parents et le personnel éducateur. Le cadre théorique retenu a été celui de Elliot (2005) qui a identifié 5 niveaux de

communication entre le parent et le personnel éducateur. Les catégories ont été établies selon les thématiques suivantes : 1) la communication autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques (dimension physique) où le personnel éducateur tient informé le parent et en retour l'invite à divulguer certaines informations concernant l'enfant; 2) la communication autour des besoins d'appartenance (dimension sociale) où un accueil réciproque prend forme au travers des échanges qui deviennent plus personnalisés entre le personnel éducateur et le parent; 3) la communication autour des besoins d'estime de soi (dimension affective) où sont partagées les pratiques éducatives de chacun des milieux qui interagissent dans le développement de l'enfant, soit celui de la famille et celui du service de garde éducatif dans une visée de continuité des pratiques; 4) la communication entourant les expériences éducatives que l'enfant vit afin d'augmenter sa connaissance et sa compréhension du développement de l'enfant; 5) la communication basée sur l'actualisation de soi et sur l'engagement réciproque où toutes les dimensions du développement de l'enfant sont abordées et où les échanges sont empreints de respect, de confiance et de reconnaissance mutuels.

Ainsi, les analyses en regard des trois objectifs spécifiques ont été réalisées en ayant recours à des grilles d'analyse présentes dans le cadre théorique et conceptuel. Cette technique consiste en « un court document récapitulatif de l'ensemble des éléments de contenu que l'on désire retracer dans le corpus retenu pour étude » (Leray, 2008, p. 22). En fait, la grille d'analyse définit les catégories ou les variables de classification du contenu de l'étude afin d'identifier les thèmes et sous-thèmes du corpus (Gaudreau, 2011). Pour Gaudreau (2011), « la grille d'analyse est l'ensemble des thèmes d'analyse divisés en sous-thèmes, sous-sous thèmes, etc. » (p. 209). Dans le cadre de cette recherche, la grille d'analyse a été construite « avant de procéder à l'analyse verticale et le classement consiste à répartir les segments entre des thèmes et sous-thèmes préétablis » (Gaudreau, 2011, p. 209) en regard de la problématique et du cadre de référence de la recherche. Dans cette optique, il s'agissait d'avoir recours à une analyse de contenu thématique déductive.

Par ailleurs, Gaudreau (2011) expose plusieurs étapes qui doivent être respectées pour réaliser une analyse de contenu thématique. Ainsi, une fois, les grilles d'analyse construites, il s'agit dans un premier temps d'établir le corpus et donc d'identifier le contenu qui est retenu pour les analyses. En ce qui concerne les entrevues individuelles, l'objectif était de faire des verbatims et donc de retranscrire à l'écrit tous les enregistrements. En ce qui a trait aux dossiers éducatifs, il s'agissait de choisir le contenu des dossiers qui a été retenu pour l'analyse. Dans un deuxième temps, les verbatims des entrevues ainsi que

le contenu dossiers éducatifs ont été examinés en ayant recours à une analyse verticale. Selon Gaudreau (2011), il s'agit d'examiner chaque verbatim provenant des entrevues individuelles et chaque dossier éducatif individuellement en y apposant des unités de sens et des thèmes qui ressortent des analyses selon les grilles d'analyse basées sur le cadre théorique et conceptuel retenues pour l'étude.

Gaudreau (2011) explique à cet effet : « Chaque verbatim est analysé au complet séparément des autres. Les propos sont découpés en segments et numérotés les uns à la suite des autres. Des idées de thème sont notées dans la marge » (p. 199). Puis, les verbatims d'entrevues et les dossiers éducatifs ont été examinés par l'entremise d'une analyse horizontale. Gaudreau (2011) souligne à ce sujet : « Une fois l'analyse verticale terminée, la troisième étape de l'analyse de contenu consiste en l'analyse transversale, c'est-à-dire une analyse au palier collectif impliquant l'ensemble des verbatims précédemment analysés au palier individuel » (p. 204). L'objectif était de regrouper les thèmes similaires ensemble, puis de les catégoriser en fonction du cadre théorique choisi pour l'analyse, notamment des grilles d'analyse retenues. À cet effet, L'Écuyer (1990) affirme que :

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié ; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies (p. 120).

3.5 Le déroulement de la recherche

Pour les six services de garde retenus, une lettre d'invitation leur a été envoyée afin de solliciter leur participation au présent projet de recherche et d'établir un premier contact. Cette lettre a permis d'expliquer aux participants l'objectif de cette recherche et ce qu'implique leur participation au présent projet afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée. La participation du personnel éducateur au présent projet de recherche s'est effectuée sur une base volontaire. Aux participants qui ont accepté de participer à la recherche, un formulaire de consentement leur a été remis. Dans cette optique, un formulaire a été envoyé aux directions des milieux éducatifs, afin d'obtenir leur accord. Par la suite, un formulaire de consentement a été adressé aux participants à l'étude, à savoir le personnel éducateur et les parents.

Avant d'effectuer les entrevues, un lien de confiance a été établi avec le participant par la mise en place d'un climat empreint d'ouverture d'esprit, ce qui a contribué à la réussite de l'entrevue. Selon Gaudreau (2011, p. 132), « Peu importe la forme que prendra l'entrevue, l'important réside dans l'interaction entre les deux acteurs (l'intervieweur et l'interviewé) ». Concrètement, des questions ont été posées aux participants sur leur expérience professionnelle afin de mieux les connaître. Ensuite le projet de recherche a été expliqué, tout en insistant sur l'aspect confidentiel et anonyme du processus afin de mettre à l'aise les participants à l'étude. De plus, le déroulement de l'entrevue a été expliqué, en précisant les modalités en ligne et enregistrée via la plateforme Zoom. Les entrevues ont duré approximativement 45 minutes pour le personnel éducateur et 20 minutes pour les parents afin de garantir une collecte de données riche et diversifiée. D'après Gaudreau (2011, p. 132), « la durée de l'entrevue constitue un facteur déterminant pour sa réussite [...] trop longue, le répondant risque de se désister ou se désintéresser en cours de route; [...] trop courte, la recherche risque de laisser de côté des éléments importants faute de temps ».

3.6 Les considérations éthiques

Le présent projet de recherche a respecté les normes éthiques que tout chercheur doit prendre en considération lorsqu'il mène des recherches impliquant des êtres humains. L'objectif était de protéger et de respecter les participants à l'étude (Fortin et Gagnon, 2022). À cet égard, un certificat d'approbation éthique a été obtenu par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin de réaliser cette étude. La participation du personnel éducateur et des parents au présent projet de recherche s'est faite sur une base volontaire et les participants ont été informés à l'aide des lettres d'informations et de consentement qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation en tout temps et que les résultats de cette recherche allaient respecter la confidentialité et l'anonymat des participants. Les directions des milieux éducatifs, le personnel éducateur et les parents avaient signé le formulaire de consentement qui les informait de façon claire des objectifs et du déroulement de la présente recherche. Ces formulaires ont été signés avant de mener des entrevues avec le personnel éducateur et les parents ainsi qu'avant de consulter les dossiers éducatifs de l'enfant. Les résultats de la recherche seront transmis ultérieurement aux participants via leur adresse courriel à la fin de la réalisation du présent projet de recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de la recherche. Il expose l'analyse des données menant aux résultats en lien avec les objectifs qui sous-tendent cette étude. Tout d'abord, le point de vue des participantes en lien avec la pratique d'observation sera présenté. Il s'agit de comprendre la manière dans laquelle la compétence « savoir observer » est actualisée à travers les situations et les ressources mobilisées par le personnel éducateur.

Dans cette optique, le premier objectif visait à documenter les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire les dossiers éducatifs des enfants de 4-5 ans. Afin d'atteindre cet objectif, des analyses de contenu thématique déductives ont été réalisées à partir de la compétence « savoir observer » telle que définie par le ministère de la famille dans le référentiel de compétences des éducatrices (MF, 2021f). Les thématiques ont fait l'objet de catégorisation en fonction des situations dans lesquelles la compétence « savoir observer » s'est manifestée et des ressources utilisées pour observer l'enfant. Des sous-catégories ont été associées aux situations. Exemple: les façons ou les moments d'observer. D'autres sous-catégories ont été également associées aux ressources utilisées. Par exemple: le choix de l'outil pour observer, la sélection des éléments signifiants, etc.

Le deuxième objectif de l'étude visait à examiner les portraits de l'enfant construits au sein du dossier éducatif par le personnel éducateur pour rendre compte de son développement holistique, et pour répondre à cet objectif, une consultation des dossiers éducatifs de l'enfant a été retenue afin de les analyser de façon approfondie. Le contenu des documents examinés a fait l'objet d'une catégorisation en fonction des différents domaines du développement ainsi que leurs composantes : 1) physique et moteur; 2) cognitif; 3) langagier et 4) socioaffectif.

Enfin, le troisième objectif de la recherche visait à examiner le processus de communication mis en branle auprès du parent pour rendre compte du développement holistique de l'enfant à partir des informations inscrites dans le dossier éducatif de l'enfant. Pour atteindre cet objectif de recherche, le modèle de

communication d'Elliott (2005) est utilisé afin d'examiner les cinq niveaux de communication entre le parent et le personnel éducateur. Les thématiques qui ont fait l'objet de catégorisations étaient associées aux niveaux de communication suivants : 1) la communication autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques; 2) la communication autour des besoins d'appartenance; 3) la communication autour des besoins d'estime; 4) la communication autour des connaissances et de la compréhension; 5) la communication basée sur l'actualisation de soi et sur l'engagement réciproque.

4.1 La compétence « savoir observer » vue à travers les situations et les ressources de l'observation

Cette partie présente les résultats émergent du premier objectif de l'étude qui visait à documenter les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire les dossiers éducatifs des enfants de 4-5 ans. Les résultats pour chacune de ces situations et de ces ressources sont donc exposés dans les sections suivantes. Rappelons que la pratique d'observation s'actualise à travers la compétence « savoir observer », et ce, par l'entremise des situations et des ressources mobilisées par le personnel éducateur afin de broser un portrait de l'enfant dans les différents domaines de développement et leurs composantes.

4.1.1 Situations mobilisées par le personnel éducateur

Les analyses de l'étude mettent en évidence que la compétence « savoir observer » s'est manifestée à travers les situations révélant les aspects suivants : 1) les moments d'observation choisis par les éducatrices pour faire leurs observations; 2) les aspects du développement observés; 3) les façons d'observer et les méthodes choisies.

4.1.1.1 Les moments d'observation

Les analyses ont mis en lumière que les éducatrices ont fait de l'observation à différents moments de la journée : 1) en tout temps; 2) lors des jeux libres (à l'intérieur); 3) à l'accueil; 4) lors des jeux extérieurs; 5) lors des routines et transitions. Le tableau 4.1 expose le nombre d'éducatrices ayant choisi différents moments de la journée pour faire leur observation.

Tableau 4.1 Le nombre d'éducatrices ayant choisi différents moments de la journée pour faire leur observation

Moments de la journée choisis pour faire de l'observation	Nombre d'éducatrices ayant choisi ces moments de la journée pour observer
1) En tout temps	3/6
2) Lors des jeux libres (intérieurs)	5/6
3) À l'accueil	5/6
4) Lors des jeux extérieurs	4/6
5) Lors des routines et transitions	3/6

Bien que les éducatrices de l'étude aient fait de l'observation à différents moments de la journée, les analyses mettent en évidence que les jeux libres et l'accueil se révèlent être des moments privilégiés pour les éducatrices alors que la période des routines et des transitions est celle ayant été la moins choisie. En outre, la plupart des éducatrices (5/6) ont observé les enfants lors des jeux libres en rapportant que ce moment était choisi parce que les enfants sont en action et en exploration.

L'accueil est un autre moment où la plupart des éducatrices interrogées (5/6) ont fait leurs observations. Toutefois, pour l'une d'entre elles (EDU02), ce moment n'est pas retenu. Elle explique d'ailleurs la raison pour laquelle celui-ci n'est pas choisi : « L'arrivée, ça, ce n'est pas un bon moment pour moi, il y a trop de distraction. Je ne peux pas me concentrer aux mêmes choses ». La plupart des éducatrices (4/6) ont relaté faire de l'observation à l'extérieur où elles observent la motricité globale des enfants et où les enfants sont le plus créatifs. À ce sujet, une éducatrice (EDU02) a précisé ce qui suit : « On est souvent dehors où les enfants créent leur propre truc là, donc moi, c'est à ces moments-là que je peux observer ». Pour sa part, une des éducatrices (EDU03) a mentionné observer la motricité globale des enfants lors des jeux extérieurs. Elle précise ce qui suit : « J'observe la motricité globale c'est sûr, plus dehors, je le vois plus là parce que l'espace est plus propice ».

De plus, la moitié des éducatrices (3/6) ont rapporté qu'elles observaient les enfants en tout temps en précisant pourquoi ce moyen était retenu. À cet effet, une première éducatrice (EDU01) souligne qu'il n'y a pas de mauvais moment pour faire de l'observation. Une deuxième éducatrice (EDU05) précise que tous les moments de la journée peuvent être mis à contribution pour observer : « J'observe les enfants tout au long de la journée parce qu'ils sont tout le temps en action ». Quant à la troisième éducatrice, elle explique ce qui suit : « Je te dirais qu'on observe toute la journée les enfants, tout le temps ». En ce qui concerne

les moments de routine et de transition, trois éducatrices sur six mentionnent que ces moments permettent d'observer certaines composantes du développement de l'enfant comme la motricité fine (domaine physique et moteur), la mémoire (domaine cognitif) ou le langage oral (domaine langagier). Le tableau 4.2 expose les moments choisis par chacune des éducatrices pour faire de l'observation.

Tableau 4.2 Les moments choisis par les éducatrices pour faire de l'observation

Éducatrices	En tout temps	Lors des jeux libres (intérieurs)	À l'accueil	Lors des jeux extérieurs	Lors des routines et transitions	Total : moments choisis
EDU01	✓	✓	✓	✓		4/5
EDU02		✓	✓	✓		3/5
EDU03				✓	✓	2/5
EDU04	✓	✓	✓	✓	✓	5/5
EDU05	✓	✓	✓		✓	4/5
EDU06		✓	✓			2/5

4.1.1.2 Les aspects du développement observés

Les résultats de l'étude ont permis d'identifier plusieurs aspects du développement choisis par l'éducatrice et ayant fait l'objet d'une observation pour bâtir le dossier éducatif de l'enfant : 1) physique et moteur; 2) cognitif; 3) langagier; 4) social et affectif. Toutefois, l'aspect du développement le plus observé est le domaine physique et moteur puisque l'on retrouve 4 éducatrices sur 6 ayant réalisé des observations en lien avec ce domaine.

Tableau 4.3 Le nombre d'éducatrices ayant observé les différents aspects du développement global

Aspects du développement global observés	Nombre d'éducatrices ayant choisi ces aspects du développement global
1) Physique et moteur	4/6
2) Cognitif	3/6
3) Langagier	1/6
4) Social et affectif	3/6

De plus, les analyses ont mis en lumière que 3 éducatrices sur 6 ont observé l'aspect cognitif. À cet égard, l'une d'entre elles (EDU05) s'exprime comme suit: « j'aime bien aller voir jusqu'où ils sont capables de raisonner et puis de faire des liens par eux-mêmes ». Pour le domaine socioaffectif, la moitié des éducatrices (3/6) affirment observer beaucoup cet aspect du développement puisque les enfants sont en phase d'apprentissage et doivent développer leurs relations avec leurs pairs. À cet effet, l'une des éducatrices (EDU02) précise ce qui suit : « Je suis très axée sur le socioaffectif, toutes les relations avec les autres. Je trouve que dans le groupe d'âge 3-5 ans c'est ça qui ressort beaucoup. Tout que ce qui est social, l'interaction avec les autres, c'est l'endroit où que, personnellement, je vois qu'il y a le plus de travail à faire ».

En fait, seulement une éducatrice (EDU03) mentionne observer l'aspect langagier puisque le langage oral permet aux enfants de mieux se faire comprendre par les autres. Par ailleurs, l'étude a permis de mettre en évidence que l'aspect du développement physique et moteur est le plus documenté et observé par les éducatrices (4/6). À ce sujet, les éducatrices mentionnent observer la motricité globale et fine des enfants afin d'identifier les défis à relever au niveau du découpage, de la prise de crayons, de la course, etc.

D'une part, une éducatrice (EDU05) précise ce qui suit : « Je vais plus aller en motricité fine puisque là il y a plus de défis de prise de crayons ou de forces de préhension, des trucs comme ça ». D'autre part, une autre éducatrice (EDU02) précise certains aspects qu'elle observe chez l'enfant : « Je peux voir s'il sait découper, prendre un ciseau correctement. Quand on joue dehors, est-ce qu'il est capable de me donner un effort physique soutenu? ». Les éducatrices ont toutes rapporté avoir observé au moins un aspect du développement global de l'enfant tel que le tableau 4.4 en fait état.

Tableau 4.4 Le nombre et les types d'aspects du développement observés par chacune des éducatrices

Éducatrices	Physique et moteur	Cognitif	Langagier	Socioaffectif	Total : aspects observés
EDU01	✓	✓			2/4
EDU02	✓			✓	2/4
EDU03			✓	✓	2/4
EDU04		✓			1/4
EDU05	✓	✓		✓	3/4
EDU06	✓				1/4

De plus, deux éducatrices ont rapporté avoir observé un seul aspect du développement de l'enfant. La première éducatrice (EDU04) souligne que son observation a porté sur l'aspect cognitif de l'enfant alors que la deuxième éducatrice (EDU06) mentionne qu'elle s'est plutôt attardée aux aspects physique et moteur du développement global de l'enfant. De surcroit, la moitié des éducatrices (3/6) a précisé avoir observé deux aspects du développement de l'enfant sur quatre. Ainsi, la première éducatrice (EDU01) précise avoir observé les aspects physique et moteur de l'enfant ainsi que l'aspect cognitif. Une autre éducatrice (EDU02) mentionne qu'elle a davantage observé les aspects physique et moteur, puis socioaffectif de l'enfant. Quant à leur collègue (EDU03), celle-ci a souligné lors de l'entrevue qu'elle avait observé les aspects langagier et socioaffectif de l'enfant.

4.1.1.3 Les façons et méthodes d'observation

Les analyses révèlent que les éducatrices ont des préférences quant à la façon et aux méthodes d'observation utilisées pour construire le dossier éducatif de l'enfant : 1) libre; 2) quotidienne; 3) systématique. Le tableau 4.5 expose le nombre d'éducatrices ayant utilisé différents types de méthodes d'observation.

Tableau 4.5 Le nombre d'éducatrices utilisant les types de méthodes identifiées pour observer

Les façons et les méthodes choisies pour observer	Nombre d'éducatrices ayant choisi ces façons et ces méthodes pour observer
1) Libre	6/6
2) Quotidienne	2/6
3) Systématique	6/6

Les résultats de l'étude mettent en évidence que toutes les éducatrices (6/6) font de l'observation libre, c'est-à-dire qui ne requiert aucune planification. Elle est alors utilisée de façon spontanée et n'exige aucune organisation de la part du personnel éducateur. De plus, les analyses ont démontré que toutes les éducatrices (6/6) font également de l'observation systématique, c'est-à-dire qui requiert une planification et une organisation de leur part.

En fait, parmi les façons d'observer celle dite libre et systématique sont les plus utilisées. Pour l'observation systématique, les analyses ont mis en évidence que toutes les éducatrices utilisaient cette méthode qui leur permet de cibler l'objet de leur observation. En outre, deux éducatrices (EDU03 et

EDU06) affirment utiliser l'observation systématique comme méthode afin d'observer ce qui est moins acquis chez l'enfant.

Une autre éducatrice (EDU05) mentionne que l'observation systématique lui permet de planifier ses observations et de cibler certaines composantes du développement de l'enfant qu'elle souhaite observer comme la motricité fine, les compétences sociales, la mémoire, etc. À cet égard, elle précise ce qui suit : « Dans ma planification j'ai de l'observation qui est organisée, que je planifie aussi parce qu'on s'entend qu'à mon bricolage je sais que je vais avoir de la motricité fine ou du développement moteur ou du cognitif ».

Tableau 4.6 Le nombre et types de méthodes utilisées par chacune des éducatrices pour observer

Éducatrices	Libre	Quotidienne	Systématique	Total : méthodes utilisées
EDU01	✓	✓	✓	3/3
EDU02	✓		✓	2/3
EDU03	✓	✓	✓	3/3
EDU04	✓		✓	2/3
EDU05	✓		✓	2/3
EDU06	✓		✓	2/3

4.1.2 Ressources utilisées par le personnel éducateur

En service de garde éducatif à l'enfance, le personnel éducateur est appelé à mobiliser différentes ressources afin de réaliser ses observations. En effet, il doit choisir les outils qu'il souhaite utiliser pour observer l'enfant, définir l'objet de ses observations et déterminer les buts de son observation.

4.1.2.1 Les outils d'observation

Les analyses de l'étude mettent en évidence que la compétence « savoir observer » s'est manifestée à travers les ressources utilisées par le personnel éducateur pour observer et construire le dossier éducatif de l'enfant. Celle-ci a trait aux outils d'observation utilisés suivants : 1) l'agenda; 2) l'appareil multimédia; 3) la grille; 4) le journal de bord; 5) la liste à cocher; 6) la mémorisation; 7) la fiche anecdotique; 8) l'outil

numérique. Le tableau 4.7 expose le nombre d'éducatrices ayant utilisé différents types d'outils pour faire de l'observation.

Tableau 4.7 Le nombre d'éducatrices utilisant différents outils pour observer

Les outils d'observation utilisés par le personnel éducateur	Nombre d'éducatrices ayant choisi ces outils d'observation
1) L'agenda	5/6
2) L'appareil multimédia	1/6
3) La grille	5/6
4) Le journal de bord	2/6
5) Liste à cocher	2/6
6) La mémorisation	3/6
7) La fiche anecdotique	1/6
8) L'outil numérique	3/6

Les résultats mettent en évidence que la première éducatrice (EDU01) utilise plusieurs outils pour colliger ses observations : l'agenda, une tablette pour prendre des photos (appareil multimédia), une grille avec des codes et des couleurs, un journal de bord pour prendre des notes, une liste à cocher pour voir si l'enfant est capable ou non de réaliser une action donnée. Elle affirme utiliser un outil numérique qui facilite la communication avec les parents et le partage de photos de leur enfant.

Quant à la deuxième éducatrice (EDU02), elle utilise plusieurs outils pour colliger ses observations : des Post-its qu'elle colle dans un agenda, différentes grilles qui l'inspirent, une liste à cocher et un outil numérique où elle peut indiquer les forces, les défis et les habiletés de l'enfant dans les différents domaines du développement. Elle mentionne utiliser la mémorisation puisqu'elle retient tout dans sa tête, elle reconnaît que c'est à la fois une force et une faiblesse puisqu'elle manque de documents écrits lorsque vient le temps de bâtir le dossier éducatif de l'enfant. À cet égard, elle précise ce qui suit : « Moi, j'emmagasine tout en tête puis je pense c'est un peu ça ma force, mais à la fois un peu une faiblesse parce que je n'ai rien par écrit ».

La troisième éducatrice (EDU03) mentionne utiliser un agenda pour colliger ses observations et la grille de développement de Ferland (Ferland, 2014). Elle mémorise également ses observations et reconnaît que c'est une lacune, car elle n'a pas encore trouvé l'outil idéal qui répond à ses besoins. Quant à la quatrième

éducatrice (EDU04), elle affirme utiliser un journal de bord pour colliger ses observations et un outil numérique afin de partager les photos des enfants avec les parents. Elle mentionne que l'utilisation d'une fiche anecdotique basée sur les catégories du COR (Angulo, 2023), lui permet d'avoir un outil d'observation complet.

Pour sa part, la cinquième éducatrice (EDU05) mentionne posséder une mémoire photographique et qu'elle n'a pas besoin de prendre des notes puisqu'elle retient tout dans sa tête. En revanche, elle utilise les grilles de développement pour l'aider à situer l'enfant dans son développement. À ce sujet, elle affirme ce qui suit : « Tout est dans ma tête, fait que j'ai une mémoire photographique, vraiment une très bonne mémoire ». Enfin, la sixième éducatrice (EDU06) mentionne utiliser l'agenda pour colliger ses observations ainsi que les grilles de développement afin de cibler le comportement ou l'aspect à observer. Elle s'est exprimée comme suit : « Je suis beaucoup dans l'agenda parce que dans l'agenda, j'écris plus mes observations spontanées ».

En somme, la plupart des éducatrices (5/6) utilisent différentes grilles de développement comme référence pour suivre l'évolution développementale de chaque enfant selon l'âge. La majorité d'entre elles utilise également un agenda pour collecter des informations sur l'évolution de l'enfant. Trois éducatrices sur six mentionnent avoir une bonne mémoire et mémoriser leurs observations. Cependant, deux éducatrices (EDU02 et EDU03) reconnaissent mémoriser leurs observations. Aussi, la moitié des éducatrices (3/6) mentionne utiliser un outil numérique qui leur permet de communiquer et de partager avec les parents les photos de leur enfant. À cet égard, l'une des éducatrices (EDU04) s'exprime comme suit : « On met des photos et c'est vraiment cool et on met beaucoup plus de photos et tout, donc ça aide le parent à voir comment ça fonctionne dans le local, qu'est-ce que son enfant expérimente ».

Les résultats de l'étude ont démontré que deux éducatrices sur six (2/6) utilisent un journal de bord pour noter leurs observations et deux autres éducatrices affirment utiliser une liste à cocher pour situer l'enfant dans son développement. Enfin, une éducatrice sur six mentionne utiliser une fiche anecdotique pour décrire les réalisations des enfants ainsi que leurs apprentissages. Par ailleurs, l'étude a permis de mettre en évidence le type de grille d'observation utilisé par les éducatrices. À titre d'exemple, certaines éducatrices utilisent des grilles d'observation provenant du Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance [CASIOPE] puisque celles-ci les aident à cibler le comportement à observer chez l'enfant (Casiope, 2020).

Tableau 4.8 Le nombre et types d'outils utilisés par chacune des éducatrices pour observer

Éducatrices	Agenda	Appareil multimédia	Grille	Journal de bord	Liste à cocher	Mémoire	Fiche anecdotique	Outil numérique	Total : outils utilisés
EDU01	✓	✓	✓	✓	✓			✓	6/8
EDU02	✓		✓		✓	✓		✓	5/8
EDU03	✓		✓			✓			3/8
EDU04	✓			✓			✓	✓	4/8
EDU05			✓			✓			2/8
EDU06	✓		✓						2/8

4.1.2.2 Les buts de l'observation

C'est à travers l'observation que le personnel éducateur est en mesure de construire le portrait de l'enfant et suivre son évolution. En effet, les analyses ont mis en évidence que l'observation a pour but de : 1) situer l'enfant dans son développement; 2) faciliter la transition vers l'école ; 3) détecter les difficultés significatives chez l'enfant; 4) planifier des activités selon l'intérêt de l'enfant.

Les résultats de l'étude ont démontré que le but de l'observation pour la moitié des éducatrices (3/6) est de situer l'enfant dans son développement. Donc pour ces éducatrices, l'observation les aide à suivre l'évolution de l'enfant. C'est ce que précise l'une des éducatrices (EDU06) :

Il faut observer et voir comment l'enfant se développe et qu'est-ce que l'enfant fait. Comment il interagit avec les autres? Comment est son état critique? Comment il se questionne? Comment il résonne? Moi j'observe tout à travers le jeu et j'essaie d'enrichir le plus possible mes activités et leur quotidien.

L'observation a pour but également de détecter les difficultés significatives chez l'enfant. À cet égard, la moitié des éducatrices (3/6) mentionne l'importance de l'observation pour repérer les difficultés vécues par l'enfant afin de les partager avec le parent lors des échanges dans le cadre du dossier éducatif. C'est ce qu'explique l'une des éducatrices (EDU03) : « Des fois, juste faire flasher des petites lumières de difficultés aux parents pour aider l'enfant à mieux s'épanouir ».

Dans le même ordre d'idées, l'observation permet aux éducatrices de faciliter la transition de l'enfant du service de garde vers l'école. En effet, pour deux éducatrices sur six (EDU03 et EDU04), l'observation de l'enfant a comme but de faciliter son entrée à la maternelle. Voici ce que l'une d'entre elles explique (EDU04) : « Ça nous aide aussi pour savoir, il est rendu où l'enfant et où je dois l'emmener? Dans le fond, la prochaine étape. Ça l'aide beaucoup à la rentrée à l'école, quand les enfants quittent le CPE. Euh, c'est important de savoir les enfants sont rendus où ». Enfin, l'une des éducatrices (EDU01) précise que l'observation l'aide dans sa planification d'activités et pour connaître les intérêts de l'enfant. À ce sujet, elle partage ce qui suit : « Ça va m'aider pour ma planification, savoir les intérêts des enfants ».

Tableau 4.9 Le nombre des éducatrices mentionnant le but de l'observation

Le but de l'observation	Nombre d'éducatrices ayant mentionné ce but
1) situer l'enfant dans son développement	3/6
2) faciliter la transition vers l'école	3/6
3) détecter les difficultés significatives	3/6
4) planifier des activités	1/6

4.1.2.3 Les objets de l'observation

Les analyses ont mis en évidence que les objets d'observation des éducatrices dans le cadre du dossier éducatif de l'enfant portent sur : 1) les actions; 2) les besoins; 3) les capacités et 4) les intérêts de l'enfant. Les résultats de l'étude ont démontré que l'objet d'observation de la plupart des participantes interrogées (5/6) porte sur les capacités de l'enfant. En effet, les éducatrices mentionnent observer ce que l'enfant est capable de faire ou pas, ce qui les aide à cibler les aspects du développement à travailler avec lui.

L'objet d'observation portant sur les intérêts de l'enfant a été mentionné par deux éducatrices sur six (EDU01 et EDU04) qui affirment observer les interactions et les intérêts des enfants. À ce sujet, l'une des éducatrices (EDU01) souligne ce qui suit : « Souvent les observations que je fais avec les enfants sont pour voir comment qu'ils interagissent entre eux autres? Qu'est-ce qu'ils aiment faire? ».

Les actions des enfants ont été aussi mentionnées par deux éducatrices (EDU02 et EDU05) qui affirment que lorsque l'enfant est en action, elles profitent de ce moment pour l'observer, que ce soit lors des jeux extérieurs, des activités ou lorsqu'il interagit avec ses pairs. À cet égard l'une d'entre elles explique ce qui

suit : « Je vais vouloir observer son découpage, lui je vais vouloir observer sa séquence, lui je vais vouloir observer sa méthode de travail, lui justement la demande d'aide, le social, le partage ».

Enfin, l'objet d'observation portant sur les besoins de l'enfant a été mentionné par deux éducatrices sur six (2/6) qui affirment cibler leurs observations selon le besoin de l'enfant et l'aspect à travailler avec lui. À ce sujet, l'une des éducatrices (EDU06) précise ce qui suit : « J'observe tout le monde, je me fais une base, et si je vois deux ou trois qui ont besoin de plus de travail, là je fais une autre petite activité de continuité puis là je me concentre sur les deux enfants qui ont besoin d'aide ».

Les analyses du présent projet de recherche ont permis de mettre en lumière que les capacités de l'enfant comme objet d'observation ont été le plus observées et documentées par les éducatrices. En effet, les éducatrices mentionnent observer ce que l'enfant était capable de faire au niveau de la motricité fine, comme le découpage, la tenue du crayon, zipper son manteau, etc. Mais aussi au niveau de la motricité globale et l'éveil aux mathématiques. Une des éducatrices (EDU06) affirme qu'observer les capacités de l'enfant, lui permettait de cibler les aspects du développement à travailler avec lui. À cet égard, elle s'exprime comme suit : « S'il n'est pas encore capable de fermer son manteau, on va dire que le manteau est à travailler comme ça je peux cibler qu'est-ce qui est correct et qu'est-ce qui est à travailler ». Une autre éducatrice (EDU01) mentionne ce qui suit en lien avec les capacités de l'enfant : « Je coche, s'il est capable de découper sur une ligne, s'il est capable de tenir son crayon comme il faut, s'il trace une ligne ». Le tableau 4.10 expose le nombre et le type de l'objet d'observation du personnel éducateur.

Tableau 4.10 Le nombre et types de l'objet d'observation pour chacune des éducatrices

Éducatrices	Actions	Besoins	Capacités	Intérêts	Total : aspects observés
EDU01		✓	✓	✓	3/4
EDU02	✓		✓		2/4
EDU03			✓		1/4
EDU04			✓	✓	2/4
EDU05	✓				1/4
EDU06		✓	✓		2/4

Ainsi, après avoir décrit les situations utilisées et les ressources mobilisées afin d’observer l’enfant dans le cadre du dossier éducatif, les participantes à l’étude ont été interrogées sur les obstacles qui peuvent compromettre leur pratique d’observation. La partie suivant en fait état.

4.1.3 Les obstacles à l’observation

Les analyses de l’étude révèlent que différents obstacles à l’observation sont rencontrés par le personnel éducateur lorsqu’il observe les enfants : 1) le manque de temps; 2) la difficulté d’associer l’observation au bon aspect du développement; 3) l’utilisation de différents outils d’observation; 4) observer un enfant en particulier et s’occuper des autres enfants; 5) manque de formation. Le tableau 4.11 expose le nombre d’éducatrices ayant rencontré des obstacles lors de l’observation des enfants.

Tableau 4.11 Le nombre d’éducatrices rencontrant divers obstacles à l’observation

Les obstacles à l’observation rencontrés par le personnel éducateur	Nombre d’éducatrices rencontrant des obstacles à l’observation
1) Le manque de temps	3/6
2) La difficulté d’associer l’observation au bon aspect du développement	3/6
3) L’utilisation de différents outils d’observation	3/6
4) Observer un enfant en particulier et s’occuper des autres enfants	2/6
5) Manque de formation	2/6

4.1.3.1 Manque de temps

Le manque de temps a été mentionné comme obstacle à l’observation par la moitié des éducatrices (3/6). En effet, celles-ci affirment que faire des observations demande beaucoup de temps et par conséquent, une charge de travail supplémentaire. À ce sujet, l’une des éducatrices (EDU03) explique que le manque de temps est un obstacle qu’elle doit surmonter dans le cadre de son travail lorsqu’elle observe les enfants et retranscrit ses observations. Elle précise ce qui suit : « Il y a une contrainte de temps, on dirait que je ne suis pas toujours satisfaite, c’est dans la rédaction que je trouve qu’il manque de temps ». Une autre

éducatrice (EDU01) souligne qu'elle est souvent débordée et ne trouve pas assez de temps pour faire ses observations. Elle précise ce qui suit :

Ce qui est difficile au mois d'octobre, tu n'as pas tout le temps de faire les observations pour remplir le cahier, c'est comme 2h par enfant souvent moi je déborde. Je n'ai pas assez de temps pour faire mes observations, pour écrire mes observations.

Finalement, l'une des éducatrices (EDU02) explique qu'en plus d'observer les enfants, elle doit aussi faire des interventions. À cet égard, elle partage ce qui suit :

C'est plus des fois le temps qui manque dans le feu de l'action, on n'a pas tout le temps qu'on désirerait pour observer et prendre des notes, et il y a toujours un petit quelque chose qui arrive, faut que tu ailles aider à droite à gauche, intervenir, fait que c'est un petit peu plus complexe.

4.1.3.2 Associer une observation au bon domaine du développement

La moitié des participantes (3/6) ont mentionné qu'associer une observation au bon domaine du développement constitue un obstacle puisqu'après avoir observé un enfant, elles se posent des questions quant aux différents domaines du développement, soit physique et moteur, cognitif, langagier et socioaffectif. Pour une des éducatrices (EDU01), il s'agit d'un obstacle à surmonter, car elle doit se référer à son cahier pour pouvoir associer ses observations au bon domaine du développement. À ce sujet, elle explique ce qui suit : « C'est quoi mes observations? Je ne sais pas où les situer [...] Je ne sais pas dans quel bloc les mettre. Ouais là, dans le fond, faut que je me réfère, je vais me repérer dans mon cahier. Parfois, je cherche l'info où la mettre ».

Une des éducatrices (EDU03) mentionne qu'associer ses observations est parfois difficile, qu'elle ressent le besoin de se situer dans ce processus. Elle précise ce qui suit : « D'avoir un point, un début puis une fin, de pouvoir me situer dans tout ça là. Des fois, c'est comme un peu éparpillé, pêle-mêle ». Finalement, une autre éducatrice (EDU05) souligne l'importance d'associer ses observations au bon domaine du développement pour que les parents ou toute autre personne qui consulte le dossier éducatif soit en mesure de suivre l'évolution de l'enfant. Elle s'exprime comme suit : « c'est normal que le développement soit interrelié, de marquer dans la bonne sphère pour que ça soit plus pertinent pour les parents ou pour les gens qui vont se référer au dossier ».

4.1.3.3 Utilisation de différents outils d'observation

Sur les six éducatrices interrogées au moyen de l'entrevue semi-dirigée, trois ont expliqué que l'utilisation de différents outils constitue un obstacle lorsqu'elles font de l'observation. En effet, l'une des éducatrices (EDU03) mentionne que les outils mis à la disposition des éducatrices ne répondent pas à leurs besoins et qu'il y a un manque au niveau de ces outils pour bâtir le dossier éducatif de l'enfant. À ce sujet, elle s'exprime comme suit :

Les outils qui sont employés [...] ça ne répond pas aux besoins de chacun. Tu sais, chaque éducatrice est différente. Tu sais, on travaille d'une façon différente, il y en a qui écrivent plein de choses, il y en a qui, c'est plus des listes à cocher. On dirait qu'il manque un peu d'outils pour pouvoir bien remplir le dossier.

Une autre éducatrice (EDU04) affirme utiliser plusieurs outils et les changer constamment constitue un obstacle pour bien observer les enfants puisqu'il faut à chaque fois s'adapter à un nouvel outil. Elle explique ce qui suit :

C'est sûr que moi je comprends qu'il y a plusieurs outils, mais je crois qu'en avoir plusieurs à un moment donné, c'est juste que ça porte à confusion. Je crois sincèrement qu'il devrait y avoir un. Vraiment à force de changer d'outil d'observation. C'est toujours à recommencer l'apprentissage de l'outil d'observation, tandis que là, c'est sûr d'avoir toujours le même, ça l'aide.

Selon la même participante, connaître l'outil d'observation à utiliser représente un défi à relever puisqu'elle devait se l'approprier : « C'est sûr que c'est de connaître ton outil, moi, ça a été un défi, c'est de savoir où tu t'en vas. Qu'est-ce qu'il faut que tu observes? Parce que si tu ne sais pas ce que tu as observé, ça va être long, ça va être très long ». Dans le même ordre d'idées, l'utilisation de différents outils d'observation peut aussi contribuer à une mauvaise interprétation des observations de la part des parents. C'est ce qu'une des éducatrices (EDU05) explique : « Toujours avoir des grilles différentes, des fois les parents ne se retrouvent pas, ou sinon ils sont gênés de poser des questions. Ils ne savent même pas si leur enfant, selon l'âge, suit son cheminement ».

4.1.3.4 Observer un enfant en particulier et s'occuper des autres enfants

Selon deux participantes (2/6), faire des observations et s'occuper des autres enfants en même temps constitue un obstacle à surmonter dans le cadre de leur travail. À ce sujet, l'une des éducatrices (EDU02) déclare qu'en plus d'observer les enfants, elle doit également prendre soin de deux enfants à besoins

particuliers, ce qui rend la tâche très difficile pour elle. À ce sujet, elle précise ce qui suit : « Tu dois tout le temps aussi tenir les enfants occupés fait que tu as moins de temps, avec les deux enfants que j'aie, qui sont avec besoin particulier, ben ça me demande encore plus de temps, puis je dois être plus souvent présente sur le terrain qu'en train de prendre des notes ».

Même constat pour une autre éducatrice (EDU04) qui trouve que travailler dans un CPE est difficile puisque l'éducatrice doit composer avec plusieurs réalités dans celle de s'occuper d'un enfant à besoins particuliers. Elle explique ce qui suit :

La réalité est que ce n'est pas toujours facile de travailler dans les CPE. Tu as la réalité, si tu as un enfant avec des besoins particuliers [...] Parce que tu ne peux pas rentrer tes observations pendant que les enfants sont autour de toi, il faut que tu les prennes en note et moi je vais les remplir à la sieste, je les rentre à la sieste, à chaque sieste, je rentre mes anecdotes.

4.1.3.5 Manque de formation

Deux éducatrices sur six (2/6) mentionnent que le manque de formation constitue un obstacle lors de l'observation des enfants. Une des participantes (EDU01) stipule que les éducatrices manquent de formation pour mieux observer l'enfant et maximiser leur temps. Elle affirme vouloir suivre des formations pour être mieux outillée. À cet égard, elle précise ce qui suit :

J'ai suivi la formation sur le dossier éducatif de deux heures, mais ce n'est pas assez pour mieux comprendre le dossier, comment le faire et comment observer? Je trouve que c'est important de former l'éducatrice sur l'outil qu'elle va utiliser puisque si tu lui donnes l'outil et zéro formation, c'est bien trop difficile pour nous autres. J'aurais aimé avoir plus de formation, je ne suis pas la seule [...] on n'a pas eu la formation pour le faire directement sur la tablette, j'économiserai du temps.

Une autre participante (EDU06) rapporte également l'importance de donner des formations aux éducatrices peu expérimentées ou n'ayant pas suivi de formation. À cet égard, elle s'explique comme suit : « Ce serait bien que le milieu de garde fasse au moins un retour ou une petite formation de deux ou trois heures au moins pour pouvoir guider ceux qui sont vraiment dans le néant, parce qu'il y en a qui ne savent pas quoi faire, ils n'ont pas d'exemple et ils n'ont pas de cartable ». Le tableau 4.12 présenté dans la partie qui suit fait la synthèse concernant le nombre et les types d'obstacles rencontrés par les éducatrices pouvant compromettre leur observation.

Tableau 4.12 Le nombre et les types d'obstacles rencontrés par les éducatrices pouvant compromettre leur observation

Éducatrices	Manque de temps	Association/ observation/ développement	Utilisation de différents outils d'observation	Observer un enfant en particulier et s'occuper des autres enfants	Manque de formation	Total : obstacles rencontrés
EDU01	✓	✓			✓	3/5
EDU02	✓			✓		2/5
EDU03	✓	✓	✓			3/5
EDU04			✓	✓		2/5
EDU05		✓	✓			2/5
EDU06					✓	1/5

4.2 Examen des portraits de l'enfant à travers les domaines du développement

La consultation de cinq dossiers éducatifs de l'enfant a permis d'examiner leur contenu, notamment les aspects du développement qui ont été le plus observés et documentés par les éducatrices lors de la construction du portrait du développement de l'enfant. Dans cette section, les domaines du développement ainsi que leurs composantes, observés par les éducatrices, seront exposés. En outre, cette partie présente les résultats associés au deuxième objectif de l'étude qui visait à examiner les portraits de l'enfant construits au sein du dossier éducatif par le personnel éducateur pour rendre compte de son développement holistique. Dans cette section les cinq domaines de développement suivants sont présentés : 1) physique et moteur; 2) cognitif; 3) langagier; 4) social et affectif. Associées à ceux-ci les composantes ayant été observées et documentées pour construire le dossier éducatif de l'enfant.

4.2.1 Le domaine physique et moteur

Les résultats de l'étude ont démontré que les éducatrices ont observé et documenté huit composantes du domaine physique et moteur dans le dossier éducatif de l'enfant : 1) la santé et la sécurité; 2) l'alimentation; 3) le sommeil; 4) l'hygiène; 5) le développement sensoriel; 6) le schéma corporel; 7) la motricité globale; 8) la motricité fine. Le tableau 4.13 expose le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine du développement physique et moteur.

Tableau 4.13 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine physique et moteur

Les composantes du domaine physique et moteur	Les éducatrices ayant observé et documenté ces composantes
1) la santé et la sécurité	1/5
2) l'alimentation	0/5
3) le sommeil	0/5
4) l'hygiène	0/5
5) le développement sensoriel	0/5
6) le schéma corporel	1/5
7) la motricité globale	4/5
8) la motricité fine	5/5

Quant au tableau 4.14, il expose le nombre et le type de composantes du domaine physique et moteur observé par le personnel éducateur.

Tableau 4.14 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine physique et moteur

Éducatrices	Santé et sécurité	Alimentation	Sommeil	Hygiène	Développement sensoriel	Schéma corporel	Motricité globale	Motricité fine	Total des composantes observées et documentées
EDU01						✓	✓	✓	3/8
EDU02							✓	✓	2/8
EDU03	✓							✓	2/8
EDU04							✓	✓	2/8
EDU05							✓	✓	2/8

Les analyses de l'étude ont mis en évidence que la composante la plus observée et documentée par les éducatrices est la motricité fine puisque toutes les éducatrices (5/5) ont observé cette composante, plus précisément, les mouvements fins de la main tels que le découpage, la prise des ciseaux et du crayon, la coordination œil-main et l'habillage. Par ailleurs, on remarque que la plupart des éducatrices (3/5) ont observé comment l'enfant était habile dans le découpage. Alors que deux éducatrices sur cinq ont observé comment l'enfant tenait ses ciseaux. Pour la composante motricité globale, la plupart des éducatrices (4/5) ont observé les grands mouvements du corps des enfants tels que courir, lancer et attraper un ballon, sauter par-dessus un obstacle, grimper, etc.

En ce qui concerne, la composante alimentation, l'une des éducatrices (EDU03) a rapporté observer l'enfant lors des repas où il mange de façon propre. Tandis qu'une autre éducatrice (EDU01) a noté dans le dossier éducatif avoir observé la composante schéma corporel de l'enfant puisqu'elle a documenté sa capacité à reconnaître les différentes parties de son corps. Finalement, aucune éducatrice n'a observé ou documenté dans le cadre du dossier éducatif les composantes suivantes : la santé et sécurité, le sommeil, l'hygiène, et le développement sensoriel. Le tableau 4.15 présente des exemples de documentations que les participantes ont associés au domaine physique et moteur dans le dossier éducatif de l'enfant.

Tableau 4.15 Exemples de documentation associée au domaine physique et moteur inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant

Composantes	EDU 01	EDU 02	EDU 03	EDU 04	EDU 05
Santé et sécurité					
Alimentation			Mange proprement		
Sommeil					
Hygiène					
Développement sensoriel					
Schéma corporel	Je connais les parties de mon corps				
Motricité globale	Monte et descend les escaliers en alternant les pieds	Sait courir, sauter, grimper et lancer un ballon.		Lance et attrape un ballon avec mes bras repliés	Saute par-dessus un obstacle
Motricité fine	Tenir son ciseau, tenir son crayon	Monte sa fermeture éclair de son manteau	Tiens le ciseau d'une seule main	Découpe des cercles et formes en suivant les lignes	Découpe des cercles et formes géométriques sur les lignes

4.2.2 Le domaine cognitif

Les résultats du présent projet de recherche ont démontré que les éducatrices ont observé et documenté sept composantes du domaine cognitif dans le dossier éducatif de l'enfant : 1) l'attention; 2) la mémoire; 3) la fonction symbolique; 4) les catégories et les concepts; 5) le raisonnement; 6) l'éveil aux mathématiques; 7) l'éveil aux sciences. Le tableau 4.16 expose le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine cognitif.

Tableau 4.16 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine cognitif

Les composantes du domaine cognitif	Les éducatrices ayant observé et documenté ces composantes
1) l'attention	2/5
2) la mémoire	1/5
3) la fonction symbolique	0/5
4) les catégories et concepts	1/5
5) le raisonnement	0/5
6) l'éveil aux mathématiques	4/5
7) l'éveil aux sciences	0/5

Quant au tableau 4.17, il expose le nombre et le type de composantes du domaine cognitif observé par les participantes à l'étude.

Tableau 4.17 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine cognitif

Éducatrices	Attention	Mémoire	Fonction symbolique	Catégories et concepts	Raisonnement	Éveil aux mathématiques	Éveil aux sciences	Total des composantes observées et documentées
EDU01						✓		1/7
EDU02						✓		1/7
EDU03						✓		1/7
EDU04	✓	✓		✓		✓		4/7
EDU05	✓							1/7

Pour la composante éveil aux mathématiques, les analyses ont mis en évidence que la plupart des éducatrices (4/5) ont fait des observations qu’elles ont documentées dans le dossier éducatif de l’enfant à l’égard du nombre. Deux participantes (EDU01 et EDU02) ont noté qu’un enfant de leur groupe pouvait compter jusqu’à 10. Par ailleurs, elles ont rapporté des observations au niveau de sa capacité à faire des sériations et à reconnaître des formes géométriques. Deux autres éducatrices sur cinq ont noté des observations en lien avec la composante attention où elles ont documenté la capacité de l’enfant à se concentrer longuement sur une activité.

Une des éducatrices (EDU04) a rapporté dans le dossier éducatif des observations en lien avec la composante mémoire où l’enfant était en mesure de se souvenir des événements qui se sont produits dans le passé. Finalement, aucune éducatrice n’a observé ou documenté dans le cadre du dossier éducatif de l’enfant les composantes suivantes : le raisonnement, l’éveil aux sciences et la fonction symbolique. Le tableau 4.18 présente des exemples de documentations que les participantes ont associés au domaine cognitif dans le dossier éducatif de l’enfant.

Tableau 4.18 Exemples de documentation associée à l’aspect cognitif inscrit dans le dossier éducatif de l’enfant.

Composantes	EDU 01	EDU02	EDU03	EDU 04	EDU05
Attention				Me concentrer suffisamment longtemps	Me concentrer assez longtemps
Mémoire				Me souvenir d’événements du passé	
Fonction symbolique					
Catégories et concepts				Regrouper les éléments pareils	
Raisonnement					
Éveil aux mathématiques	Compte mécaniquement jusqu’à 10 et plus	Faire des suites et séries du plus petit au plus grand	Connais la différence entre gros et petit	Comprends les bases des additions et soustractions	
Éveil aux sciences					

4.2.3 Le domaine langagier

Les résultats de l'étude ont démontré que les éducatrices ont observé et documenté quatre composantes du domaine langagier dans le dossier éducatif de l'enfant : 1) langage pré linguistique; 2) langage oral; 3) éveil à la lecture et à l'écriture; 4) développement graphique. Le tableau 4.19 expose le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine du développement langagier.

Tableau 4.19 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine langagier

Les composantes du domaine cognitif	Les éducatrices ayant observé et documenté ces composantes
1) langage pré linguistique	0/5
2) langage oral	4/5
3) éveil à la lecture et à l'écriture	4/5
4) développement graphique	2/5

Quant au tableau 4.20, il présente le nombre et le type de composantes du domaine langagier observé par le personnel éducateur.

Tableau 4.20 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine langagier

Éducatrices	Langage pré linguistique	Langage oral	Éveil à la lecture et à l'écriture	Développement graphique	Total des composantes observées et documentées
EDU01			✓		1/4
EDU02		✓			1/4
EDU03		✓	✓	✓	3/4
EDU04		✓	✓		2/4
EDU05		✓	✓	✓	3/4

Les résultats du présent projet de recherche ont démontré que plusieurs composantes du domaine langagier ont été observées et documentées dans le dossier éducatif de l'enfant. De plus, les analyses ont révélé que la plupart des éducatrices (4/5) ont fait des observations au niveau de la composante éveil à la lecture et à l'écriture où elles ont observé la curiosité de l'enfant, son intérêt face aux histoires, sa capacité à décoder certains mots et à tracer des lettres. La plupart des éducatrices (4/5) ont également observé la composante langage oral dans le dossier éducatif où elles ont documenté le vocabulaire utilisé par l'enfant lors des conversations, sa capacité à raconter des événements et à utiliser différents temps de verbes pour s'exprimer.

Deux éducatrices (EDU03 et EDU05) ont réalisé des observations au niveau de la composante développement graphique où elles ont rapporté dans le dossier éducatif que l'enfant est en mesure de tracer des lignes, des formes ainsi que des personnages. Toutefois, aucune éducatrice n'a fait d'observation au niveau du langage pré linguistique puisque c'est une composante qui est déjà acquise pour la majorité des enfants. En effet, l'enfant âgé de 4 à 5 ans ne communique plus avec des sons ou des gestes comme les gazouillis, le babillage, le hochement de la tête ou le pointage du doigt, mais avec un langage oral où il est capable de s'exprimer avec des mots. Le tableau 4.21 expose des exemples de documentations que les participantes ont associées au domaine langagier dans le dossier éducatif de l'enfant.

Tableau 4.21 Exemples de documentation associée à l'aspect cognitif inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant.

Composantes	EDU 01	EDU 02	EDU 03	EDU 04	EDU 05
Langage pré linguistique					
Langage oral		Utilise un langage clair et précis pour interagir avec les autres	Avoir des conversations avec plusieurs tours de paroles	Raconte divers événements dans le bon ordre	J'utilise le passé, le présent et le futur
Éveil à la lecture et à l'écriture	Je sais lire	Aime griffonner des lettres afin d'écrire son nom ou autre chose		Je m'intéresse aux mots dans les histoires et à leur application	Je suis curieuse, je pose souvent des questions de toutes sortes

Développement graphique			Reproduit des cercles et des lignes avec un crayon		Mes dessins sont reconnaissables et mes personnages plus détaillés
-------------------------	--	--	--	--	--

4.2.4 Le domaine social et affectif

Les résultats de l'étude ont démontré que les éducatrices ont observé et documenté cinq composantes du domaine socioaffectif dans le dossier éducatif de l'enfant : 1) le tempérament; 2) le concept de soi; 3) l'identité; 4) les compétences émotionnelles; 5) les compétences sociales. Le tableau 4.22 expose le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine du développement socioaffectif.

Tableau 4.22 Le nombre d'éducatrices ayant observé les composantes du domaine socioaffectif

Les composantes du domaine socioaffectif	Les éducatrices ayant observé et documenté ces composantes
1) le tempérament	1/5
2) le concept de soi	0/5
3) l'identité	0/5
4) les compétences émotionnelles	2/5
5) les compétences sociales	5/5

Quant au tableau 4.23, il présente le nombre et le type de composantes du domaine socioaffectif observé par le personnel éducateur.

Tableau 4.23 Le nombre et le type de composantes observé par chacune des éducatrices dans le domaine socioaffectif

Éducatrices	Tempérament	Concept de soi	Identité	Compétences émotionnelles	Compétences sociales	Total des composantes observées et documentées
EDU01	✓				✓	2/5
EDU02					✓	1/5

EDU03					✓	1/5
EDU04				✓	✓	2/5
EDU05				✓	✓	2/5

Les résultats de la recherche ont démontré que les éducatrices ont observé et documenté plusieurs composantes du domaine social et affectif dans le dossier éducatif de l'enfant. De plus, les analyses ont révélé que toutes les éducatrices (5/5) ont fait des observations au niveau de la composante compétences sociales où toutes elles ont pu observer la coopération, la responsabilité, l'entraide, la conscience de l'autre, l'écoute des consignes et la socialisation des enfants. Par ailleurs, on remarque que deux éducatrices sur cinq ont observé comment l'enfant aime faire des activités en groupe et coopérer avec les autres. De plus, deux participantes sur cinq ont observé comment l'enfant cherche la compagnie de l'adulte et entre en relation avec les autres enfants.

Deux éducatrices sur cinq (EDU04 et EDU05) ont observé dans le dossier éducatif de l'enfant la composante « compétences émotionnelles » où elles ont documenté la capacité de l'enfant à exprimer ses émotions comme la colère et à parler de ses sentiments. Pour sa part, une des éducatrices (EDU01) a observé la composante tempérament et a rapporté dans le dossier éducatif la difficulté de l'enfant à s'adapter aux changements et à la nouveauté. Cependant, aucune éducatrice n'a réalisé d'observations au niveau des composantes concept de soi et identité de l'enfant. Le tableau 4.24 expose des exemples de documentations que les participantes ont associés au domaine socioaffectif dans le dossier éducatif de l'enfant.

Tableau 4.24 Exemples de documentation associée à l'aspect socioaffectif inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant.

Composante	EDU 01	EDU 02	EDU 03	EDU 04	EDU 05
Tempérament	Lorsqu'il y a des changements, c'est plus difficile de m'adapter				
Concept de soi					
Identité					

Compétences émotionnelles				Exprimer ma colère avec des mots au lieu des gestes	Parler des émotions qu'elle a ressenties lors d'un événement antérieur
Compétences sociales	Cherche de l'aide devant une thématique	Aime entrer en relation avec les enfants de son local, ainsi que ceux des autres locaux	Je rends service à l'adulte	Aime faire des activités de groupe et je coopère bien	Propose mon aide lorsque je vois un ami en difficulté

4.2.5 Les habiletés à travailler chez l'enfant

Les analyses des dossiers éducatifs des enfants ont permis de mettre en lumière que les éducatrices avaient non seulement observé des aspects qui rendaient témoignage du développement de l'enfant, mais également des habiletés à travailler dans l'un ou les aspects du développement global de l'enfant. Par exemple, une des éducatrices (EDU01) a indiqué dans le dossier éducatif que l'enfant devrait travailler sa motricité globale, son langage oral ainsi que sa socialisation.

Une autre éducatrice (EDU02) a rapporté dans le dossier éducatif que l'enfant devait travailler dans le cadre du domaine cognitif sa concentration et au niveau du domaine social et affectif, l'affirmation de soi. Quant à l'une d'entre elles (EDU03), elle a indiqué que l'enfant devait travailler sa motricité fine en apprenant à bien tenir son crayon et l'aspect cognitif pour se situer dans le temps (éveil aux mathématiques). De plus, elle a noté qu'au niveau langagier, l'enfant devait accorder ses verbes pour mieux s'exprimer. Quant au domaine socioaffectif, l'éducatrice a indiqué que l'enfant devait développer le concept de soi et, pour ce faire, il était encouragé à apprendre à connaître ses forces et ses faiblesses.

Une autre éducatrice (EDU04) a indiqué dans le dossier éducatif de l'enfant plusieurs habiletés à travailler dans chacun des domaines du développement. Premièrement, pour le domaine physique et moteur, elle a mentionné que l'enfant devait travailler sa motricité globale et apprendre à sauter par-dessus un obstacle. Deuxièmement, pour le domaine cognitif, l'éducatrice a rapporté que l'enfant devait travailler la composante catégories et concepts afin d'apprendre à faire des généralisations. Troisièmement, pour le domaine langagier, l'éducatrice a rapporté que l'enfant devait travailler son langage oral afin de s'exprimer de façon claire pour être en mesure d'expliquer ses idées. De plus, au niveau du domaine social et affectif,

l'une des éducatrices (EDU04) explique que l'enfant devait apprendre à mieux se connaître à travers ses forces et ses faiblesses.

Finalement, une éducatrice (EDU05) a rapporté plusieurs habiletés à travailler dans le dossier éducatif. Par exemple sur le plan physique et moteur, elle encourage l'enfant à travailler sa motricité fine, en faisant des nœuds. Aussi sur le plan cognitif, elle a mentionné que l'enfant devait travailler son attention afin de rester concentré sur une même tâche. L'éducatrice a indiqué dans le dossier éducatif que sur le plan langagier, l'enfant devait travailler son langage oral afin de mieux exprimer ses idées. Enfin, pour ce qui est du domaine social et affectif, elle rapporte que l'enfant devait apprendre à réguler ses émotions comme la frustration pour mieux vivre son échec. Le tableau 4.25 expose des exemples de documentations des habiletés à travailler chez l'enfant dans le dossier éducatif de l'enfant.

Tableau 4.25 Exemples de documentation des habiletés à travailler chez l'enfant inscrits dans le dossier éducatif de l'enfant.

Aspects à travailler	Physique et moteur	Cognitif	Langagier	Social et affectif
EDU 01	Travailler sa motricité globale		Travailler langage oral	Travailler la socialisation
EDU 02		Travailler sa concentration		S'affirmer davantage
EDU 03	Tenir mon crayon entre le pouce et l'index	Me situer dans le temps	Utiliser des temps de verbe dans ma construction de phrases	Mieux gérer ses émotions
EDU 04	Sauter par-dessus un obstacle	Faire des généralisations et déductions	Exprimer ses idées et les expliquer	Être conscient de ses forces et ses faiblesses.
EDU 05	Faire des nœuds	Persévérer dans une même tâche	Exprimer ses idées et les expliquer	Supporter l'échec ou la frustration

Après la constitution du dossier éducatif, le personnel éducateur communique ses observations au parent pour l'informer de l'évolution du développement de son enfant. La section suivante aborde le processus de communication parent-éducateur ainsi que les différents niveaux de communication selon le modèle évolutif d'Elliott (2005).

4.3 Le processus de communication parent-éducateur

Rappelons que l'un des objectifs du dossier éducatif de l'enfant est celui de communiquer l'évolution de l'enfant dans les différents domaines du développement. En ce sens, les niveaux de communication mis en branle par le personnel éducateur pour communiquer les résultats des observations ainsi que le rôle du dossier éducatif de l'enfant dans le processus de communication seront présentés dans les sections suivantes.

4.3.1 Les niveaux de communication parent-éducateur

Les niveaux de communication préconisés par Elliott (2005) dans le cadre du processus de communication parent éducateur sont les suivants : 1) la communication autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques; 2) la communication autour des besoins d'appartenance; 3) la communication autour des besoins d'estime; 4) la communication autour des connaissances et de la compréhension de l'expérience éducative de l'enfant et 5) la communication basée sur l'actualisation de soi et sur l'engagement réciproque. Le tableau 4.26 expose le nombre des éducatrices et des parents ayant eu des échanges selon les différents niveaux de communication du modèle d'Elliott (2005).

Tableau 4.26 Le nombre d'éducatrices et de parents ayant des échanges selon le modèle de communication d'Elliott (2005)

Les niveaux de communication selon le modèle d'Elliott (2005)	Les éducatrices ayant des échanges avec le parent	Les parents ayant des échanges avec l'éducatrice
Premier niveau Communication autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques	3/6	3/6
Deuxième niveau Communication autour des besoins d'appartenance	2/6	1/6
Troisième niveau Communication autour des besoins d'estime	4/6	3/6
Quatrième niveau Communication autour des connaissances et de la compréhension de l'expérience éducative de l'enfant	1/6	3/6
Cinquième niveau Communication basée sur l'actualisation de soi et sur l'engagement réciproque	4/6	4/6

4.3.1.1 Premier niveau : la communication autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques

C'est le premier niveau de communication dans le modèle évolutif de communication d'Eliott (2005) où les échanges entre les parents et le personnel éducateur tournent autour de la dimension physique.

Personnel éducateur

Les analyses de l'étude ont démontré qu'en termes de communication, la plupart des éducatrices (3/6) ont mentionné avoir des échanges avec les parents autour des besoins physiologiques, de sécurité et de santé des enfants. À cet égard, les éducatrices informent le parent des besoins de l'enfant tels que l'alimentation, la propreté, le sommeil, etc. En ce sens, l'une des éducatrices (EDU02) explique que les échanges avec le parent visent à l'informer du déroulement de la journée. Elle s'exprime comme suit : « Tous les jours, on remplit un journal de bord qui explique la journée de l'enfant et qu'est-ce qu'on a fait? qu'est-ce qui a bien été? qu'est-ce qui a moins bien été? s'il a bien mangé? s'il a bien dormi? ».

Une autre éducatrice (EDU01) mentionne que les échanges avec le parent autour des besoins physiologiques, de santé et de sécurité facilitent la collaboration avec le parent qui est informé des besoins de son enfant. Elle précise que son rôle comme éducatrice est de l'encourager à travailler avec son enfant afin de répondre à ses besoins. À ce sujet, elle précise ce qui suit : « [...] faudrait travailler ça avec votre enfant. Souvent ils vont me faire un retour fait que là on peut communiquer comme ça ».

Parents

Les analyses du présent projet de recherche ont démontré que la moitié des parents (3/6) mentionne l'importance d'être informés des besoins physiologiques, de santé et de sécurité de leur enfant puisque cela leur permet de mieux répondre à leurs besoins. À ce sujet, un des parents (PAR01) mentionne que les échanges avec l'éducatrice de son enfant tournent autour de sa journée passée au service de garde. Il explique ce qui suit : « Nos échanges sont plus : est-ce qu'elle était de bonne humeur? est-ce qu'elle a fait une activité, est-ce qu'ils sont allés à l'extérieur, est-ce qu'elle a dormi? ».

Un des parents (PAR04) précise être informé des besoins de son enfant à travers un agenda numérique où un bilan de la journée est communiqué aux parents. Il s'explique comme suit : « Dans le fond, elle nous

fait un bilan de la journée, s'il a bien mangé, s'il a fait une selle, dodo, son interaction. Ça nous donne un aperçu global de si la journée a bien été ou pas ».

Finalement, un autre parent (PAR02) précise que les échanges avec l'éducatrice, lui ont permis de soutenir son enfant dans l'intégration de nouveaux aliments. En effet, la collaboration de l'éducatrice et sa disponibilité à répondre aux besoins de l'enfant au niveau de l'alimentation a contribué à une meilleure communication entre les deux. À ce sujet, il explique ce qui suit : « c'était vraiment difficile de le faire manger, fait que, je lui ai dit , si tu peux juste lui demander de goûter, qu'il choisisse un légume dans son assiette. Puis qu'il goûte, sans l'avoir à le manger au complet. Ben elle l'applique ».

4.3.1.2 Deuxième niveau : la communication autour des besoins d'appartenance

C'est le deuxième niveau de communication dans le modèle évolutif de communication d'Elliott (2005) où les échanges entre les parents et le personnel éducateur tournent autour de la dimension sociale.

Personnel éducateur

Les analyses ont démontré que deux éducatrices sur six ont eu des échanges avec le parent en lien avec l'expérience de leur enfant au sein du service de garde. En fait, l'une des éducatrices (EDU03) explique qu'en plus d'informer le parent du déroulement de la journée, les échanges entre les deux deviennent encore plus personnels où les discussions vont tourner autour de la vie familiale. À cet égard, elle précise ce qui suit :

J'ai beaucoup d'échanges avec mes parents. J'ai des parents quand même disponibles [...], je prends le temps de parler avec eux, des observations et de quelque chose qui s'est passé dans la journée. Un petit fait cocasse après ça, souvent ça mène à d'autres discussions, ce qui se passe à la maison, etc. je pense que l'enfant n'est toujours pas loin aussi, qu'il voit aussi une complicité entre le parent puis l'éducatrice. Les deux modèles qu'il a dans sa journée, une belle complicité, il voit [...] qu'on est sur la même longueur d'onde.

Une autre éducatrice (EDU04) reconnaît l'importance de montrer à l'enfant l'intérêt qu'elle porte envers ses parents, afin qu'il comprenne que lui et son parent ont leur place dans le service de garde, cela contribuera à renforcer son sentiment d'appartenance. À ce sujet, elle précise ce qui suit : « Je pense que c'est important parce que si l'enfant sent que le parent apprécie l'éducatrice, je pense que l'enfant va se sentir beaucoup plus en sécurité avec son éducatrice ».

Parents

Dans le deuxième niveau de communication, les échanges entre les parents et le personnel éducateur sont de plus en plus personnalisés puisque le parent partage avec l'éducatrice des informations sur la personnalité de l'enfant, ses goûts, ses intérêts ainsi que sur la vie et les valeurs de la famille. En effet, les analyses de l'étude ont mis en évidence que seul un parent (PAR02) mentionne partager des informations sur son enfant et sa vie familiale. À ce sujet, il explique ce qui suit : « Je l'ai sur Facebook, fait que quand il y a quelque chose ou qu'elle veut m'envoyer ou que j'envoie une photo de nous, où on était en week-end, au Chalet, tu sais, j'y envoie ça, c'est plus personnel, je lui raconte ce que mon enfant a aimé faire ».

4.3.1.3 Troisième niveau : la communication autour des besoins d'estime de soi

C'est le troisième niveau de communication dans le modèle évolutif de communication d'Elliott (2005) où les échanges entre les parents et le personnel éducateur tournent autour de la dimension affective.

Personnel éducateur

Les analyses ont démontré que la plupart des éducatrices (4/6) reconnaissent avoir eu des échanges avec le parent autour des stratégies à mettre en œuvre pour soutenir l'enfant afin qu'il puisse vivre des réussites. Dans ce niveau de communication, parent comme éducatrice cherchent à renforcer une continuité entre le milieu de garde et le milieu familial de l'enfant. En fait, deux éducatrices (EDU04 et EDU05) précisent que les échanges avec le parent promeuvent une meilleure compréhension du milieu de vie de l'enfant. À cet égard, elles invitent le parent à partager avec le personnel éducateur, des informations précieuses sur les forces et les défis de l'enfant. Ce partage permet de mieux accompagner l'enfant et de valoriser la contribution du parent dans l'éducation de son enfant. C'est ce qu'explique une d'entre elles (EDU04) :

Si j'observe que mon enfant a de la difficulté à se déshabiller. Euh, ça va être très émotif. Elle va essayer, ça va être difficile, elle va pleurer, puis tout ça. Moi, je vais communiquer avec le parent, puis je vais dire, ça serait vraiment intéressant si toi à la maison, tu la laisses aussi se déshabiller toute seule. Que tu l'encourages là-dedans.

Dans le même ordre d'idées, l'une des éducatrices (EDU02) mentionne qu'échanger avec le parent permet de promouvoir une certaine stabilité entre ce qui se passe à la maison et au service de garde. Elle précise

ce qui suit : « Les parents trouvent une stabilité entre les interventions de la maison, puis au CPE, fait qu'on échange beaucoup. Tu sais, on va être le plus constant possible et travailler dans la même direction ».

Pour sa part, une des éducatrices (EDU05) reconnaît l'importance de partager avec le parent des informations concernant la réaction de son enfant face à un problème. En effet, ces échanges contribuent à une meilleure compréhension des défis à relever et favorisent un partenariat entre le parent et l'éducatrice afin de mieux répondre aux besoins de l'enfant. À ce sujet, elle s'exprime comme suit :

Moi, avant de dire le problème qui se passe à la garderie, je dis : avez-vous remarqué à la maison ces temps-ci un changement? Puis des fois le parent va dire : oui c'est plus difficile ces temps-ci, plus de crises, plus de colère, plus de tristesse. Fait que, à ce moment-là, je vais pouvoir mettre ce qui se passe à la garderie comme oh! à la garderie aussi il est plus renfermé ou moins joyeux.

Finalement, l'une des éducatrices (EDU06) explique que les échanges avec le parent ont permis de mieux connaître les forces et les habiletés de son enfant. Ce partage d'informations renforce la communication efficace entre les deux parties puisque chacun reconnaît le rôle de l'autre et sa contribution dans la réussite éducative de l'enfant. C'est ce qu'elle explique : « Je suis chanceuse, moi, à chaque fois que je remonte aux parents, j'ai un feedback du parent donc les parents me remercient et il y en a beaucoup qui me disent oh je ne savais pas que mon enfant faisait ça ».

Parents

Les analyses ont démontré que la moitié des parents interrogés (3/6) mentionne avoir eu des échanges avec l'éducatrice de leur enfant sur ses comportements, ses habiletés ainsi que sur certaines situations vécues par ce dernier. Les parents reconnaissent l'importance de ces échanges pour pouvoir soutenir leur enfant. À cet égard, un des parents (PAR01) précise que l'éducatrice est une personne significative dans la vie de son enfant et qu'il est essentiel de collaborer avec elle dans l'intérêt de son enfant. Il explique ce qui suit :

On s'entend qu'une journée, c'est presque 7-8 heures que ma fille passe à la garderie, fait qu'elle passe beaucoup de temps avec son éducatrice, donc c'est une personne qui est quand même importante dans sa vie présentement. Fait que travailler avec elle en coopération puis travailler pour atteindre le même objectif, moi et elle, qui est la réussite éducative de ma fille est essentiel.

Un autre parent (PAR02) reconnaît l'apport de son éducatrice dans l'éducation de son enfant. Il explique qu'elle partage avec lui des stratégies éducatives afin de soutenir son enfant lorsqu'il y a des défis à relever au niveau de la dimension affective. À ce sujet, il précise ce qui suit :

Quand que je vois qu'il y a des problèmes, je le verbalise avec l'éducatrice. Elle fait la même chose quand qu'elle voit qu'il y a des choses anormales ou qu'elle a des interventions à faire. Mon enfant garde plus ses émotions en lui, fait que, c'est plus difficile. Elle m'explique ce qui s'est passé, elle me dit toujours: qu'est-ce qu'elle a fait pour l'aider? Qu'est-ce qui peut l'aider aussi en général, qu'est-ce que moi je peux faire pour l'aider dans ces situations-là.

Dans le même ordre d'idées, deux parents (PAR02 et PAR05) ont mentionné qu'échanger avec le personnel éducateur leur a offert une meilleure compréhension des stratégies et des interventions mises en place pour accompagner leur enfant. D'une part, un parent (PAR05) mentionne que partager des informations avec l'éducatrice de son enfant lui permet de mieux comprendre ce que vit son enfant. À ce sujet, il explique ce qui suit « Je me permets de partager une situation pour voir comment est-ce que l'éducatrice voit ça, c'est elle qui va me le dire s'il s'est passé quelque chose ou si on avait besoin de faire des actions pour le bien-être de mon enfant ».

D'autre part, un autre parent (PAR02) affirme que le partage d'informations avec l'éducatrice de son enfant lui permet de prendre connaissance des réussites de son enfant ainsi que des habiletés à travailler. À cet égard, il précise ce qui suit : « Elle va me dire: wow, il a réussi à faire telle ou telle affaire, petit à petit [...], il y avait ça à améliorer et il l'a amélioré ».

4.3.1.4 Quatrième niveau : la communication autour des connaissances et de la compréhension

C'est le quatrième niveau de communication dans le modèle évolutif de communication d'Eliott (2005) où les échanges entre les parents et le personnel éducateur tournent autour de la dimension cognitive.

Personnel éducateur

Les analyses ont démontré que l'une des éducatrices (EDU02) reconnaît le rôle primordial du parent dans l'éducation de son enfant. En fait, les échanges entre le parent et le personnel éducateur promeuvent le partage de la prise de décisions ainsi que le partage des savoirs. À ce sujet, elle précise que partager des informations avec les parents au sujet de leur enfant est crucial pour renforcer la communication et la contribution des parents dans son éducation. Elle explique ce qui suit : « J'ai une très bonne relation avec

tous les parents donc je peux échanger, puis on peut penser à des solutions avec eux, jusqu'à présent je pense que je m'exprime bien avec eux, puis ils comprennent, puis je suis capable de les mettre en confiance ».

Parents

Dans le quatrième niveau de communication, la moitié des parents (3/6) mentionne se sentir à l'aise pour poser des questions à l'éducatrice de leur enfant. En fait, leur point de vue est pris en compte, de même que leur savoir. De plus, l'éducatrice se montre disponible pour répondre à leurs questionnements et inquiétudes. À ce sujet, un des parents (PAR01) précise que lors des échanges avec l'éducatrice, celle-ci l'invite à lui poser des questions sur les apprentissages de son enfant afin de pouvoir l'accompagner de façon optimale. Il explique ce qui suit :

Je me sens vraiment impliquée dans l'éducation de ma fille, même si je ne suis pas avec elle [...] j'ai l'impression de pouvoir faire partie de sa journée, j'ai l'impression de pouvoir faire partie de toutes les expériences qu'elle vit à tous les jours. Je peux faire un suivi [...] comment mon enfant se comporte? C'est quoi le travail que moi je dois faire avec mon enfant? Est-ce que je dois continuer ce que la garderie a commencé?

Un autre parent (PAR04) mentionne que l'éducatrice de son enfant est toujours disponible pour répondre à ses inquiétudes. En fait, il se sent soutenu dans sa démarche et l'éducatrice est prête à l'accompagner pour trouver des solutions. À ce sujet, il précise ce qui suit : « Si j'ai quelque chose qui m'inquiète ou quoi que ce soit, c'est sûr que c'est le fun de savoir qu'elle regarde ça. Je sais qu'elle va prendre le temps et donner toute son attention si on lui parle de quelque chose qui nous achale ».

Finalement, un des parents interrogé (PAR05) précise que l'éducatrice de son enfant fait preuve de professionnalisme et possède l'expertise nécessaire pour le soutenir dans son rôle de parent. Il reconnaît son importance et sa contribution dans le développement de son enfant. À ce sujet, il explique ce qui suit : « Quand je me pose une question, il faut que j'aille chercher l'information pour l'aider à grandir puis il n'y a pas de guide pour être un bon parent tandis qu'une éducatrice c'est une ressource précieuse parce qu'elle possède des connaissances et de l'expérience ».

4.3.1.5 Cinquième niveau : la communication basée sur l'actualisation de soi et sur l'engagement réciproque

C'est le cinquième et dernier niveau de communication dans le modèle évolutif de communication d'Eliott (2005) où les échanges entre les parents et le personnel éducateur tournent autour de l'engagement des deux parties pour créer un vrai partenariat.

Personnel éducateur

Les analyses ont démontré que la plupart des éducatrices (4/5) reconnaissent entretenir des relations basées sur le respect et la confiance avec les parents. Elles ont mentionné que les échanges entre les deux parties permettent une meilleure compréhension des besoins de l'enfant et de ses parents. En fait, une d'entre elles (EDU03) mentionne l'importance de rassurer le parent et de le soutenir dans l'éducation de son enfant. Elle précise ce qui suit : « Dire au parent, je le connais ton enfant, échanger avec lui, puis de parler des craintes que le parent peut avoir puis de dire, Ben non [...] tu n'as pas à avoir peur, si à 3 ou 4 ans ils ne savent pas lire, il n'y a pas de problème, ça fait partie du développement ».

Une des éducatrices (EDU02) explique que lors des échanges avec le parent. Celui-ci se sent à l'aise pour se confier à elle et discuter des forces et des défis de son enfant. À cet égard, elle précise ce qui suit : « J'ai cette chance, une facilité d'échanger avec les parents. On a un bon lien de confiance, fait qu'ils se confient, on échange de certaines problématiques ou de de leurs forces ou peu importe ».

Pour deux éducatrices (EDU04 et EDU05), la confiance est la base d'une relation constructive et solide entre le personnel éducateur et le parent où chacun se sent respecté et apprécié. À ce sujet, une d'entre elles (EDU05) précise ce qui suit : « Les parents sont comme habitués de nous voir. Fait que le lien de confiance est là. Ils savent comment qu'on est, comment qu'on fonctionne. On est très apprécié par les enfants et par les parents aussi ». Quant à l'autre éducatrice (EDU04), elle mentionne que la confiance est la clé d'une bonne relation avec les parents. À ce sujet, elle explique ce qui suit : « Moi je pense que la confiance, c'est la clé. Je pense que si ton parent a confiance en toi, je pense qu'il peut tout y dire ».

Parents

La plupart des parents interrogés (4/6) mentionnent que les échanges qu'ils ont avec l'éducatrice de leur enfant sont basés sur l'ouverture, la confiance et le respect mutuel. En fait, ils ne se sentent pas jugés,

mais plutôt soutenus dans leur rôle de parent. Un des parents (PAR01) affirme se sentir écouté et compris par l'éducatrice qui travaille en collaboration avec lui pour le bien-être et l'épanouissement de son enfant. Le parent a déclaré participer à la prise de décision ainsi qu'aux différents événements significatifs dans la vie de son enfant. À ce sujet, il explique ce qui suit :

Le milieu que mon enfant fréquente est très ouvert puis il respecte la vision du parent. L'éducatrice est vraiment réceptive et ouverte d'esprit. Je sais que je peux aller vers elle puis lui demander n'importe quoi et qu'elle va être à l'écoute. Je sais qu'il n'y aura pas de jugement, je sais qu'elle va faire de son mieux pour m'écouter, me réconforter dans mes doutes ou juste m'aider. Je n'ai pas l'impression, d'être mise de côté. Tu participes à l'éducation de ton enfant, je trouve que mon point de vue est respecté puis qu'on travaille en coopération pour que l'enfant, le parent et l'éducatrice soient bien.

Un autre parent (PAR02) mentionne qu'il ne se sent pas jugé par l'éducatrice de son enfant en ce qui concerne ses compétences parentales. Bien au contraire, il se sent écouté et soutenu puisque l'éducatrice reconnaît ses forces. À cet égard, il précise ce qui suit :

C'est vraiment facile de communiquer puis je ne me sens pas jugée, je ne me sens pas regardée de travers, je n'ai pas l'impression de faire un mauvais travail avec mon enfant. On a les mêmes lunettes, finalement parce qu'on pourrait avoir, des lunettes bien différentes. Alors, on regarde la même chose que ça nous permet de parler un peu le même langage. J'ai le sentiment que notre point de vue est écouté [...] elle a confiance en moi et en mes capacités.

Un des parents (PAR03) reconnaît que les échanges qu'il a eus avec l'éducatrice de son enfant sont basés sur le respect puisqu'il trouve que son point de vue est pris en considération par l'éducatrice de son enfant. À ce sujet, il explique ce qui suit : « si je lui demande de faire quelque chose, elle va le respecter. Elle est très ouverte et elle a de l'expérience aussi fait qu'elle a vu pas mal de choses. Puis elle ne juge pas, elle peut donner des conseils, mais ce n'est jamais avec jugement ».

Finalement, un autre parent (PAR04) mentionne ne pas se sentir jugé par l'éducatrice de son enfant. Il reconnaît l'expertise et l'ouverture de celle-ci à son égard et précise ce qui suit : « Elle est très ouverte, elle a de l'expérience aussi fait qu'elle a vu pas mal de choses. Puis elle ne juge pas, tu sais, elle peut donner des conseils, mais ce n'est jamais avec jugement ». En guise de synthèse, les tableaux 4.27 et 4.28 exposent les niveaux de communication des échanges chez les éducatrices et les parents participants au présent projet de recherche.

Tableau 4.27 Les niveaux de communication des échanges chez les éducatrices

Éducatrices	<u>Niveau 1</u> Besoins de sécurité et besoins physiologiques	<u>Niveau 2</u> Besoins d'appartenance	<u>Niveau 3</u> Besoins d'estime	<u>Niveau 04</u> Connaissances et compréhension	<u>Niveau 5</u> Actualisation de soi et l'engagement réciproque	Total des niveaux de communication
EDU01				✓		1/5
EDU02	✓		✓		✓	3/5
EDU03		✓	✓		✓	3/5
EDU04		✓	✓	✓	✓	4/5
EDU05	✓		✓	✓	✓	4/5

Tableau 4.28 Les niveaux de communication des échanges chez les parents

Parents	<u>Niveau 1</u> Besoins de sécurité et besoins physiologiques	<u>Niveau 2</u> Besoins d'appartenance	<u>Niveau 3</u> Besoins d'estime	<u>Niveau 4</u> Connaissances et compréhension	<u>Niveau 5</u> Actualisation de soi et l'engagement réciproque	Total des niveaux de communication
PAR01	✓		✓	✓	✓	4/5
PAR02	✓	✓	✓		✓	4/5
PAR03					✓	1/5
PAR04	✓			✓	✓	3/5
PAR05			✓	✓		2/5

4.4 Rôle du dossier éducatif dans la communication de l'évolution de l'enfant

Rappelons que la mise en place du dossier éducatif dans les services éducatifs à l'enfance vise à assurer le suivi de chaque enfant. De plus, l'objectif retenu pour le présent projet de recherche est celui de communiquer aux parents le développement holistique de leur enfant.

Personnel éducateur

Les analyses de l'étude ont démontré que toutes les éducatrices interrogées mentionnent l'importance de communiquer aux parents le développement de leur enfant dans le cadre du dossier éducatif afin qu'ils puissent suivre de façon efficace son évolution. Une première éducatrice (EDU01) affirme que depuis

l'instauration du dossier éducatif, le parent est plus en mesure de suivre l'évolution de son enfant et par conséquent de mieux l'accompagner. À cet égard, elle précise ce qui suit « Les parents suivent mieux leur enfant, ils savent où il est rendu dans son développement. Donc, oui le dossier a permis au parent d'aider plus son enfant dans son cheminement ».

Pour la deuxième éducatrice (EDU02), le dossier éducatif de l'enfant est un outil de communication qui permet de rassurer le parent dans le suivi de son enfant. Elle précise ce qui suit : « L'objectif du dossier éducatif est de rassurer le parent, c'est souvent ça qu'on reçoit comme commentaires, mais aussi de voir l'évolution de l'enfant, où est-ce qu'il est rendu? ».

Pour sa part, la troisième éducatrice (EDU03) précise que le dossier éducatif valorise la profession des éducatrices et contribue à l'épanouissement de l'enfant. Elle ajoute que ce dossier va outiller les parents et les soutenir dans la réussite éducative de leur enfant. À ce sujet, elle explique ce qui suit :

C'est un outil pour valoriser la profession, les milieux aussi. Tu sais qu'on ne fait pas juste garder les enfants, mais pour les aider pour l'école, des fois, juste faire flasher des petites lumières de difficultés aux parents [...] Pour aider l'enfant à mieux s'épanouir, puis aussi pour avoir des échanges avec les parents. Je trouve ça important de pouvoir semer des graines puis leur donner des outils pour la vie de l'enfant qui s'en vient.

Quant à la quatrième éducatrice (EDU04), elle mentionne que le dossier éducatif a renforcé la relation entre le parent et le personnel éducateur puisque des échanges sur le développement de l'enfant valorisent leur travail, tout en offrant aux parents l'occasion de suivre l'évolution de leur enfant. À ce sujet, elle précise ce qui suit : « Le dossier, ça l'aide à faire un lien entre le parent et l'éducateur. Ça l'aide aussi à montrer où est-ce qu'ils sont rendus leurs enfants, ça l'aide aussi à montrer aux parents qu'on fait un bon travail avec les enfants ».

La cinquième éducatrice (EDU05) déclare que le dossier éducatif est un outil qui donne aux parents une rétroaction sur le développement de leur enfant. En effet, cet outil facilite la transition de l'enfant d'un groupe vers un autre au sein du même service de garde. De plus, il valorise la profession du personnel éducateur. À ce sujet, elle explique ce qui suit :

Je trouve que c'est une belle continuité entre les éducatrices parce que moi je prends le temps, quand j'ai mon nouveau groupe au début de l'année, de lire ce que les autres éducatrices ont écrit sur l'enfant. Je trouve ça intéressant aussi pour les parents d'avoir un

feedback qui est quand même technique, tu sais, qu'on ne fait pas juste garder leurs enfants ou s'asseoir puis les regarder jouer, mais qu'on a fait un travail, qu'on a observé justement où est-ce qu'ils sont rendus puis on les pousse à aller plus loin.

Finalement, la sixième éducatrice (EDU06) mentionne que le dossier éducatif est un outil qui facilite la transition de l'enfant du service de garde vers l'école puisque le personnel enseignant aura accès à des informations sur le développement de l'enfant. À cet égard, elle précise ce qui suit : « C'est un document écrit qui est témoin du développement de l'enfant de ses 0 à 5 ans, mais que le parent peut remettre à l'école donc c'est quand même une continuité de la garderie à l'école puis tu vas savoir où ton enfant se situe à la fin de son parcours de garderie pour aller à l'école ».

Parents

Les analyses de l'étude ont démontré que tous les parents interrogés au moyen de l'entrevue semi-dirigée mentionnent que le dossier éducatif de l'enfant est un outil de communication essentiel pour suivre son évolution. Ils peuvent y voir dans ce dossier les forces, les défis, les habiletés et les apprentissages de leur enfant. Ils reconnaissent l'importance de cet outil pour situer leur enfant dans son développement afin de mieux le soutenir dans sa réussite éducative présente et ultérieure.

À cet effet, le premier parent (PAR01) explique que la mise en place du dossier éducatif de l'enfant a été bénéfique pour son enfant puisqu'à travers les observations réalisées par le personnel éducateur, il a pu voir les progrès de son enfant anglophone, qui devait apprendre à communiquer en français au service de garde. Le parent déclare que cet outil lui a permis de mieux accompagner son enfant et de mieux répondre à ses besoins. À ce sujet, il explique ce qui suit :

C'est un outil précieux que tout le monde devrait avoir pour suivre l'évolution de l'enfant, les observations m'ont aidé à savoir le travail que je devais faire avec ma fille pour apprendre le français. C'est vraiment bien décrit dans chaque sphère. Tu sais comment qui l'est socialement, comment, qu'elle est sa motricité. Moi, je le lis vraiment de manière attentive, j'en discute avec mon conjoint, ce qu'on peut faire pour l'aider puis ce n'est pas quelque chose qu'il faut qu'ils enlèvent.

Le deuxième parent (PAR02) explique qu'avec le dossier éducatif, il se sent mieux outillé en tant parent pour accompagner son enfant dans son développement. Cet outil lui a permis d'observer les habiletés acquises ou à travailler chez l'enfant. À ce sujet, il explique ce qui suit : « Ça me permet de voir où est-ce qu'il est rendu? Il va commencer l'école, ça amène les points à améliorer chez l'enfant, qu'est-ce qu'on

pourrait faire pour l'aider [...] je pense que le dossier, ça nous permet de voir s'il évolue normalement dans le fond puis, s'il y a des besoins particuliers ».

Pour sa part, le troisième parent (PAR03) explique que depuis la mise en place du dossier éducatif de l'enfant, il a appris à connaître les domaines du développement et à suivre l'évolution de son enfant. Il reconnaît avoir beaucoup d'intérêt pour ce dossier qu'il consulte attentivement afin d'en apprendre plus sur les défis, les forces et les besoins de son enfant. À cet égard, il précise ce qui suit :

C'est important que mon enfant ait un dossier éducatif, j'aimerais ça qu'on le garde, je trouve que c'est un bel outil. On le lit religieusement, c'est bénéfique, car ça nous aiguille sur qu'est-ce qu'on peut continuer à développer [...] Je considère que les éducatrices, ce sont des expertes, elles ont un cadre, des repères et ça me sécurise comme parent à avoir des lunettes semblables, à nous outiller comme parents dans le cas où on a un petit enjeu ou un défi à relever.

Le quatrième parent (PAR04) rapporte que le dossier éducatif est un outil qui reflète l'évolution de l'enfant puisque le parent peut y voir où son enfant en est rendu dans son développement. À ce sujet, il explique ce qui suit : « ça aide l'enfant à avancer dans son développement, je trouve que c'est une bonne chose, comme ça, le parent sait ce qui se passe à la garderie et voit que son enfant a évolué ».

Quant au cinquième parent (PAR05), il considère que le dossier éducatif est un outil indispensable pour tenir les parents informés des progrès et des défis que leur enfant pourrait rencontrer tout au long de son parcours éducatif. À ce sujet, il explique ce qui suit : « Pour moi, c'est important le dossier éducatif puisque le but c'est de déceler les forces et les défis de l'enfant ».

Finalement, le sixième parent (PAR06) explique qu'il est primordial d'avoir un dossier éducatif pour renforcer le suivi de son enfant qui s'apprête à entrer à la maternelle. Il considère que ce dossier contenant des informations importantes sur le développement global de son enfant serait essentiel en cas de difficultés significatives. À ce sujet, il précise ce qui suit : « Je pense que c'est un outil pratique surtout quand approche la maternelle pour savoir s'il y a des faiblesses comme ça on peut accompagner l'enfant lors de la maternelle ».

En résumé, ce chapitre a exposé les résultats de la recherche, fournissant ainsi un aperçu des pratiques d'observation mises en œuvre par le personnel éducateur pour construire le dossier éducatif de l'enfant. Il a été abordé diverses situations et ressources mobilisées par le personnel éducateur, les obstacles qui

entravent l'observation, l'examen des portraits de l'enfant à travers les différents domaines du développement, ainsi que le processus de communication entre les parents et le personnel éducateur, et les différents niveaux de communication impliqués. Le chapitre prochain se concentrera sur la discussion des résultats obtenus, en les mettant en relation avec les recherches antérieures présentées dans la problématique et le cadre de référence.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre, consacré à la discussion, permet de faire la lumière sur les résultats rapportés à la section précédente afin de les situer par rapport aux écrits scientifiques en y indiquant les orientations qui s'en dégagent. En outre, dans la première partie de cette section, la discussion porte sur les résultats associés au premier objectif de l'étude qui consistait à documenter les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire les dossiers éducatifs des enfants de 4-5 ans. Dans cette optique, la discussion a trait aux situations et aux ressources de l'observation mobilisées par le personnel éducateur.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, la discussion est orientée vers le deuxième objectif de la recherche qui consistait à examiner les portraits de l'enfant construits au sein du dossier éducatif par le personnel éducateur pour rendre compte de son développement holistique. Les principaux points associés à l'examen de ces portraits à travers les différents domaines du développement, s'inscrivent donc dans la discussion.

Puis, dans la troisième partie de ce chapitre, la discussion prend forme autour du troisième objectif de la recherche visant à examiner le processus de communication mis en branle auprès du parent pour rendre compte du développement holistique de l'enfant à partir des informations inscrites dans le dossier éducatif de l'enfant. Une attention est alors portée sur les éléments des résultats à l'égard du processus de communication parent-éducateur à travers les cinq niveaux de communication d'Elliott (2005). Enfin, les limites de la recherche ainsi que les perspectives pour la recherche et la pratique sont exposées.

5.1 La compétence « savoir observer » vue à travers les situations et les ressources de l'observation

Les résultats mettent d'abord en évidence l'importance de l'observation pour réaliser le dossier éducatif de l'enfant. En effet, l'observation fait partie du processus de l'intervention éducative, elle permet au personnel éducateur de produire des portraits du développement de l'enfant (MF, 2019). En outre, elle le

guide dans son action pédagogique et elle s'actualise à travers la compétence « savoir observer » faisant partie des neuf compétences que tout éducateur et éducatrice doit posséder dans le cadre de ses fonctions (MF, 2021f).

5.1.1 Le déploiement de la compétence « savoir-observer » chez les éducatrices de l'étude

Cette recherche a permis de mettre à jour que les éducatrices de l'étude avaient déployé la compétence « savoir observer » dans le cadre de leur travail. Par ailleurs, à l'instar de l'étude de Zogmal (2015), qui avait mis en évidence le processus d'observation à partir duquel les éducatrices construisaient leur connaissance de l'enfant, le présent projet d'étude a permis de mettre en lumière que le processus d'observation dans lequel se sont engagées les éducatrices pour rendre compte du développement de l'enfant au sein du dossier éducatif, leur a permis de brosser un portrait de l'enfant basé sur les connaissances émergent de ce processus. Ces résultats suggèrent que l'observation réalisée pour construire le dossier éducatif de l'enfant permettrait à l'éducatrice d'augmenter sa connaissance de l'enfant, notamment sur les aspects qui ont été observés. Il appert donc ici, de s'attarder à la question suivante : tous les aspects du développement de l'enfant font-ils l'objet d'une attention particulière pendant les périodes d'observation? Cet aspect sera discuté plus loin. De surcroît, l'étude a permis de faire émerger de nouvelles connaissances sur ce processus d'observation en mettant à jour les contextes d'observation, les situations de l'observation, les ressources mobilisées ainsi que tous les aspects du développement observés et les composantes qui avaient retenu l'attention.

Le référentiel des compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance produit par le ministère de la famille (MF, 2021f) constitue un guide pour le personnel éducateur dans l'observation des enfants. À cet effet, dans cette étude, le « savoir observer » est examiné à la lumière des fondements identifiés dans ce référentiel de compétence. Il concerne donc les situations dans lesquelles la compétence s'actualise et les ressources utilisées pour son opérationnalisation. Toutefois, avant toute chose, l'observation elle-même doit être une priorité pour le personnel. Sous cet angle, l'étude a démontré que la majorité des participantes interrogées reconnaît l'importance de l'observation dans le cadre de leur profession en indiquant que c'est un outil qui permet de situer l'enfant dans son développement et de le connaître à travers ses forces, ses intérêts, ses défis, ses habiletés, etc. En observant un enfant dans les aspects de son développement, les éducatrices admettent être plus en mesure de rendre compte de son évolution et de déceler rapidement les difficultés significatives qu'il pourrait vivre.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Fracheboud et Kühni (2014) qui ont constaté que l'observation est un outil essentiel qui soutient les professionnels de la petite enfance dans la connaissance et la compréhension de l'enfant afin de mieux l'accompagner dans son développement, mais aussi dans la détection des difficultés significatives. Cela va également de pair avec ce qu'affirme Berthiaume (2016) par rapport à la nécessité de l'observation pour construire des connaissances sur l'enfant, notamment sur ses goûts, ses intérêts, ses forces et ses faiblesses. D'ailleurs, le programme éducatif va également dans ce sens, puisqu'il y est souligné que le processus devrait être mis en branle pour avoir une meilleure connaissance de l'enfant, soit de ses besoins, de ses goûts, de ses habiletés, etc. (MF, 2019).

Selon Camus (2015), l'observation vise à acquérir une meilleure connaissance du développement global de l'enfant. Elle est essentielle à la construction d'un portrait du développement de l'enfant. Sa mise en œuvre est donc importante et en conséquence, le déploiement de la compétence « savoir observer » doit permettre de bien rendre compte du développement de l'enfant. Par ailleurs, le déploiement de cette compétence entraîne des répercussions sur d'autres aspects de la profession de l'éducatrice. En effet, à travers l'observation, le personnel éducateur apprend à adapter ses pratiques éducatives afin de soutenir chaque enfant de façon individuelle. Il apprend alors à respecter son unicité. En respectant cette unicité comme mentionné dans les principes de base du programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* » le personnel éducateur donne à l'enfant l'occasion de réaliser des apprentissages et de s'épanouir dans un environnement qui reconnaît ses compétences.

Or, c'est ce que le programme éducatif suggère, soit de respecter l'unicité et le rythme de l'enfant. Dans cette optique, il appert que les observations réalisées sur l'enfant peuvent être un levier pertinent pour respecter les caractéristiques développementales de tous les enfants, et en d'autres mots, pour reconnaître leur unicité.

Cette recherche a permis de mettre à jour les situations dans lesquelles la compétence « savoir observer » s'actualise ainsi que les ressources mobilisées lorsque celle-ci est déployée. Dans la prochaine partie, la discussion portera sur ces aspects.

5.1.1.1 Les ressources utilisées

Le personnel éducateur ayant participé à la recherche affirme utiliser différentes façons d'observer, dont celles, dites libre et systématique, qui sont les plus utilisées. D'une part, les éducatrices indiquent qu'elles

utilisent l'observation libre quotidiennement de façon spontanée pour observer les enfants lors du jeu. D'autre part, elles mentionnent utiliser l'observation systématique pour planifier et cibler ce qu'elle souhaite observer chez l'enfant afin de mieux adapter leurs interventions. En effet, les éducatrices utilisent cette méthode d'observation afin de mieux comprendre une situation, un comportement ou pour répondre à des questionnements sur le développement moteur, cognitif, langagier ou socioaffectif de l'enfant.

Les résultats de la présente étude corroborent ceux de Ouedraogo (2014), qui rapporte que l'observation systématique permet au personnel éducateur d'observer un comportement précis chez l'enfant afin de repérer et de prévenir les difficultés qu'il pourrait rencontrer. En fait, pour cet auteur, il est essentiel d'organiser son observation, en fixant un objectif dès le départ pour que le personnel éducateur puisse choisir les moments et les outils d'observation qu'il compte utiliser.

D'après Fontaine (2011), l'observation organisée vise essentiellement à approfondir sa compréhension par rapport à un questionnement. Dans cette optique, l'auteur souligne que lorsque le personnel éducateur souhaite observer, comprendre ou apprendre à connaître un enfant, il opte pour l'observation systématique où il réfléchit attentivement aux questions qu'il devrait se poser avant de commencer son observation. Ensuite, il doit focaliser son attention sur un comportement, une situation ou un aspect du développement de façon précise afin que son observation soit ciblée. Dans le cadre de la présente étude, c'est exactement ce que les éducatrices ont fait. Elles ont porté attention aux aspects du développement de l'enfant associés à leurs composantes pour réaliser des observations qui exigent une organisation de leur part. À titre d'exemples, elles ont ciblé certaines habiletés à travailler chez l'enfant en lien avec la motricité fine, les compétences sociales, l'attention, etc.

Dans le même ordre d'idées, Berthiaume (2004) souligne que l'observation systématique exige une préparation de la part du personnel éducateur puisque c'est une méthode structurée dans laquelle la planification est essentielle. En fait, cette méthode d'observation permet de vérifier un comportement précis chez un enfant, de répondre aux questionnements des parents ou de trouver des solutions à des problèmes. Dans le contexte de cette étude, les résultats indiquent que les éducatrices ont porté leur attention sur des comportements précis chez les enfants tels que le découpage, l'écriture, l'entraide, la socialisation, etc. Toutefois, l'étude ne permet pas de mettre en lumière les questionnements des

éducatrices et si l'observation est utilisée en fonction de ceux-ci. Cette piste de recherche serait intéressante à investiguer.

Les outils d'observation utilisés par les éducatrices de l'étude

Les éducatrices admettent utiliser différents outils d'observation pour consigner les informations collectées sur le développement de l'enfant afin de bâtir le dossier éducatif de l'enfant. L'utilisation différente de ces outils d'une éducatrice à l'autre est selon l'objectif de l'observation et les besoins de l'éducatrice et de l'enfant. En fait, la plupart des participantes interrogées affirment utiliser une grille d'observation pour chaque enfant puisque cet outil permet de cibler l'élément qu'elles désirent observer afin de suivre l'évolution de l'enfant dans le but de le soutenir dans son développement. Quelques éducatrices admettent concevoir leur propre grille en se basant sur des grilles de développement (ex. : grille de développement de Ferland et la grille de référence du développement de CASIOPE) afin de mieux organiser leurs observations.

Ces résultats rejoignent ceux de Ouedraogo (2014) qui rapporte que la grille d'observation est l'outil le plus utilisé par les participants de son étude puisqu'elle permet de cibler son observation et d'avoir un portrait plus global du développement de l'enfant. En effet, l'utilisation de la grille d'observation vise à rendre compte du développement de l'enfant, ce qui constitue l'objectif principal du dossier éducatif, et à dresser un bilan de ses apprentissages et de ses expériences afin de mieux planifier ses interventions (Berthiaume, 2016). Dans cette optique, les résultats de la présente étude permettent d'avancer que la grille d'observation est utile aux éducatrices lorsqu'elles doivent brosser un portrait de l'enfant et mettre en lumière son développement. En effet, la grille d'observation a permis d'avoir une meilleure compréhension des besoins de l'enfant, de ses défis et de ses forces. À ce sujet, les éducatrices rapportent utiliser la grille d'observation lors d'activités considérées complexes où l'enfant doit relever des défis et développer certaines habiletés. Ce qui permet d'obtenir des observations minutieuses de l'enfant afin de comprendre sa manière d'interagir et son environnement.

Toutefois, la moitié des participantes à l'étude (n=3) reconnaît mémoriser leurs observations. L'une d'entre elles affirme ne pas avoir besoin de consigner ses observations puisqu'elle possède une mémoire photographique qui lui permet de se souvenir des éléments qu'elle a observés. Par ailleurs, Camus (2015) a fait mention de la nécessité de noter ses observations afin d'obtenir des informations précises sur le développement de l'enfant, de façon objective. Pour cet auteur, il est important de consigner ses

observations par écrit dès que celles-ci sont réalisées, car utiliser sa mémoire de manière approximative peut nuire à la fiabilité des faits observables.

La plupart des éducatrices (5/6) ayant participé à cette étude ont mentionné observer les enfants lors des jeux libres puisque c'est un moment propice à l'exploration, à l'interaction et à la créativité. Donc, elles rapportent qu'il est plus facile pour elles d'observer les enfants à ce moment-là où le jeu est initié par l'enfant et non par l'éducatrice. Elles admettent que le jeu libre répond aux intérêts des enfants et favorise leurs apprentissages. Cette façon de faire va dans le sens des indications inscrites dans le programme éducatif du ministère de la Famille (2019) qui souligne que l'enfant est le premier agent de son développement et que le jeu lui permet d'apprendre et d'expérimenter son environnement. Selon le programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* », le jeu libre donne à l'enfant l'occasion de planifier, d'explorer, et de faire un retour sur son jeu afin de prendre conscience de ses habiletés dans les différents domaines du développement soit, physique et moteur, cognitif, langagier et socioaffectif (MF, 2019).

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Métra (2006) qui affirme que le jeu favorise la créativité chez l'enfant, il façonne sa personnalité et lui donne le pouvoir de décider. À travers le jeu, l'enfant fait des apprentissages, s'affirme et l'utilise pour explorer son environnement. En effet, selon cette autrice le jeu est un indicateur de l'évolution de l'enfant dans les différents domaines du développement puisqu'il est étroitement lié à la croissance et au développement global de l'enfant.

Par ailleurs, la moitié des éducatrices admet observer les enfants en tout temps. Elles affirment que toute la journée, elles font de l'observation et qu'il n'y avait pas de bon ou de mauvais moment pour observer. L'une d'entre elles (EDU05) explique qu'elle n'a pas besoin de consigner ses observations par écrit, car elle observe en tout temps les enfants de son groupe.

Or Fontaine (2011) souligne qu'il est crucial de faire la distinction entre l'observation et la vigilance. En effet, observer les enfants tout le temps est plus de la vigilance que de l'observation qui nécessite une attention de la part du personnel éducateur. La vigilance consiste à prendre soin des enfants et à les surveiller pour assurer leur sécurité en tout temps (Fontaine, 2011). Nul besoin d'analyser ou d'interpréter les faits lorsque les éducatrices veillent sur les enfants. Cependant, selon Fontaine (2011), quand les éducatrices regardent avec attention les enfants et choisissent quoi regarder, à ce moment-là, elles font de l'observation puisque leur attention est ciblée vers un objectif bien précis. Il appert que cette même éducatrice (EDU05) a aussi fait ce type d'observation qui semble privilégiée afin de répondre rapidement

aux besoins des enfants, étant donné qu'ils sont constamment en mouvement et engagés dans des activités.

5.1.2 Les obstacles à l'observation

L'observation est une démarche qui consiste à recueillir des informations et des faits observables (Laval, 2019). De plus, c'est une compétence professionnelle essentielle dans le travail du personnel éducateur, qui s'apprend en adaptant ses actions éducatives en fonction de l'enfant (Zogmal, 2020). En effet, les éducatrices qui ont participé au présent projet de recherche font face à plusieurs obstacles pour réaliser leurs observations. La moitié des participantes interrogées mentionne le manque de temps comme premier obstacle pour consigner et réaliser leurs observations puisqu'elles ne disposent que de peu de temps pour le faire.

Szanto-Feder (2016) reconnaît que le manque de temps est un obstacle majeur dans l'observation des enfants. Or, pour cet auteur, il est crucial de trouver du temps pour observer, comme on trouve le temps pour donner à manger aux enfants, car l'observation est aussi importante que les besoins physiologiques des enfants. Elle souligne qu'une fois que la nécessité de l'observation est reconnue par l'équipe éducative, il ne sera plus nécessaire de trouver du temps pour la réaliser.

Quelques éducatrices participantes à l'étude affirment qu'observer un enfant en particulier et s'occuper des autres enfants en même temps est un obstacle à surmonter dans le cadre de leur travail. L'une d'entre elles précise qu'elle doit s'occuper de deux enfants à besoins particuliers et réaliser des observations en parallèle, ce qu'elle trouve difficile. Cela correspond à un des défis de l'observation ressortie par Berthiaume (2016) qui souligne que c'est une difficulté qui est souvent rencontrée par le personnel éducateur puisque celui-ci doit constamment interagir et intervenir auprès des enfants dans le cadre de ses fonctions. À cet égard, elle souligne l'importance de se positionner dans l'espace afin d'avoir une vue d'ensemble de tous les enfants et de bien se placer pour obtenir une vue générale de tout ce qui se passe autour de soi.

Finalement, compte tenu de la nouvelle exigence ministérielle reliée à la tenue d'un dossier éducatif pour chaque enfant, les résultats ont mis en évidence que le personnel éducateur fait face à d'autres obstacles entourant l'observation qui n'ont pas été identifiés par Berthiaume (2016). En effet, les éducatrices ayant participé à l'étude mentionnent rencontrer des difficultés lorsqu'elles réalisent des observations,

précisément lorsqu'elles doivent associer l'objet de leur observation au bon domaine du développement. De plus, elles rapportent que le fait d'utiliser différents outils d'observation et de devoir s'adapter à chaque fois à un nouvel outil fait partie des obstacles qui entravent le processus d'observation pour elles.

De plus, deux éducatrices mentionnent que le manque de formation constitue un obstacle à l'observation. Elles considèrent que la formation est essentielle pour réaliser des observations de qualité puisque l'observation est une compétence complexe qui exige d'avoir des connaissances sur les outils, les moments, les méthodes d'observation, etc. En effet, De Ketele (1987) soulignait il y a quelques décennies déjà qu'observer les enfants n'est pas une tâche facile et qu'une formation est cruciale pour les professionnels en éducation afin de réfléchir sur ses propres pratiques éducatives.

5.2 Examen des portraits de l'enfant à travers les domaines du développement

En plus de réaliser des observations, l'exigence ministérielle oblige les éducatrices à tenir un dossier éducatif pour chaque enfant dans lequel des informations sur les forces, les intérêts, les défis et les habiletés de l'enfant y sont insérées (MF, 2021a). En effet, elles doivent observer l'enfant dans chacun des domaines du développement qui comprennent plusieurs composantes afin d'obtenir une vue d'ensemble de son développement global.

Cependant, les résultats de l'étude démontrent que certaines composantes des domaines du développement de l'enfant ont été observées plus que d'autres. En effet, la majorité des participantes ont observé la composante éveil aux mathématiques qui fait partie du domaine cognitif puisqu'à travers cette composante, elles observent et documentent les connaissances de l'enfant dans le domaine de la mathématique, soit les nombres, les formes géométriques, la mesure, etc.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Duval et Bouchard (2013) qui constatent que l'acquisition des notions de l'éveil en mathématiques se fait dès la petite enfance où l'enfant a l'occasion d'expérimenter ces notions à travers le jeu. Selon ces deux autrices, l'éveil aux mathématiques fait partie des éléments essentiels à la réussite éducative de l'enfant. D'autant plus, les enfants démontrent de l'intérêt à l'apprentissage des mathématiques de façon naturelle dès leur jeune âge (Ginsburg et Amit, 2008).

De plus, les résultats indiquent que la plupart des éducatrices de l'étude ont réalisé des observations au niveau de la composante motricité fine qui fait partie du développement physique et moteur afin d'observer les petits mouvements de la main exécutés par l'enfant, soit dessiner, enfiler, boutonner, couper, assembler, etc. En effet, elles ont pu observer comment l'enfant tient ses ciseaux et découpe, comment il s'habille, comment il prend un crayon, etc. Elles admettent travailler beaucoup la motricité fine chez les enfants pour les préparer à l'école puisqu'ils seront appelés à utiliser les ciseaux et les crayons.

Ces résultats sont intéressants puisque Brunelle (2012) a souligné que le développement de la motricité fine est essentiel pour acquérir des habiletés d'écriture. En effet, cette composante favorise les apprentissages au niveau du domaine cognitif et contribue à la réussite scolaire des enfants. Il appert donc que l'observation de cette composante du développement moteur, qu'est la motricité fine, est essentielle, puisque ce développement participe de façon importante à la réussite scolaire future de l'enfant. Bien entendu, avant de développer sa motricité fine, l'enfant devrait avoir développé sa motricité globale pour pouvoir exécuter plusieurs mouvements qui nécessitent le contrôle du tonus musculaire (Carpentier et Villeneuve-Lapointe, 2016). D'ailleurs, en raison du cadre de référence Gazelle et Potiron (MF, 2017) qui accompagne le programme éducatif à la petite enfance, le personnel éducateur est encouragé à favoriser le jeu actif ainsi que le développement moteur, qui donnent à l'enfant un environnement riche en apprentissages pour développer sa motricité fine et globale. À ce sujet, les résultats de l'étude mettent en exergue que les éducatrices ont également fait des observations à l'égard de cette composante, nécessaire pour développer la motricité fine des enfants. En fait, les éducatrices rapportent observer l'enfant lors des parcours de motricité pendant lesquels il est encouragé à explorer son environnement tout en développant sa motricité globale, étant donné qu'il a l'opportunité de sauter, glisser, grimper, ramper, attraper, etc.

La consultation des dossiers éducatifs a permis de constater que la composante langage oral qui fait partie du domaine langagier a été observée et documentée par la plupart des participantes à l'étude qui ont observé la capacité de l'enfant à communiquer, à exprimer ses émotions, ses goûts et intérêts, mais aussi à raconter des histoires et à tenir des conversations avec leurs pairs. Il appert que l'observation de cette composante est essentielle puisque son développement contribue à soutenir la réussite éducative de l'enfant.

À cet égard, selon Bouchard (2019), c'est entre l'âge de 3 à 5 ans que l'enfant développe son vocabulaire et utilise des phrases de plus en plus complexes. Il acquiert des habiletés langagières à travers ses interactions avec l'adulte et les enfants et arrive à mieux les comprendre lorsqu'ils communiquent avec lui. Cela va de pair avec les résultats de Piqueray (2020) qui souligne que maîtriser le langage oral serait un élément crucial pour développer des habiletés en écriture et assurer la réussite scolaire et sociale de l'enfant. En effet, d'après cette auteure, le langage oral est étroitement lié à la réussite scolaire de l'enfant puisque celui-ci sera évalué à l'école lors des situations de langage (ex. : présentation, narration, lecture, etc.) d'où l'importance de promouvoir le langage oral et soutenir l'enfant dans l'acquisition des habiletés langagières et communicationnelles.

Les résultats de l'étude ont mis en évidence que toutes les éducatrices ont observé et documenté la composante des compétences sociales dans le cadre du dossier éducatif de l'enfant. Elles ont pu observer que l'enfant est en mesure de socialiser, coopérer, aider et écouter les consignes lorsqu'il est en groupe. Il prend conscience de l'adulte et des autres enfants et s'adapte à son milieu éducatif, en établissant des relations basées sur le respect, l'empathie et l'entraide.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Denham (2007) qui avait constaté que les compétences sociales favorisent l'adaptation des enfants aux différents environnements et situations qu'ils sont amenés à vivre, car une fois que les enfants sont en contact avec d'autres personnes, autres que leurs parents, ils doivent accomplir des tâches de développement au niveau social. En effet, ils sont appelés à interagir, coopérer, écouter et demander de l'aide afin de développer leurs compétences sociales. Il importe que l'éducatrice et l'éducateur puissent observer les compétences sociales des enfants de leurs groupes, car leur réussite éducative est étroitement liée à leur socialisation puisque l'enfant qui est en mesure d'entrer en relation avec les autres et de s'ouvrir au monde qui l'entoure a plus de chances de réussir dans la vie (Glasman, 2007).

5.3 Le processus de communication parent-éducateur

Les résultats de l'étude ont mis en évidence que les échanges entre les éducatrices et les parents se sont inscrits à l'intérieur des cinq niveaux de communication du modèle évolutif de la communication identifié par Elliott (2005). Par ailleurs, les résultats de l'étude ont mis en lumière que chez les éducatrices comme chez les parents, la communication est un facteur déterminant pour bâtir une relation de qualité basée sur la confiance et le respect mutuel.

Ainsi, au premier niveau du modèle (dimension physique), la moitié des parents et des éducatrices mentionne avoir des échanges qui tournent autour des besoins de sécurité et besoins physiologiques de l'enfant. Les parents sont informés du déroulement de la journée ainsi que de la santé et la sécurité de leur enfant. Les éducatrices trouvent important de transmettre ces informations pour une meilleure collaboration avec le parent. Tandis que, les parents mentionnent l'importance d'avoir accès à ces informations pour répondre adéquatement aux besoins de leur enfant. Ces échanges entre les éducatrices et les parents concernant les besoins des enfants requièrent l'attention puisqu'une meilleure compréhension de leurs besoins peut amener les deux parties à collaborer pour offrir aux enfants des réponses adéquates à ses besoins. En fait, selon Elliott (2005), le premier niveau du modèle favorise l'interaction entre le parent et le personnel éducateur où une meilleure compréhension des besoins, intérêts et valeurs de la famille est nécessaire pour accompagner l'enfant et sa famille. Ces échanges visent à promouvoir la collaboration entre les deux parties et à sécuriser le parent qui pourrait avoir des inquiétudes quant à l'alimentation, le sommeil, l'hygiène, la santé et la sécurité de son enfant (Elliott, 2005). De surcroît, d'après Martin et Poulin (2008), il est crucial de répondre aux besoins physiologiques des enfants puisqu'une fois qu'ils sont comblés, les enfants seront plus en mesure de jouer et d'explorer leur environnement.

Au deuxième niveau (dimension sociale), les échanges entre le personnel éducateur et le parent tournent autour des besoins d'appartenance et deviennent de plus en plus personnels. Quelques éducatrices admettent avoir des discussions avec le parent sur les expériences de l'enfant et sur leur vie familiale. De plus, l'une d'entre elles mentionne l'importance d'accueillir le parent et son enfant au service de garde afin de renforcer le sentiment d'appartenance chez ces derniers.

Ces résultats corroborent ceux d'Elliott (2005), qui affirme que le sentiment d'appartenance est un besoin et qu'il est important d'avoir des échanges plus personnalisés entre le parent et le personnel éducateur afin d'établir une relation basée sur la confiance. En effet, le personnel éducateur devrait partager avec le parent les expériences de son enfant au sein du service de garde, mais aussi s'intéresser à son expérience dans son milieu familial (Garceau, 2020). Il s'agit de chercher à comprendre la culture et les valeurs de la famille et de connaître la personnalité, les préférences et les habitudes de l'enfant (Lebœuf, 2015). Ce qui donne au parent le sentiment de contribuer à l'éducation de son enfant (Elliott, 2005)

Selon Wendland et Gague-Finot (2008), la construction du sentiment d'appartenance donne à l'enfant l'occasion d'explorer le monde qui l'entoure et l'aide à mieux s'intégrer à un groupe. Il s'agit d'un élément essentiel au développement de la personne dès la petite enfance (St-Amand, 2015), car une fois que les besoins de sécurité sont comblés, l'enfant cherche à s'affilier à un groupe pour combler ses besoins d'appartenance indispensables à son épanouissement (Liébert, 2015). Il appert que les échanges entre les éducatrices et les parents à ce niveau sont très importants, notamment pour s'assurer que l'enfant se développe bien, au sens où il construit son sentiment d'appartenance, essentiel à son intégration au groupe.

Au troisième niveau (dimension affective), la majorité des participants interrogés mentionne l'importance de partager des informations sur les habiletés, les défis et les forces de l'enfant avec les parents. Le personnel éducateur déclare la nécessité de comprendre comment l'enfant apprend et réagit face aux problèmes afin de mieux le soutenir tout en valorisant la contribution des parents. Quant aux parents, ils affirment que les échanges avec le personnel éducateur promeuvent le partage de stratégies éducatives et une continuité entre ce qui se passe à la maison et au service de garde, ce qui leur permet d'accompagner leur enfant de façon efficace.

Selon le modèle d'Elliott (2005), les échanges entre le parent et le personnel éducateur, au troisième niveau, favorisent l'estime de soi des enfants et des parents. En effet, partager des informations sur les expériences, les apprentissages, les habiletés, les défis et les forces de l'enfant permet de mieux répondre aux besoins d'estime de soi des enfants. À ce niveau, le point de vue du parent et sa contribution à l'éducation de son enfant sont reconnus par le personnel éducateur. À cet effet, Guédeney (2011) rapporte que l'estime de soi est un sentiment qui permet à l'enfant de se sentir compétent et confiant pour explorer son environnement. C'est à travers les interactions avec des personnes significatives telles que ses parents, son éducatrice ou tout autre adulte que l'enfant développe l'estime de soi ou la valeur qu'il va avoir de lui-même (Papalia *et al.*, 2010). Les échanges établis à ce niveau revêtent donc une grande importance.

Au quatrième niveau du modèle (dimension cognitive), seulement une éducatrice sur six a mentionné l'importance de partager la prise de décision avec le parent afin de trouver des solutions, en réfléchissant ensemble. La moitié des parents interrogés affirme que la prise de décision est partagée entre eux et le personnel éducateur, ils se sentent à l'aise pour poser des questions ou s'ils ont des inquiétudes. De plus, leur point de vue en lien avec les expériences de leur enfant est pris en compte par l'équipe éducative.

Elliott (2005) souligne qu'à ce niveau, la communication significative est encouragée afin de mieux comprendre les apprentissages de l'enfant et les actions éducatives du personnel éducateur. Le parent est invité à poser des questions sur les expériences et les apprentissages de son enfant. Ce niveau d'échanges encourage également le parent à participer à la planification, à l'évaluation et à la prise de décisions. Pour ce faire, parent comme éducateur devraient reconnaître l'expérience et les connaissances de l'autre afin d'établir un partenariat efficace (Elliott, 2005). Il appert donc que ce niveau de communication devrait être envisagé par toutes les éducatrices et les parents afin qu'un réel partenariat puisse s'établir, entre autres, dans une visée de compréhension supérieure des apprentissages des enfants et des actions éducatives à poser par la suite.

Finalement, au cinquième niveau, les éducatrices participantes à l'étude mentionnent l'importance de mettre le parent à l'aise, de le rassurer, de reconnaître ses compétences et d'établir avec lui, une relation basée sur la confiance et le respect. Même constat pour les parents qui rapportent entretenir une relation basée sur la confiance avec le personnel éducateur. À ce sujet, ils déclarent se sentir respectés et non jugés lors des échanges avec l'éducatrice de leur enfant qui fait preuve d'ouverture et de respect envers eux.

Elliott (2005) affirme qu'à ce niveau, un véritable partenariat est établi pour mieux comprendre les besoins de l'enfant ainsi que de sa famille. Chacun a un rôle à jouer dans les apprentissages éducatifs de l'enfant puisqu'une telle collaboration assure une continuité entre le milieu de garde et le milieu familial. Ainsi, une communication positive est à promouvoir afin que chacun contribue au processus d'apprentissage et à l'établissement de relations basées sur la confiance et le respect mutuel.

Somme toute, la présente recherche amène à constater que le modèle évolutif de la communication d'Elliott (2005) rejoint les fondements de l'approche centrée sur la famille (MF, 2021a), qui favorise la communication positive puisque chacun reconnaît les compétences et les connaissances de l'autre. Le partage de pouvoir est encouragé afin que le parent puisse prendre des décisions collectives. Dans cette approche, les valeurs, la culture et la diversité des familles sont respectées et intégrées aux services de garde. De plus, les échanges entre les parents et le service de garde favorisent une meilleure collaboration et offrent un soutien aux familles à travers des réseaux et des ressources communautaires (MF, 2021a).

5.4 Rôle du dossier éducatif dans la communication de l'évolution de l'enfant

Le programme éducatif « *accueillir la petite enfance* » guide le personnel éducateur dans la construction du dossier éducatif qui constitue un moyen de communication mis à la disposition des parents afin de suivre l'évolution développementale de leur enfant (MF, 2019).

Les éducatrices interrogées rapportent que le dossier éducatif a permis de mieux suivre l'évolution de l'enfant dans chacun des domaines du développement (physique et moteur, cognitif, langagier et socioaffectif). En effet, ce dossier a facilité la communication avec les parents et les a outillés pour mieux accompagner leur enfant. Elles déclarent que les échanges avec les parents valorisent la profession du personnel éducateur, rassurent les parents et facilitent la transition de l'enfant du service de garde vers l'école maternelle. Du côté des parents, ils rapportent que le dossier éducatif est essentiel pour suivre le développement de leur enfant, de voir ses défis et ses forces. De plus, ce dossier leur a permis de soutenir leur enfant qui présente des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Enfin, pour l'un des parents, le dossier éducatif est nécessaire pour une meilleure transition de son enfant vers la maternelle puisqu'on peut y déceler préalablement les difficultés que pourrait vivre l'enfant.

Ce constat rejoint les objectifs du dossier éducatif de l'enfant, qui rappelle vise les trois objectifs suivants : 1) communiquer le développement de l'enfant au parent; 2) détecter les difficultés significatives chez l'enfant et 3) faciliter les transitions du service de garde vers l'école (MF, 2021a). En effet, les parents jouent un rôle essentiel dans l'éducation et le développement de leur enfant dès les premières années de sa vie (Bouchard, 2019 ; Lebœuf, 2015 ; Mustard, 2010). En tant que premiers responsables, les parents doivent être informés du développement de leur enfant ainsi que des défis auxquels ils sont confrontés (MF, 2021a; MEES, 2021). L'Académie nationale de médecine française a souligné l'importance d'une communication basée sur une écoute attentive entre les parents et les différents acteurs de la petite enfance (Gustin, 2022). La communication entre les parents et les éducateurs est un facteur clé dans le développement de l'enfant (Ivanova *et al.*, 2020), car les parents jouent un rôle crucial dans le développement de leur enfant, leurs connaissances et leurs compétences permettraient de mieux accompagner l'enfant dans son parcours éducatif (Lebœuf, 2015).

À cet égard, la mise en place du dossier éducatif de l'enfant constitue un outil de communication efficace pour faciliter le suivi de l'enfant à travers les nombreux échanges sur ses forces, ses défis, ses habiletés, ses besoins et ses intérêts (MF, 2021f). À ce sujet, le dossier éducatif de l'enfant a permis aux parents et

au personnel éducateur de garantir une continuité entre le milieu familial et le milieu éducatif où l'enfant a toutes les chances de développer son potentiel.

Selon Garceau (2020), la fréquence des échanges serait un élément essentiel à la communication positive qui encourage le parent à s'impliquer dans l'éducation de son enfant. À ce sujet, elle évoque les bénéfices d'une telle communication sur le développement de l'enfant et sur l'engagement du parent.

5.5 Forces, faiblesses et limites de la recherche

Le présent projet de recherche comporte des faiblesses, des limites, mais aussi des forces. D'abord, une limite concerne le nombre des participants ($n=6$) pour chacun des deux groupes, soit les éducatrices et les parents. À cet égard, un échantillon trop petit ne permet pas de généraliser les résultats et de représenter l'ensemble de la population. De plus, le recrutement des participants a été difficile puisqu'il fallait passer par les directions des milieux éducatifs pour avoir leur accord afin de recruter les éducatrices et les parents intéressés par cette étude. Ce qui a limité le nombre des participants et n'a pas permis la saturation des données (Savoie-Zajc, 2018).

Rappelons que l'objet principal de cette recherche porte sur la pratique d'observation ainsi que sur le processus de communication. De ce fait, la représentation de ces deux concepts de l'observation et de la communication pourrait être différente d'un participant à un autre, ce qui peut influencer les résultats. De plus, les réponses obtenues lors des entrevues semi-dirigées auprès des participants dépendent de l'interprétation qu'ils peuvent avoir de l'observation et de la communication parent-éducateur, ce qui peut biaiser les résultats de la recherche.

Par ailleurs, l'analyse de données qualitatives a permis de collecter des informations sur la pratique d'observation afin de mieux comprendre la construction du dossier éducatif au sein des services de garde éducatifs à l'enfance. Toutefois, un plus grand échantillon aurait pu exercer une influence sur les résultats. Ainsi, avec plus de participants, peut-être que les aspects observés auraient été tout autre. Aussi, les entrevues semi-dirigées ont permis d'avoir le point de vue du personnel éducateur et des parents. Cependant, les résultats auraient pu soulever de nouvelles connaissances si l'échantillon avait été plus grand. De plus, la consultation des dossiers éducatifs a généré une meilleure compréhension des aspects du développement observés par le personnel éducateur pour rendre compte de l'évolution de l'enfant. Ainsi, les résultats mettent en évidence l'importance de s'intéresser à l'observation en éducation à la

petite enfance lorsque le personnel éducateur doit observer l'enfant et le soutenir dans son développement, mais aussi d'ajuster ses interventions en fonction des besoins des enfants. Ce qui va dans le même sens que l'étude de Zogmal (2020) qui affirme que la pratique d'observation est une compétence indispensable pour le personnel éducateur puisqu'elle lui permet d'adapter ses actions aux enfants et de s'engager dans une démarche d'investigation afin de collecter des informations sur l'enfant.

Perspectives pour la recherche

De nombreuses études se sont penchées sur la pratique d'observation en petite enfance. Cependant, peu d'entre elles ont exploré spécifiquement la compétence « savoir observer » dans le cadre du dossier éducatif de l'enfant. À cet égard, cette étude vient donc enrichir les connaissances sur l'observation et ouvrir la voie à de nouvelles perspectives de recherche.

En effet, la mise en place du dossier éducatif de l'enfant oblige le personnel éducateur à réaliser des observations dans chacun des domaines du développement. Par ailleurs, chaque domaine englobe plusieurs composantes toutes essentielles pour compléter le portrait du développement de l'enfant qui sera communiqué ultérieurement au parent. À cet égard, les éducatrices rapportent utiliser plusieurs outils d'observation pour pouvoir associer leur observation au bon domaine du développement, il serait donc pertinent qu'une recherche plus ciblée se penche sur les outils à mettre en place pour mieux observer l'enfant dans le cadre du dossier éducatif de l'enfant.

Par ailleurs, il serait intéressant de mener une étude auprès d'un personnel éducateur qualifié et non qualifié afin d'examiner l'incidence de la formation sur l'observation et la qualité du dossier éducatif de l'enfant. Enfin, il serait opportun d'explorer d'autres méthodes de collecte de données afin d'avoir une meilleure compréhension de la façon dont se construit le dossier éducatif de l'enfant ainsi que de la démarche de l'observation. Dans ce contexte, les focus groupes seraient une méthode intéressante pour rassembler plusieurs éducatrices et discuter avec elles du dossier éducatif de l'enfant et des pratiques à privilégier lors de sa construction. Pour ce qui est du processus de communication parent-éducateur, il serait intéressant d'utiliser un questionnaire en ligne pour les parents afin de recruter un plus grand nombre de participants.

Perspectives pour la pratique

Cette recherche offre une meilleure compréhension des pratiques d'observations vues à travers la compétence « savoir observer » qui s'avère indispensable à la construction dossier éducatif de l'enfant afin de rendre compte de son développement holistique (MF, 2021a, 2021f). Cette compétence s'actualise par l'entremise d'une variété de situations et la mobilisation de diverses ressources telles que les buts, les outils, les méthodes, les moments et les objets de l'observation, qui permettent d'observer l'enfant de façon à mieux connaître ses forces, ses défis, ses intérêts et ses besoins (Berthiaume, 2016 ; MF, 2019).

Les résultats de la recherche ont mis en évidence que l'observation est au cœur du processus de l'intervention éducative et constitue une pratique essentielle à prioriser par le personnel éducateur. Celui-ci est tenu de produire un dossier éducatif pour chaque enfant, deux fois par année, afin d'assurer un suivi de son développement holistique. À cet égard, il est crucial d'accompagner le personnel éducateur qui doit relever plusieurs défis pour réaliser des observations objectives et spécifiques selon l'âge de l'enfant. Il s'agit de construire des connaissances, tout en reconnaissant l'importance de s'exercer et de se pratiquer régulièrement pour développer sa pratique d'observation (Desruisseaux Rouillard, 2012).

Enfin, cette recherche suscite des interrogations sur l'observation en petite enfance et les outils mis à la disposition du personnel éducateur pour réaliser le dossier éducatif de l'enfant. En effet, Camus (2005) mentionne l'importance de choisir son outil en fonction du but de l'observation et de construire un outil « sur mesure » (Camus, 2015, p. 130). Étant donné que l'objectif des observations dans le cadre de cette étude est celui de construire le dossier éducatif de l'enfant, il est important de mettre à la disposition du personnel éducateur des outils adaptés à leurs besoins et qui tiennent compte de leur réalité. Il est utile également de proposer des formations sur l'observation dans le cadre du dossier éducatif de l'enfant afin de soutenir le personnel éducateur dans la production de ces dossiers, cela va dans le même sens que l'étude de Lemay *et al.* (2018) qui souligne qu'il est primordial de mettre l'accent sur la formation du personnel éducateur en matière d'observation en raison de sa complexité.

CONCLUSION

Cette recherche visait à mieux comprendre les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur en milieux de garde éducatifs à l'enfance pour construire le portrait de l'enfant de 4-5 ans et ainsi rendre compte de son développement holistique au sein du dossier éducatif. La problématique a été abordée sous l'angle de la pratique d'observation au sein du dossier éducatif. Cette approche a révélé que l'utilisation de l'observation par le personnel éducateur dans le cadre de ses fonctions est indispensable (Berthiaume, 2016 ; Camus, 2015 ; Fracheboud et Kühni, 2014 ; Zogmal, 2015) pour la production d'un dossier éducatif de qualité qui reflète l'évolution de l'enfant dans les différents domaines du développement, soit physique et moteur, cognitif, langagier et socioaffectif (MF, 2021a).

La nouvelle exigence ministérielle de construire un dossier éducatif pour chaque enfant fréquentant un service de garde éducatif à l'enfance souligne l'importance de mener une étude sur les pratiques d'observation du personnel éducateur, étant donné que la revue de littérature scientifique révèle un manque d'études sur le dossier éducatif. En effet, le « savoir observer » est l'une des neuf compétences du Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance que chaque éducateur devrait maîtriser (MF, 2021f). Toutefois, l'observation s'avère complexe et difficile à pratiquer (Berthiaume, 2016 ; Ciccone, 2012, MF, 2021f) puisqu'elle demande des connaissances approfondies et un entraînement assidu (Desruisseaux Rouillard, 2012 ; Martins et Brault-Tabaï, 2021).

Différents obstacles à l'observation ont été relevés par le personnel éducateur. L'un des obstacles est le manque de temps. Sur le plan organisationnel et social, une réflexion s'avère essentielle afin de trouver des façons de soutenir le personnel à faire de l'observation, notamment en lui donnant du temps pour la faire ou de l'aide pour la réaliser. Par exemple, l'éducatrice, l'éducateur pourrait choisir des moments pour observer les enfants et avoir une personne qui soit présente auprès d'elle pour prendre la responsabilité du groupe pendant cette période.

De plus, cette étude s'est penchée sur le processus de communication parent-éducateur, étant donné que l'un des principaux objectifs du dossier éducatif est de communiquer aux parents l'évolution de l'enfant afin d'assurer un suivi personnalisé de son développement. Ce processus passe par cinq niveaux de communication selon le modèle évolutif de communication d'Elliott (2005). De plus, la communication entre les parents et le personnel éducateur s'avère essentielle pour garantir une relation constructive qui favorise le développement optimal de l'enfant (Guérin, 2016). Dans le cadre de cette étude, les résultats ont mis en évidence que les échanges entre le personnel éducateur et les parents se situaient dans les cinq niveaux de communication du modèle évolutif d'Elliott (2005). Toutefois, d'autres études devraient s'intéresser à cet aspect afin d'examiner si d'autres niveaux d'échanges pourraient avoir lieu entre le personnel éducateur et le parent en vue de mieux soutenir le développement de l'enfant et sa réussite éducative.

Dans le but de répondre aux besoins soulevés dans la problématique, il est apparu important de choisir un objectif visant à décrire les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire les dossiers éducatifs des enfants de 4-5 ans ainsi que d'examiner le processus de communication parent-éducateur mis en branle pour communiquer le développement de l'enfant au parent. Dans cette perspective, le choix de l'étude de cas descriptive s'est révélé intéressant puisqu'elle a permis de décrire en profondeur le phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2022), soit la pratique d'observation et le processus de communication mis en branle par le personnel éducateur. Pour ce faire, le choix de faire des entrevues semi-structurées auprès de six éducatrices et de six parents a permis d'avoir accès à leurs points-de vue et de recueillir des informations en lien avec l'observation, la communication et le dossier éducatif. De plus, cinq dossiers éducatifs ont été consultés pour collecter des données sur le contenu des portraits du développement de l'enfant. Ces résultats ont permis d'identifier les aspects du développement qui avaient davantage été retenus dans le cadre des observations réalisées par le personnel éducateur. En fait, la consultation des dossiers éducatifs de l'enfant a révélé que certaines composantes du développement de l'enfant sont davantage observées que d'autres, tandis que certaines composantes ne font l'objet d'aucune observation de la part des éducatrices. Sous cet angle, il serait intéressant de connaître pourquoi certaines composantes sont davantage observées au détriment de certaines autres. Une recherche en ce sens, pourraient conduire à des pistes pour soutenir le personnel éducateur dans leur développement professionnel par exemple.

En effet, les résultats obtenus contribuent à une meilleure compréhension des pratiques d'observation et du processus de communication parent-éducateur. Pour ce qui est du « savoir observer », les résultats révèlent que c'est une compétence essentielle pour construire le dossier éducatif de l'enfant qui nécessite la mobilisation de situations et de ressources tels que les outils d'observation, les méthodes et les façons d'observer, les moments où a lieu l'observation, les aspects du développement global à observer, etc.

Les conclusions tirées des résultats obtenus offrent des perspectives pour des recherches futures. D'abord, il serait intéressant de faire une recension des outils mis à la disposition du personnel éducateur pour compléter le dossier éducatif de l'enfant et ce, à plus grande échelle. Dans cette veine, il serait intéressant de faire une description détaillée des outils d'observation disponibles et d'identifier leurs avantages sur le plan de la réussite éducative des enfants. Par la suite, il serait opportun d'explorer la mise en place d'un outil d'observation qui devrait être plus adapté aux besoins du personnel éducateur pour rendre compte de tous les aspects du développement de l'enfant au sein du dossier éducatif de l'enfant, et également d'examiner ce qui se fait en termes de formation du personnel éducateur pour le soutenir dans l'utilisation de ces outils puisque celle-ci peut varier grandement d'une éducatrice à l'autre. Enfin, il serait bénéfique d'examiner les obstacles de l'observation auxquels le personnel éducateur est confronté afin de mieux comprendre sa réalité et de l'accompagner dans sa démarche de manière adéquate.

Finalement, la recherche a permis de mettre en évidence l'importance de la compétence « savoir observer » dans le travail du personnel éducateur, étant donné qu'elle est utilisée pour bâtir le dossier éducatif de l'enfant. À cet égard, dans le cadre d'un perfectionnement professionnel, il est essentiel de sensibiliser le personnel éducateur à la nécessité de maîtriser cette compétence afin de brosser un portrait du développement de l'enfant adéquat et fidèle à son évolution. Par ailleurs, il serait bénéfique de se pencher sur les situations et les ressources à mobiliser par le personnel éducateur afin de répondre aux besoins spécifiques du personnel éducateur en raison de la présence de divers types de services de garde (CPE, garderie privée et service de garde en milieu familial) et un personnel éducateur avec différentes formations (DEC, AEC, certificat universitaire ou 45 heures de formation pour les RSG).

ANNEXE A
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

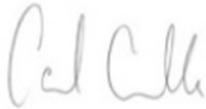
- Titre du projet : Savoir observer chez le personnel éducateur et processus de communication mis en branle auprès des parents pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans en milieux éducatifs
- Nom de l'étudiant : Nawel Hamidi
- Programme d'études : Maitrise en éducation (profil mémoire de recherche)
- Direction(s) de recherche : Manon Boily; Nathalie Goulet

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-02-14**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE B
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 1

(Direction des services de garde)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Directions de service de garde éducatif invitées à participer à un projet de recherche

Titre du projet de recherche : « Savoir observer » chez le personnel éducateur et processus de communication mis en branle auprès des parents pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans en milieux éducatifs

Responsable du projet : Nawel, Hamidi, candidate à la maîtrise, UQAM.

Direction de recherche : Manon Boily, Ph. D., professeure, UQAM.

Co - direction de recherche : Nathalie Goulet, Ph. D., professeure, UQAM.

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche portant sur l'expérience du personnel éducateur liée à la construction du dossier éducatif et sur le processus de communication mis en branle auprès des parents pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans en milieux éducatifs

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet de recherche.

Objectifs du projet

Le projet de recherche vise à documenter les pratiques d'observations mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire le dossier éducatif de l'enfant de 4 à 5 ans. Le projet vise également à examiner les portraits de l'enfant qui rendent compte de son développement holistique ainsi que le processus de communication mis en branle auprès du parent pour l'informer de celui-ci.

Nature de la participation

Votre participation à ce projet consiste d'abord à autoriser la collecte de données dans votre milieu éducatif. Ensuite, nous vous demandons de solliciter le personnel éducateur qualifié et non qualifié des groupes 4-5 ans de votre milieu. Pour ce faire, nous vous demandons de leur transmettre la lettre d'invitation leur étant destinée. De plus, dans l'éventualité où un membre du personnel éducateur acceptait de participer à la recherche, nous vous demandons d'envoyer la lettre d'invitation destinée aux parents du groupe d'enfants de la personne participante. Finalement, nous vous demandons l'autorisation de consulter les dossiers éducatifs des enfants des parents participants qui auront donné leur consentement signé à cet effet.

Avantages

En consentant à participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir

observer » chez le personnel éducateur pour construire le portrait éducatif de l'enfant de 4 à 5 ans et rendre compte de son développement holistique au sein du dossier éducatif et sur le processus de communication mis en branle pour informer le parent de ses observations. Peu de recherche à ce jour se sont intéressées à l'expérience des agents éducatifs sur ce sujet. Les résultats permettront de documenter les pratiques d'observation mises en œuvre à travers la compétence « savoir observer » en milieux éducatifs à l'enfance et d'examiner le processus de communication mis en branle entre le personnel éducateur et le parent pour l'informer du développement holistique de l'enfant.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément au bureau de la responsable du projet (pour le formulaire de consentement papier, le cas échéant). Les données informatisées seront pour leur part conservées sur un serveur institutionnel sécurisé de l'UQAM pour la durée totale du projet.

Afin de protéger l'identité des personnes participantes et la confidentialité des données, celles-ci seront toujours identifiées par un code alphanumérique. Ce code associé au nom de la personne participante ne sera connu que de la responsable du projet qui sera chargée de la codification.

Les données codifiées de la recherche seront détruites 5 ans après la fin du projet de recherche. Les données en format papier seront déchiquetées par le Service d'archivage de l'UQAM, alors que les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé.

Soyez conscient que malgré tous nos efforts pour protéger l'identité de votre milieu éducatif, il est possible que certains des propos des personnes participantes permettent de l'identifier. Pour éviter cela,

aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant d'identifier votre milieu, à moins d'un consentement explicite de votre part.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données concernant votre milieu éducatif seront détruits.

Votre consentement implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de communications et de publications les données recueillies dans le cadre de la présente recherche (sous forme d'écrits scientifiques, de conférences et de communications scientifiques), à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre milieu éducatif ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

La responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être ou celui des personnes participantes est compromis ou bien si les données recueillies sont incomplètes et risquent de compromettre la validité des résultats de la recherche (ex. : nombre insuffisant de questions répondues).

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
- Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui Non

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheuses, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel à l'adresse suivante : hamidi.nawel@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 20548 ou par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM par courriel à l'adresse : protectriceuniversitaire@uqam.ca ou par téléphone au numéro (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Je consens à l'enregistrement (image et son) de l'entretien : Oui Non

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées (adresse courriel) :

Déclaration de la chercheuse principale :

Je soussigné déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

ANNEXE C
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 2
(Personnel éducateur)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Personnel éducateur travaillant dans un service de garde éducatif à l'enfance auprès d'enfants âgés de 4 à 5 ans invité à participer à un projet de recherche

Titre du projet de recherche : « Savoir observer » chez le personnel éducateur et processus de communication mis en branle auprès des parents pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans en milieux éducatifs

Responsable du projet : Nawel, Hamidi, candidate à la maîtrise, UQAM.

Direction de recherche : Manon Boily, Ph. D., professeure, UQAM.

Co - direction de recherche : Nathalie Goulet, Ph. D., professeure, UQAM.

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche portant sur votre expérience liée à la construction du dossier éducatif.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet de recherche.

Objectifs du projet

Le projet de recherche vise à documenter les pratiques d'observations mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire le dossier éducatif de l'enfant de 4 à 5 ans. Le projet vise également à examiner les portraits de l'enfant qui rendent compte de son développement holistique ainsi que le processus de communication mis en branle auprès du parent pour l'informer de celui-ci.

Nature de la participation

Votre participation à ce projet consiste à prendre part à une entrevue avec la chercheuse principale du projet, d'une durée d'environ 45 minutes. La rencontre se tiendra, selon votre convenance, soit dans les locaux de l'UQAM, dans votre milieu de travail ou encore visioconférence. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la chercheuse. Lors de cette entrevue, nous souhaitons que vous partagiez avec nous votre expérience et votre point de vue concernant les pratiques d'observation mises en œuvre pour bâtir le dossier éducatif de l'enfant ainsi que le processus de communication mis en branle pour communiquer au parent le développement de son enfant.

Avantages

En consentant à participer à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques d'observation mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire le portrait éducatif de l'enfant de 4 à 5 ans et rendre compte de son développement holistique au sein du dossier éducatif et sur le processus de communication mis en branle pour informer le parent de ses observations. Peu de recherche à ce jour se sont intéressées à l'expérience des agents éducatifs sur ce sujet. Les résultats permettront de documenter les pratiques d'observation mises en œuvre à travers la compétence « savoir observer » en milieux éducatifs à l'enfance et d'examiner le processus de communication mis en branle entre le personnel éducateur et le parent pour l'informer du développement holistique de l'enfant.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette entrevue.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément au bureau de la responsable du projet (pour le formulaire de consentement papier et la retranscription de l'entrevue, le cas échéant). Les données informatisées seront pour leur part conservées sur un serveur institutionnel sécurisé de l'UQAM pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la responsable du projet qui sera chargée de la codification.

L'enregistrement de votre entrevue (images et son) sera effacé dès sa transcription. Les données codifiées de la recherche seront détruites 5 ans après la fin du projet de recherche. Les données en format papier seront déchiquetées par le Service d'archivage de l'UQAM, alors que les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé.

Soyez conscient que malgré tous nos efforts pour protéger votre identité, il est possible que certains de vos propos permettent à un professionnel travaillant dans le même milieu que vous, de vous identifier. Pour éviter cela, aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier, à moins d'un consentement explicite de votre part.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Votre consentement implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de communications et de publications les données recueillies dans le cadre de la présente recherche (sous forme d'écrits scientifiques, de conférences et de communications scientifiques), à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

La responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être est compromis ou bien si les données recueillies sont incomplètes et risquent de compromettre la validité des résultats de la recherche (ex. : nombre insuffisant de questions répondues).

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui Non

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheuses, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel à l'adresse suivante : hamidi.nawel@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 20548 ou par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM par courriel à l'adresse : protectriceuniversitaire@uqam.ca ou par téléphone au numéro (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Je consens à l'enregistrement (image et son) de l'entretien : Oui Non

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées (adresse courriel) :

Déclaration de la chercheuse principale :

Je soussigné déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

ANNEXE D
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT 3
(Parents)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Parents d'enfants âgés de 4 à 5 ans inscrits à un service de garde éducatif à l'enfance invités à participer à un projet de recherche

Titre du projet de recherche : « Savoir observer » chez le personnel éducateur et processus de communication mis en branle auprès des parents pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans en milieux éducatifs

Responsable du projet : Nawel, Hamidi, candidate à la maîtrise, UQAM.

Direction de recherche : Manon Boily, Ph.D., professeure, UQAM.

Co - direction de recherche : Nathalie Goulet, Ph.D., professeure, UQAM.

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous

ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet ou la coordonnatrice de recherche.

Objectifs du projet

Nous menons une recherche dans les milieux éducatifs chez le personnel éducateur (services de garde éducatifs à l'enfance, groupe d'enfants de 4 à 5 ans). Le but de la recherche est de documenter les pratiques d'observations mises en œuvre à travers le déploiement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur pour construire le dossier éducatif de l'enfant de 4 à 5 ans. Le projet vise également à examiner les portraits de l'enfant qui rendent compte de son développement holistique ainsi que le processus de communication mis en branle auprès du parent pour l'informer de celui-ci.

Nature de la participation

Votre participation à ce projet consiste à prendre part à une entrevue avec la chercheuse principale du projet, d'une durée d'environ 30 minutes. La rencontre se tiendra, selon votre convenance, soit dans les locaux de l'UQAM, dans le milieu éducatif de votre enfant ou encore visio-conférence. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec la responsable du projet. Lors de cette entrevue, nous souhaitons que vous partagiez avec nous votre expérience et votre point de vue concernant les échanges que vous avez avec le personnel éducateur de votre enfant ainsi que le processus de communication mis en branle pour vous informer de l'évolution de votre enfant.

Votre participation à la recherche implique également la consultation du dossier éducatif de votre enfant. Concrètement, nous sollicitons votre consentement pour examiner et analyser le contenu du dossier éducatif de votre enfant, notamment celui qui a permis de construire le portrait de votre enfant pour rendre compte de son développement global.

Avantages

En consentant à participer à notre projet de recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur le développement de la compétence « savoir observer » chez le personnel éducateur œuvrant dans les services de garde éducatifs auprès des enfants de 4 à 5 ans. De plus, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le processus de communication mis en branle par le personnel éducateur pour informer le parent du développement holistique de son enfant.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque ou inconvénient particulier.

Compensation

Aucune compensation n'est offerte au terme de la participation à la recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Ces renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément au bureau de la directrice de recherche de l'étudiante à la maîtrise responsable du projet ou sur un serveur institutionnel sécurisé de l'UQAM pour la durée totale du projet.

Ainsi, afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code sera connu de la responsable du projet qui sera chargée de la codification.

Advenant le cas d'une divulgation publique d'extraits de ces documents, celle-ci ne permettra pas votre identification directe ou indirecte, à moins d'obtenir au préalable l'autorisation de la, des personnes(s) concernée(s).

Tout le matériel qui ne sera plus nécessaire pour la conduite d'autres projets sera détruit de façon sécuritaire. Les données en format papier seront déchiquetées par le Service d'archivage de l'UQAM, alors que les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé. Les données de recherche seront gardées pour une période de 5 ans puis détruites.

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément au bureau de la directrice de recherche de l'étudiante à la maîtrise responsable du projet (pour le formulaire de consentement papier et la retranscription de l'entrevue, le cas échéant). Les données informatisées seront pour leur part conservées sur un serveur institutionnel sécurisé de l'UQAM pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la responsable du projet qui sera chargée de la codification.

L'enregistrement de votre entrevue (images et son) sera effacé dès sa transcription. Les données codifiées de la recherche seront détruites 5 ans après la fin du projet de recherche. Les données en format papier seront déchiquetées par le Service d'archivage de l'UQAM, alors que les données numériques seront détruites à l'aide d'un logiciel spécialisé.

Advenant le cas d'une divulgation publique d'extraits de ces documents, celle-ci ne permettra pas l'identification directe ou indirecte de vous ou de votre enfant, à moins d'obtenir au préalable votre autorisation.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Votre consentement implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de communications et de publications les données recueillies dans le cadre de la présente recherche (sous forme d'écrits scientifiques, de conférences et de communications scientifiques), à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier, ainsi que votre enfant, ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part.

La responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être est compromis ou bien si les données recueillies sont incomplètes et risquent de compromettre la validité des résultats de la recherche (ex. : nombre insuffisant de questions répondues).

Recherches ultérieures

Les données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant 5 ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

J'accepte que les données portant sur mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Je refuse que les données portant sur mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheuses, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel à l'adresse suivante : hamidi.nawel@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 20548 ou par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM par courriel à l'adresse : protectriceuniversitaire@uqam.ca ou par téléphone au numéro (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Je consens à l'enregistrement (image et son) de l'entretien : Oui Non

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées (adresse courriel) :

Déclaration de la chercheuse principale :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : Savoir observer chez le personnel éducateur et processus de communication mis en branle auprès des parents pour rendre compte du développement holistique de l'enfant de 4 à 5 ans en milieux éducatifs

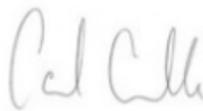
Nom de l'étudiant : Nawel Hamidi

Programme d'études : Maîtrise en éducation (profil mémoire de recherche)

Direction(s) de recherche : Manon Boily; Nathalie Goulet

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE E
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE 1
ÉDUCATRICES

SAVOIR OBSERVER CHEZ LE PERSONNEL ÉDUCATEUR ET PROCESSUS DE COMMUNICATION MIS EN ŒUVRE AUPRÈS DES PARENTS POUR RENDRE COMPTE DU DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUE DE L'ENFANT DE 4 À 5 ANS EN MILIEUX ÉDUCATIFS

A. Dossier éducatif de l'enfant

1. C'est quoi votre formation initiale et combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'éducatrice?
2. En quoi votre formation vous aide-t-elle à bâtir le dossier éducatif de l'enfant?
3. Avez-vous suivi des formations de perfectionnement en milieu de travail pour vous aider à construire le dossier éducatif de l'enfant?
4. Si vous aviez une suggestion à faire aux milieux de formation pour former l'éducatrice de sorte qu'elle puisse construire le dossier, ça serait quoi?
5. Trouvez-vous que vous avez été bien formée pour concevoir le dossier éducatif?
6. D'après vous, à quoi sert le dossier éducatif de l'enfant?

B. Observation

7. Quel est le but de l'observation? Est-il défini préalablement?

8. À quel moment faites-vous de l'observation?
9. S'agit-il d'observation quotidienne, spontanée, directe, indirecte, systématique, participante, libre, etc.? Est-ce que ça vous arrive de devoir choisir entre plusieurs observations?
10. Est-ce que ça vous arrive de choisir entre deux ou plusieurs observations lorsque vient le temps de bâtir le dossier éducatif?
11. Utilisez-vous un outil quelconque pour colliger vos observations (ex : grille d'observation, agenda, dossier), si oui, pouvez-vous m'en parler?
12. En quoi le fait d'utiliser un outil numérique vous aide-t-il à la communication avec le parent?
13. Quels sont les obstacles auxquels vous faites face lors des observations des enfants?

C. Communication

14. Est-ce que vous planifiez des interventions avec le parent à la suite des observations?
15. Pouvez-vous me parler des échanges que vous avez avec les parents?
16. Trouvez-vous que ces échanges avec les parents sont bénéfiques pour l'enfant?
17. En tant qu'éducatrice, trouvez-vous que c'est important de communiquer les résultats de vos observations aux parents?
18. Et qu'est ce qui était le plus difficile pour vous lorsque vous observez l'enfant?
19. Est-ce qu'il y a des obstacles et des défis à relever lorsque vous communiquez avec le parent?
20. Trouvez-vous que vos propos sont bien reçus, que vous êtes respectés?

ANNEXE F
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE 2
PARENTS

SAVOIR OBSERVER CHEZ LE PERSONNEL ÉDUCATEUR ET PROCESSUS DE COMMUNICATION MIS EN ŒUVRE AUPRÈS DES PARENTS POUR RENDRE COMPTE DU DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUE DE L'ENFANT DE 4 À 5 ANS EN MILIEUX ÉDUCATIFS

A. Dossier éducatif de l'enfant

1. Trouvez-vous que depuis l'instauration du dossier éducatif dans les services de garde éducatifs, vous suivez mieux l'évolution de votre enfant?
2. D'après vous, à quoi sert le dossier éducatif? Est-ce que vous considérez qu'il est important que votre enfant dispose d'un dossier éducatif?
3. Trouvez-vous que vous êtes plus en mesure de suivre l'évolution du développement de votre enfant lorsque vous consultez son dossier éducatif?

B. Communication

4. Pouvez-vous me parler des échanges que vous avez l'éducatrice de votre enfant, en général?
5. Pouvez-vous me parler des échanges que vous avez avec elle concernant les observations de votre enfant?
6. Trouvez-vous que depuis l'instauration du dossier éducatif dans les services de garde éducatifs, vous suivez mieux l'évolution de votre enfant?

7. De quelle façon, votre point de vue sur l'éducation de votre enfant est pris en considération par l'éducatrice de votre enfant?
8. Quelle façon de faire ont été mises en place justement, pour vous informer de l'évolution de votre enfant?
9. Est-ce que ça vous reconforte, que l'éducatrice vous rencontre et vous parle de l'évolution de votre enfant?
10. Vous sentez-vous respecté lorsque l'éducatrice partage avec vous les observations? Avez-vous peur d'être jugé? Comment vous vous sentez?
11. Trouvez-vous qu'il y a des obstacles liés à la communication avec l'éducatrice?
12. Avez-vous d'autres éléments liés à votre expérience de communication avec l'éducatrice de votre enfant que vous souhaiteriez nous faire part?

RÉFÉRENCES

- Angulo, C. (2023). Cor Advantage- HighScope Québec. <https://highscopequebec.org/cor-avantage/>
- Association québécoise des CPE. (2021). Le dossier éducatif de l'enfant, le comprendre et s'outiller. https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/06/feuillelet_pedago_avril_public.pdf
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan, D. (2017). *L'éducation à l'enfance: une voie professionnelle à découvrir*. Chenelière éducation.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif* (1^{re} éd.). Gaëtan Morin.
- Berthiaume, D. (2016). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif* (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- Bigras, N. et Cantin, G. (2000). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec: Recherches, réflexions et pratiques*. Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3260351>
- Bigras, N. et Gagné, A. (2016). *Commission sur l'éducation de la petite enfance*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/19_BigrasGAgne_Memoire_Final.pdf
- Boily, M. et Deshaies, I. (2021). L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire: un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants. *Didactique*, 2(2), 84-114.
- Bosse-Platière, S., Fleury, C., Pasquier, N. L. D. et Dethier, A. (2011). Compétences et pratiques pour un accueil de qualité. Dans *Accueillir le jeune enfant: Un cadre de référence pour les professionnels* (p. 139-197). Érès. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/accueillir-le-jeune-enfant--9782749214627-page-139.htm>
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'université du Québec.
- Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif, 2e édition: Théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brunelle, M. (2012). *L'influence des habiletés de motricité fine et des capacités attentionnelles à la maternelle sur les habiletés d'écriture au début de l'école primaire* [Mémoire de maîtrise,

- Université de Montréal].
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9972/brunelle_melanie_2012_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Camus, P. (2015). L'observation. Dans Fédération des Initiatives Locales pour l'Enfance (dir.), *L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance : Guide de formation à l'attention des professionnels de la petite enfance 0 – 3 ans* (p. 99-142).
https://www.fileasbl.be/membres/wp-content/uploads/2015/12/FILE_Chap5.pdf
- Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212.
<https://doi.org/10.7202/043992ar>
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2014). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.
<https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Carpentier, G. et Villeneuve-Lapointe, M. (2016). Développer la motricité fine. *Vivre le primaire*, 29(4), 90.
- Centre collégial de développement de matériel didactique, Collège de Maisonneuve. (2015). *Les enfants au service de garde : Un laboratoire d'observation des 0-12 ans. Outils d'observation*.
<http://enfant0-12.ccdmd.qc.ca/page/outils-dobservation>
- Centre d'aide et de soutien aux intervenants et organismes en petite enfance. (2020). *Comment réaliser un portrait du développement de l'enfant*. <https://casiope.org/wp-content/uploads/2022/06/Cahier-daccompagnement-Capsule-1-OBSERVER-v2.pdf>
- Ciccone, A. (2012). La pratique de l'observation. *Contraste*, 36(1), 55-77.
- Comité départemental de réflexion Petite Enfance. (2014). *La démarche d'observation auprès du jeune enfant: L'observation comme outil pour soutenir et développer la qualité de l'accueil de tous les enfants*. Caf de l'Aveyron. https://accueilpourtous31.fr/wp-content/uploads/2015/03/Livret_Observation-petite-enfance_CAF12.pdf
- Coronado Sanz, A. (2017). *Les outils d'observation et d'évaluation destinés aux jeunes enfants : analyse de leur utilisation, des besoins et de leur place dans l'identité métier de pédagogues en Services Éducatifs Itinérants* [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/917ed924-1097-4ad4-acff-5b7b76b89ffc/download>
- Coutu, S., Laviguer, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-È. (2005). La collaboration famille – milieu de garde: Ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111.
<https://doi.org/10.7202/1079102ar>
- De Ketele, J.-M. (1987). *Observer pour éduquer*. Peter Lang. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1981_num_57_1_2252_t1_0077_0000_1

- Demba, J. J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. https://periscope-r.quebec/medias/revisiter_la_notion_de_reussite_scolaire_700_mots_max.pdf
- Denham, S. A. (2007). *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*, 11(2), 1-48. <https://thegreenwill.org/wp-content/uploads/2015/05/dealing-with-feelings.pdf>
- Deschenaux, F. et Bourdeau, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. ARQ. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Desruisseaux Rouillard, F. (2012). *Observation*. UNIPSED. <https://www.unipsed.net/ressource/observation/>
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs: grandir en qualité, 2003*. Institut de la statistique du Québec.
- Dubois, É. (2010). La pédagogie Reggio Emilia [Actes de congrès]. Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse. <https://virecrepe.com/wp-content/uploads/2014/06/La-pedagogie-de-Reggio-Emilia.pdf>
- Dubois, É. (2013). Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(34), 83-103.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la famille du Québec. <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/123/files/2016/02/preparation-ecole.pdf>
- Elliott, R. (2005). *Engaging families: Building strong communication*. *Research in Practice Series*, 12(2), 1–18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED488943.pdf>
- Ferland, F. (2014). Le développement de l'enfant au quotidien De 0 à 6 ans. CHU Sainte-Justine. https://www.editions-chu-sainte-justine.org/media/livre/document/253_Tableau_synthese_Dev_06ans.pdf
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? *Notes de veille de l'institut français de l'éducation*. https://www.academia.edu/9704798/Réussite_éducative_réussite_scolaire
- Fontaine, A.-M. (2011). *L'observation professionnelle des jeunes enfants : Un travail d'équipe*. Philippe Duval.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2017-v43-n1-rse03267/1042088ar.pdf>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherches: Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.

- Fortin, P., Godbout, L. et St-Cerny, S. (2013). L'impact des services de garde à contribution réduite du Québec sur le taux d'activité féminin, le revenu intérieur et les budgets gouvernementaux. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (47).
<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.1858>
- Fracheboud, M. et Kühni, K. (2014). *Esquisse de réflexion à partir de l'exercice de l'observation*. Érès.
<https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/accueil-de-la-petite-enfance-comprendre-pour-agir--9782749240732-page-123.htm>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'Étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
https://books.google.ca/books?id=X4dqj39EEUC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gagnon-Tremblay, M. (1987). *Rapport du Comité consultatif sur les services de garde à l'enfance présenté à Madame Monique Gagnon-Tremblay, Ministre déléguée à la Condition féminine le 29 juin 1987*. Comité consultatif sur les services de garde à l'enfance.
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/6304>
- Garceau, S. (2020). La communication pour soutenir des interactions de qualité avec les parents. *Avec l'enfant*. <https://aveclenfant.com/2020/12/20/la-communication-pour-soutenir-des-interactions-de-qualite-avec-les-parents/>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec. <http://livre21.com/LIVREF/F38/F038002.pdf>
- Giampino, S. (2017). Dans les modes d'accueil, s'occuper des enfants avec sensibilité et compétence. Dans S. Giampino, *Refonder l'accueil des jeunes enfants* (p. 131-168).
<https://www.cairn.info/refonder-l-accueil-des-jeunes-enfants--9782749255842-page-131.htm>
- Ginsburg, H. P. et Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 274-285.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.008>
- Glasman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !". Le sens du programme de "réussite éducative". Dans *Informations sociales* 5(141), 74-85. <https://doi.org/10.3917/inso.141.0074>
- Gouvernement du Canada. (2021). *Budget de 2021 – Un plan d'apprentissage et de garde des jeunes enfants pancanadien* [documents d'information]. <https://www.canada.ca/fr/ministere-finances/nouvelles/2021/04/budget-de-2021--un-plan-dapprentissage-et-de-garde-des-jeunes-enfants-pancanadien.html>
- Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23(2), 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>
- Guérin, A. (2016). *La relation parent-éducatrice en contexte de service de garde éducatif: Étude qualitative sur la perception des mères, des pères et des éducatrices* [Essai doctoral, Université du

- Québec en Outaouais].
https://di.uqo.ca/id/eprint/884/1/Guérin_Audrey_2016_essai%20doctoral.pdf
- Guiguère, C. et Desrosiers, H. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants*. Institut de la statistique du Québec.
https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_milieux_garde.pdf
- Hertzman, C., Clinton, J., Lynk, A., Société canadienne de pédiatre et Groupe de travail de la petite enfance. (2011). Les mesures, en appui au développement de la petite enfance. *Paediatrics & Child Health*, 16(10), 658-660. <https://doi.org/10.1093/pch/16.10.658>
- Hilgers, M. (2013). Observation participante et comparaison: Contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie. *Anthropologie et Sociétés*, 37(1), 97-115. <https://doi.org/10.7202/1016149ar>
- Ivanova, R., Berechikidze, I., Gazizova, F., Gorozhanina, E. et Ismailova, N. (2020). Parent–teacher interaction and its role in preschool children’s development in Russia. *Education 3-13*, 48(6), 704-715. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1646296>
- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, 33(2), 7-27. <https://doi.org/10.7202/1079098ar>
- Jomini Gonteri, H. et Morisoli, V. (2015). *L'observation comme outil au service des Pédagogues en Education Précoce Spécialisée (PEPS) au Service Éducatif Itinérant (SEI)* [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78125>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.14>
- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2(95), 211-237.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance: la petite histoire des services de garde au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Laval, V. (2019). L'observation. Dans *La psychologie du développement : Modèles et méthodes* (4^e éd., p. 149-169). Dunod. <https://www.cairn.info/la-psychologie-du-developpement--9782100794997-page-149.htm>
- Lebœuf, M. (2015). *Pratiques de communication parent-éducatrice et soutien à la parentalité. Étude de cas exploratoire en centre de la petite enfance* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
<https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/46fbb508-3880-428a-b1d0-8bab80442419/content>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi* | Canada Commons. Presses de l'Université du Québec.

- Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2005). *La politique des services de garde à 5 \$/jour et l'offre de travail des mères québécoises : résultats d'une expérience naturelle canadienne*. CIRANO.
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J. et Bouchard, C. (2018). Conception and validation of the Quality of Educators' Observation and Planning Practices Scale (QEOPPS). *Early Years*, 41(2-3), 144–160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1462303>
- Leray, C. (2008). *L'Analyse de Contenu: De la Théorie à la Pratique, la Méthode Morin-Chartier*. Presses de l'Université du Québec.
- Liébert, P. (2015). Le besoin d'appartenance. Dans P. Liébert, *Quand la relation parentale est rompue* (p. 29-44). Dunod. <https://www.cairn.info/quand-la-relation-parentale-est-rompue--9782100721375-p-29.htm>
- Martin, J. et Poulin, C. (2008). *Le bébé en services éducatifs: (2^e éd.)*. Presses de l'Université du Québec.
- Martins, G. et Brault-Tabaï, R. (2021). L'observation de l'enfant polyhandicapé. Dans *La personne polyhandicapée (2^e éd., p. 199-220)*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.colle.2021.01.0199>
- Massé, R., Drouin, M., Lavoie, S., Dea, C., waltz, L., Laurin, I., Guay, D., Jolicoeur Masse, M., Pinard, M., Lattoni, B., Boucheron, L., Daneau, L. et Roy-Mustillo, L. (2017). *Favoriser la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance*. https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/978-2-550-79776-0_01.pdf
- Mathieu, S. et Tremblay, D.-G. (2020). Évolution et transformation de la politique familiale québécoise depuis 1997. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (35). <https://journals.openedition.org/efg/10356>
- Métra, M. (2006). *Le Jeu dans le développement affectif, cognitif, corporel et social de l'enfant*. Lyon: UFAIS. <https://docplayer.fr/15121004-Le-jeu-dans-le-developpement-affectif-cognitif-corporel-et-social-de-l-enfant.html>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (traduit par M. Hlady Rispal; 2^e éd.). De Boeck. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=AQHRYJ1AiPEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=miles+et+huberman+2003&ots=_3LMK4n40U&sig=GDwY6IDqBq4CQ5I0z0W35dbZ2RI&redir_esc=y#v=onepage&q=miles%20et%20huberman%202003&f=false
- Ministère de la Famille. (2011). *Rôle du bureau coordonnateur*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/bc/programme-educatif/Pages/role-bc.aspx#:~:text=Afin%20de%20soutenir%20les%20responsables,sur%20demande%2C%20du%20soutien%20pédagogique>
- Ministère de la Famille. (2012). *Les années 1990*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/historique/annees-1990/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : Une vision partagée pour des interventions concertées*, 29.

- Ministère de la famille. (2016). *Les familles recomposées au Québec : qui sont-elles?*
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin_quelle_famille/Pages/automne-2014.aspx
- Ministère de la Famille. (2017). *Gazelle et Potiron : cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance.*
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_gazelle_potiron.pdf
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec.* Les publications du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2020). *Les quatre types de services de garde reconnus.*
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/quatre-types-services-garde-reconnus.aspx>
- Ministère de la Famille. (2021a). *De l'observation à la transmission : Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant.* Gouvernement du Québec.
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/MFA-705-DEESGEE-301-Guide-realisation.pdf>
- Ministère de la Famille. (2021b). *Formation et perfectionnement.*
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/rsg/formation-perfect/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille. (2021c). *Nombre de services de garde éducatifs à l'enfance reconnus, de places sous permis et en cours de réalisation au 30 septembre 2021.*
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf
- Ministère de la Famille. (2021d). *Ouverture d'un service de garde.*
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/developpement-du-reseau/ouverture-sg/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille. (2021e). *Plan d'action 2020-2022 - Stratégie gouvernementale pour assurer l'occupation et la vitalité des territoires 2018-2022.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/strategie/MFA_pamf_ovt_2020-2022.pdf?1613489858
- Ministère de la Famille. (2021f). *Référentiel de compétences des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance.* https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/Campagnes/Valorisation_educatrice/MFA_Referentiel-competences-educateurs-enfance.pdf?1637693589
- Ministère de la Famille. (2022). *Formation.* <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/gestion-rh/formation/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille. (2023a). *Centres de la petite enfance.* <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/types/centres-petite-enfance/Pages/index.aspx>

- Ministère de la Famille. (2023b). *Garderies*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/types/Garderies/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2011). *Un portrait statistique des familles au Québec*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_Portrait_stat_complet_11.pdf
- Ministère de la Famille et l'Enfance. (1999). *Rapport annuel 1997-1998*. Les publications du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs288253>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants: stratégie 0-8 ans*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3308536>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf
- Ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick. (2008). *Instruments d'observation*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/part7-f.pdf>
- Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale. (2021). *Rapport annuel de gestion 2020-2021*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-solidarite-sociale/publications-adm/rapport/RAG_MTESS_2020-2021.pdf
- Mustard, J. F. (2010). Développement du cerveau dans la petite enfance et développement humain. Dans R.E. Tremblay, M. Boivin et R.D.V. Peters (dir.) *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/importance-du-developpement-des-jeunes-enfants/selon-experts/developpement-du-cerveau-dans-la-petite>
- Observatoire des tout-petits. (2019). *Dans quel environnement grandissent les tout - petits du Québec? Portrait 2019*. Fondation Lucie et André Chagnon. <https://tout-petits.org/img/rapports/2019/Portrait-2019-Observatoire-tout-petits.pdf>
- OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. <https://doi.org/10.1787/9789264029156-fr>
- Ouedraogo, A. (2014). *L'observation en structure d'accueil de l'enfance* [Mémoire de diplôme d'études supérieures spécialisées, Haute École de Travail Social Valais]. <https://sonar.ch/global/documents/317759>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. <https://doi.org/10.7202/1086789ar>

- Papalia, M. D., Olds, M. S. et Feldman, M. R. (2010). *Psychologie du développement humain* (traduit par A. Bève, N. Laquerre, M. Thibault, H. Baril et J. Jacques; 7^e éd.). De Boeck.
- Piaget, J. (2020). *La Psychologie de l'intelligence*. Dunod. (Travaux originaux publiés en 1947).
- Picard, M.-C. (2023). *Formation continue et services aux entreprises : Le programme éducatif*. <https://dfc.csfoyc.ca/former-mon-personnel/formations-offertes-aux-entreprises/sae-petite-enfance-et-sante/accueillir-la-petite-enfance/>
- Piqueray, C. (2020). *Favoriser le développement du langage oral: proposition d'une action de groupe à destination des familles d'accueil à la PMI* [Mémoire de certificat, Université de Montpellier].
- Plard, M. et Martineau, A. (2019). *Analyse qualitative assistée par Nvivo: Structurer et Analyser un corpus de recherche dans Nvivo*. <https://shs.hal.science/halshs-02409629/>
- Potvin, P. (2016). *Pour une politique de la réussite éducative*. <https://pierrepotvin.com/wp/wp-content/uploads/2016/10/memoire-Pierre-Potvin-VF.pdf>
- Prat, R. (2005). Panorama de l'observation du bébé selon la méthode Esther Bick dans les pays francophones. *Devenir*, 17(1), 55-82.
- Projet de loi 143 Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance*. (2017). Première session, quarante et unième législature. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/loi-qualite-educative/Pages/index.aspx>
- Rasse, M. (2012). L'observation pikléienne. *Contraste*, 1(36), 201-209.
- Raynault, M.-F. et Côté, D. (2017). *Services de garde et clientèles vulnérables Synthèse des connaissances sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde : leçons pour le Québec*. Centre Léa-Roback. <http://hdl.handle.net/1866/22949>
- Roberge, J., Bitadeau, I. et Aubert, D. (2008). *La politique familiale au Québec: visée, portée, durée et rayonnement*. Conseil de la famille et de l'enfance. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_Document_reflexion_Politique_familiale%20.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf
- Szanto-Feder, A. (2016). 3. L'observation. Comment voir ? Qu'en faire ? Qu'en dire ? Dans Szanto-Feder, A. *L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit* (pp. 187–264). Presses Universitaires de France.

- Tremblay, D.-G., Najem, E. et Paquet, R. (2006). Articulation emploi-famille et temps de travail : De quelles mesures disposent les travailleurs canadiens et à quoi aspirent-ils? *Enfances, Familles, Générations*, (4), 1-21. <https://doi.org/10.7202/012893ar>
- Union des Municipalités du Québec. (2021). *Pénurie de places en services de garde*. *URBA*, 42(1), 12–21. <https://umq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/urbavol42-no1-vfcorrigé-29jan21.pdf>
- Uppal, S. et Savage, K. (2021). Le personnel des services de garde d'enfants au Canada. *Statistiques Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2021001/article/00005-fra.pdf?st=JszVf0XQ>
- Wendland, J. et Gaugue-Finot, J. (2008). Le développement du sentiment d'affiliation des enfants placés en famille d'accueil pendant ou après leur petite enfance. *Devenir*, 20(4), 319-345. <https://doi.org/10.3917/dev.084.0319>
- Zogmal, M. (2015). *Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79060>
- Zogmal, M. (2020). Apprendre à observer : une compétence professionnelle centrale : Recherche en sciences de l'éducation sur les interactions dans les pratiques éducatives liées à la petite enfance. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle. <https://sgab-srfrp.ch/fr/apprendre-a-observer-une-competence-professionnelle-centrale/2020>
- Zogmal, M. et Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122. <https://doi.org/10.7202/1071698ar>