

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION ET MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL PORTANT SUR LA QUALITÉ DU SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE
DESTINÉ AUX PERSONNES ÉDUCATRICES ŒUVRANT EN CENTRE DE LA PETITE
ENFANCE AUPRÈS DES GROUPES D'ENFANTS DE 3 À 5 ANS : UN RAPPORT
D'INTERVENTION SUR LES EFFETS PERÇUS.

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION — DIDACTIQUE

PAR

ANNIE MARTINEAU

JUIN 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant 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. 12-2023). 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

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Mme Lise Lemay, en la remerciant pour ses précieux conseils et commentaires. Son expertise, sa patience et sa grande disponibilité tout au long de mon parcours m'ont permis de progresser de manière constante. Je voudrais également remercier ma co-directrice, Mme Stéphanie Duval, pour ses commentaires qui ont permis d'approfondir ma réflexion sur mon sujet de recherche et qui m'ont guidée au début de ce projet. Un grand merci aussi à toute l'équipe professorale de l'UQAM qui m'a aidée à acquérir les connaissances nécessaires pour mener à terme mes études universitaires.

Mes remerciements vont aussi à toutes les professionnelles du réseau de la petite enfance qui ont démontré de l'intérêt envers mon projet de recherche et particulièrement à la direction et aux éducatrices du centre de la petite enfance (CPE) qui y ont participé. C'est grâce à leur générosité, à leur partage et à leur expertise que j'ai pu réaliser mon intervention et ma collecte de données sur le terrain et que mon étude a pu prendre vie.

Un grand merci également à mes collègues, à mes ami(e)s et à ma famille qui m'ont soutenue et encouragée durant tout mon cheminement universitaire. Enfin, je tiens à exprimer toute ma gratitude envers mon conjoint, Dan, pour son soutien constant et pour m'avoir donné l'occasion de compléter mes études supérieures avec l'esprit tranquille en prenant bien soin des enfants et de la maisonnée.

DÉDICACE

Je dédie cet effort à mes trois merveilleux enfants qui m'ont permis d'atteindre mes objectifs. Ce projet de recherche est un exemple de persévérance et de réussite que je souhaite leur léguer.

AVANT-PROPOS

L'idée de ce projet m'est venue alors que je discutais avec mes collègues de classe de nos intérêts de recherche au début de ma maîtrise en éducation. Étant une personne de terrain, il était évident pour moi que je voulais faire un apport concret, raison pour laquelle j'ai choisi le profil intervention. Évoluant dans le réseau des services de garde éducatifs à la petite enfance (SGÉE) depuis plus de vingt ans à travers diverses fonctions, telles qu'éducatrice, agente de conformité, directrice d'installation et actuellement enseignante en techniques d'éducation à l'enfance, je désirais continuer de contribuer à la qualité éducative.

Durant mes études universitaires, j'ai eu l'opportunité de suivre la formation observateur/observatrice à l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta *et al.*, 2008a). Dans le cadre de mes contrats d'assistante de recherche dans divers projets réalisés dans les CPE et les écoles primaires, j'ai appris concrètement à utiliser cet outil mesurant la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants. Je me suis rapidement découvert un vif intérêt pour cet outil et cela devenait évident pour moi que je devais utiliser ces nouvelles connaissances et savoir-faire dans mon projet de recherche.

À travers les lectures complétées dans le cadre de ma recension d'écrits, j'ai constaté qu'une tendance se faisait remarquer autant au Québec qu'à l'international dans les résultats de recherche obtenus à l'aide du CLASS. Ces derniers indiquaient un niveau plus faible de qualité au domaine du Soutien à l'apprentissage comparativement aux niveaux plus élevés de qualité obtenus aux deux autres domaines du CLASS, soit le Soutien émotionnel et l'Organisation du groupe. Je me suis alors davantage intéressée au Soutien à l'apprentissage en poursuivant mes lectures sur ce domaine du CLASS. C'est en discutant avec ma co-directrice Stéphanie Duval de mes intérêts de recherche et en donnant des cours à l'Attestation d'études collégiales (AEC) en éducation à l'enfance que mon idée de projet a commencé à prendre forme: élaborer et mettre en place un dispositif de développement professionnel (DP) concernant la qualité du Soutien à l'apprentissage destiné aux personnes éducatrices titulaires d'un groupe d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. Le présent rapport fait donc état des effets perçus du dispositif de DP rapportés dans les propos des deux éducatrices participantes qui en ont pris part.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PORTRAIT DE LA SITUATION PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Contexte historique des services de garde éducatifs à l'enfance au Québec	3
1.1.1 Fréquentation et qualité des services de garde éducatifs à l'enfance	4
1.2 Différences des niveaux de la qualité des interactions	6
1.2.1 Effets des dispositifs de développement professionnel sur la qualité des interactions	9
1.3 Question de recherche.....	11
1.4 Pertinence sociale et scientifique.....	12
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	14
2.1 Qualité des interactions en éducation à la petite enfance	14
2.1.1 Domaine du Soutien émotionnel	18
2.1.2 Domaine de l'Organisation du groupe	20
2.1.3 Domaine du Soutien à l'apprentissage	22
2.1.4 Niveaux de qualité des interactions en éducation à la petite enfance	25
2.2 Développement professionnel en éducation à la petite enfance	26
2.2.1 Caractéristiques du développement professionnel	29
2.2.2 Formats et modalités de dispositifs de développement professionnel en éducation à la petite enfance.....	32
2.2.3 Contenu des pratiques soutenant les apprentissages	34
2.3 Objectifs de recherche	35
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION	37

3.1	Posture épistémologique et approche méthodologique	37
3.2	Élaboration du dispositif de développement professionnel de la recherche-intervention ...	38
3.3	Personnes participantes recherchées et recrutement	43
3.4	Mise en place du dispositif de développement professionnel et déroulement de la collecte des données	45
3.5	Méthodes de collecte et d'analyse des données de la recherche-intervention	51
3.6	Considérations éthiques	52
CHAPITRE IV DESCRIPTION DES CHANGEMENTS ET DES CONNAISSANCES ISSUES DU PROJET ET CRITIQUE DE L'INTERVENTION		54
4.1	Contexte de réalisation et présentation des personnes participantes	54
4.2	Effets perçus du dispositif rapportés par les propos de la participante A	55
4.2.1	Avant l'intervention	55
4.2.2	Après l'intervention.....	59
4.3	Effets perçus du dispositif rapportés par les propos de la participante B	64
4.3.1	Avant l'intervention	65
4.3.2	Après l'intervention.....	66
4.4	Analyse critique des résultats	70
4.5	Appréciation du dispositif de DP.....	73
4.5.1	Appréciation de l'équipe du CPE à propos de l'atelier de formation	74
4.5.2	Appréciation des deux personnes éducatrices participantes	74
CONCLUSION		76
ANNEXE A CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVANT L'INTERVENTION.....		80
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ APRÈS L'INTERVENTION		81
ANNEXE C GRILLE DE CODAGE.....		83
ANNEXE D.....		85
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-PERSONNES PARTICIPANTES		85
ANNEXE E		91

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT — Parent/représentant légal d’une personne mineure 91

ANNEXE F 96

CERTIFICAT D’APPROBATION ÉTHIQUE 96

BIBLIOGRAPHIE 98

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Domaines et dimensions de la qualité des interactions.....	17
4.1 Synthèse des étapes du dispositif de DP et des résultats.....	71

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse des dispositifs de développement professionnel en éducation à la petite enfance	28
2.2 Définition de six caractéristiques selon Donnay et Charlier (2006) du développement professionnel.....	30

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CPE	Centre de la petite enfance
DEC	Diplôme d'études collégiales
DP	Développement professionnel
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition
EOQE	Échelle d'observation de la qualité éducative
ExCELL	Exceptional Coaching for Early Language and Literacy
MMCI	Making the Most of Classroom Interactions
MF	Ministère de la Famille
MTP	My Teaching Partner
RCPEM	Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie
SA	Soutien à l'apprentissage
SGÉE	Service de garde éducatif à l'enfance
TTI	Teaching Through Interactions

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette recherche-intervention est d'étudier les effets d'un dispositif de développement professionnel (DP) sur le niveau de qualité du Soutien à l'apprentissage (SA) perçu par les personnes éducatrices œuvrant auprès d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. Afin d'atteindre cet objectif, des données ont été recueillies auprès d'un échantillon de deux éducatrices (provenant d'un même CPE) sur la qualité du SA dans leur groupe, avant et après un atelier de formation offert au personnel de leur CPE. En outre, il s'agissait d'élaborer et mettre en place un dispositif de DP portant sur le SA auprès de personnes éducatrices titulaires d'un groupe d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE et d'en étudier les effets perçus, et ce, tel que rapportés dans les propos des personnes éducatrices qui y ont pris part. Pour ce faire, différentes étapes ont été réalisées durant la recherche-intervention. Premièrement, les deux éducatrices participantes ont fait parvenir à la chercheuse une courte vidéo d'une période de leur choix durant laquelle nous pouvons observer l'éducatrice intervenir auprès des enfants, de manière à observer les pratiques où elles soutiennent les apprentissages par la suite. D'abord, la chercheuse a visionné seule leur vidéo afin d'ajuster au besoin l'atelier de formation et les entretiens. Ensuite, le visionnement de la vidéo s'est effectué avec chaque éducatrice et la chercheuse a conduit un premier entretien semi-dirigé. Dans un deuxième temps, l'atelier de formation a été offert par la chercheuse à l'équipe du CPE. En dernier lieu, soit trois semaines après, les trois premières étapes se sont répétées. Les deux entretiens semi-dirigés effectués, l'un avant l'atelier de formation et le second quelque temps après celui-ci, ont permis de mettre en lumière les effets du dispositif de DP sur les pratiques de soutien à l'apprentissage des deux éducatrices participantes. À partir d'une analyse qualitative des propos des participantes, les résultats font ressortir l'influence positive du dispositif de DP pour les deux éducatrices sur leurs pratiques de soutien à l'apprentissage, ainsi que pour les enfants de leur groupe qui en retirent des bénéfices. De manière plus précise, les données montrent qu'avant l'intervention, leur soutien à l'apprentissage se caractérisait par des pratiques spontanées et naturelles telles qu'accompagner les enfants dans l'application des consignes et fournir de l'aide aux enfants, alors que, après l'intervention, les pratiques de soutien à l'apprentissage deviennent intentionnelles, conscientes et réfléchies telles que poser des questions ouvertes, faire de l'étyage et favoriser le processus de réflexion chez l'enfant. Bref, des changements dans les pratiques de soutien à l'apprentissage sont constatés, celles-ci visant, après l'intervention, davantage à solliciter les habiletés cognitives et langagières des enfants pour favoriser leurs apprentissages en les accompagnant intentionnellement vers la réflexion et en étayant le développement de leur langage. Il pourrait donc être pertinent de se pencher sur la mise en œuvre d'un dispositif de DP axé sur le SA dans les SGÉE afin d'améliorer la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants. Enfin, les résultats de cette recherche-intervention semblent prometteurs et encouragent la mise en place d'actions futures visant l'amélioration de la qualité du SA en SGÉE. Il s'avère notamment pertinent sur la base des résultats de réinvestir les données dans d'autres études, ainsi que dans la formation initiale et continue des personnes éducatrices, sachant que la formation constitue un levier efficace pour favoriser des niveaux élevés de qualité éducative.

Mots clés : Qualité des interactions, Soutien à l'apprentissage, Perceptions, Personnes éducatrices, Éducation à la petite enfance, Développement professionnel, Classroom Assessment Scoring System.

INTRODUCTION

En éducation à la petite enfance, la qualité des interactions entre la personne éducatrice et les enfants ressort souvent comme étant importante, car elle est une des composantes de la qualité des processus régulièrement étudiée, tant sur le plan théorique (Bronfenbrenner et Morris, 1998; Vygotsky, 1978) qu'empirique (Howes *et al.*, 2008; Lemay *et al.*, 2014; Mashburn, 2008; Sabol *et al.*, 2013). En effet, des recherches démontrent que les interactions quotidiennes de qualité avec l'adulte responsable du groupe et les pairs qui le composent influencent de façon importante le développement et l'apprentissage de l'enfant (Sabol *et al.*, 2013; Slot, 2018). Parmi les trois domaines qui constituent la qualité des interactions telle que conceptualisée dans le *Teaching Through Interactions Framework* (TTI) (Hamre et Pianta, 2007), le Soutien à l'apprentissage est celui qui obtient le niveau de qualité le plus faible comparativement aux deux autres domaines, c'est-à-dire le Soutien émotionnel et l'Organisation du groupe, et ce, tant au Québec (Bigras *et al.*, 2020; Bouchard *et al.*, 2017; Cantin *et al.*, 2014; Lemay *et al.*, 2021) qu'ailleurs dans le monde (Akgündüz et Plantenga, 2014; Araujo *et al.*, 2016; Hu *et al.*, 2016). Par conséquent, il semble important de s'intéresser tout particulièrement au domaine du Soutien à l'apprentissage (SA)¹ en contexte éducatif de la petite enfance, de manière à améliorer les interactions entre les personnes éducatrices et les enfants, et ainsi à rehausser les niveaux de qualité des interactions. D'ailleurs, c'est l'objectif visé par ce projet de recherche-intervention, soit d'étudier les effets d'un dispositif de développement professionnel (DP)² sur le niveau de qualité du SA perçus par les personnes

¹ Tout au long du rapport d'intervention, nous écrivons Soutien à l'apprentissage avec un S majuscule lorsque nous faisons référence au domaine du CLASS (Pianta *et al.*, 2008a) et nous écrivons soutien à l'apprentissage avec un s minuscule lorsque cela concerne les pratiques de soutien à l'apprentissage. De plus, tout au long du rapport, l'acronyme SA est utilisé pour signifier le domaine du Soutien à l'apprentissage afin d'alléger le texte.

² Tout au long du rapport, lorsque que nous parlons de développement professionnel et du dispositif de développement professionnel, nous utiliserons l'acronyme DP qui signifie développement professionnel afin d'alléger le texte.

éducatrices³, dans l'optique de bonifier la qualité des pratiques de soutien à l'apprentissage offerte aux enfants de 3 à 5 ans en CPE.

Le premier chapitre de ce document présente la problématique de recherche, afin d'en dégager la pertinence sociale et scientifique. Puis, ce chapitre se termine par la présentation de la question de recherche. Le deuxième chapitre est consacré à la revue des écrits permettant de définir et expliciter les deux concepts centraux à cette recherche-intervention: la qualité des interactions et le DP en contexte éducatif de la petite enfance. De plus, les écrits de ce chapitre mènent à détailler les caractéristiques, les formes, ainsi que les principales modalités des dispositifs de DP reconnues en éducation à la petite enfance. Le troisième chapitre dévoile la méthodologie de recherche utilisée. Celui-ci détaille le déroulement de la collecte de données, ainsi que les méthodes d'analyse qualitative employées pour examiner les propos recueillis. L'élaboration et la mise en place du dispositif de DP, soit l'intervention⁴ expérimentée dans la présente recherche, sont explicitées. Finalement, le dernier chapitre fait état des changements et des connaissances issues du projet de recherche-intervention et analyse de façon critique les résultats obtenus.

³ L'appellation personne éducatrice est utilisée pour éviter l'identification d'un genre tel que recommandé dans le guide de la communication inclusive approuvé par l'UQAM (Université du Québec, 2021). Toutefois, l'appellation éducatrice est parfois utilisée lorsque nous faisons référence aux éducatrices participantes à la recherche-intervention.

⁴ L'intervention signifie l'application du dispositif de DP composé de l'ensemble des modalités impliquées, telles que le visionnement des vidéos, les entretiens et l'atelier de formation.

CHAPITRE I

PORTRAIT DE LA SITUATION PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, le problème de recherche est exposé et la pertinence sociale et scientifique de ce projet recherche-intervention est établie. D’abord, un portrait du contexte historique des SGÉE au Québec est brossé. Ensuite, il est question de la fréquentation de ces SGÉE et de la qualité qui y est offerte aux enfants, et ce, en particulier dans les CPE. Puis, les niveaux de qualité des interactions observés dans les contextes éducatifs de la petite enfance sont abordés, notamment la tendance observée au Québec et ailleurs dans le monde d’un niveau de qualité plus faible dans le domaine du Soutien à l’apprentissage (SA), ainsi que les effets limités des dispositifs de développement professionnel (DP) offerts à ce jour sur la qualité des interactions. Enfin, ce chapitre se termine sur une synthèse de la problématique, suivie de la question de recherche.

1.1 Contexte historique des services de garde éducatifs à l’enfance au Québec

Les SGÉE influencent la vie des enfants en contribuant à leur développement et à leurs apprentissages (Aguiar et Aguiar, 2020; Ansari *et al.*, 2019). Au Québec, parmi les SGÉE se retrouvent les CPE soit des SGÉE à but non lucratif régis par le gouvernement et accessibles aux familles moyennant une contribution réduite de 9.10\$ par jour (Ministère de la Famille, 2023). Le réseau des CPE s’est formé en 1997, alors que le gouvernement du Québec adopta une politique familiale visant, entre autres, à constituer un réseau de services de garde éducatifs. Les premières mesures de cette politique visaient alors à assurer l’équité en accordant une aide accrue aux familles à faible revenu, pour faciliter la conciliation des responsabilités parentales et professionnelles, ainsi que favoriser le développement des enfants et l’égalité des chances. Ensuite, des mesures supplémentaires se sont ajoutées à la politique afin de créer les CPE, d’augmenter le nombre de places disponibles et de diminuer les coûts pour les familles. Ces mesures ont alors été prises dans le but d’élaborer un réseau de SGÉE de qualité offrant une uniformité de ses services et de faciliter la présence des parents sur le marché du travail (Conseil de la famille et de l’enfance, 2008).

C’est également en 1997 que le ministère de la Famille et de l’Enfance a publié le programme éducatif (Ministère de la Famille et de l’Enfance, 1997) qui proposait une mission et des principes de base communs à tous les SGÉE. Il est alors devenu un cadre de référence afin de rendre les

pratiques éducatives cohérentes dans tous les SGÉE. Le programme éducatif est renommé *Accueillir la petite enfance* dix ans plus tard avec un ajout de plusieurs nouveaux concepts, puis il a été révisé en 2019. Ces deux dernières versions permettent notamment de cibler des indications afin de soutenir la qualité des services en s'appuyant sur des fondements théoriques, tels que la théorie de l'attachement et l'approche écologique. D'autres fondements théoriques se sont ajoutés au programme au fil du temps, par exemple, l'humanisme, l'apprentissage actif et accompagné, ainsi que l'intervention démocratique sont des concepts qui ont été introduits aux autres fondements théoriques du programme éducatif en 2019 (MF, 2019). Le programme éducatif destiné aux SGÉE s'appuyait donc (et s'appuie toujours) sur des principes de base situant l'enfant au cœur de son développement et de ses apprentissages, favorisant le jeu, le développement global et intégré, ainsi que le partenariat avec la famille (MF, 2019).

La dernière version du programme publiée en 2019, suite à une mise à jour importante effectuée par le ministère de la Famille, avait alors comme mission de favoriser la qualité éducative dans les SGÉE de manière à soutenir le développement global des enfants (MF, 2019). Le ministère amorce, à cette même année, l'implantation progressive d'une mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative dans les groupes d'enfants de 3 à 5 ans de SGÉE en installation (MF, 2019). Ainsi, l'évaluation de la qualité éducative et son amélioration, tout particulièrement la dimension de la qualité des interactions, représentent une préoccupation actuelle des acteurs de SGÉE au Québec.

1.1.1 Fréquentation et qualité des services de garde éducatifs à l'enfance

Nombreux sont les enfants qui fréquentent les CPE et d'autres types de SGÉE au Québec. D'après le ministère de la Famille (2021), les enfants de 3 ans (23,9 %) et de 4 ans (23,5 %) représentent la majorité des usagers et, plus précisément, près de 52 000 enfants de 3 à 5 ans sont accueillis dans les CPE actuellement (MF, 2021). Pour cette raison, ce projet de recherche s'intéresse plus particulièrement à la qualité éducative, notamment la qualité des interactions, offerte aux enfants âgés de 3 à 5 ans en CPE.

Pour sa part, le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) préconise quatre dimensions de la qualité éducative, soit la qualité des expériences vécues des enfants, la qualité de l'aménagement des lieux et du matériel, et la qualité des interactions entre les personnes éducatrices

et les enfants et celles avec les parents. Parmi toutes les dimensions de la qualité, la qualité des interactions personnes éducatrices-enfants serait la plus significative sur le développement et les apprentissages des enfants (Hamre et Pianta, 2007).

Comme le niveau de qualité en CPE serait lié au développement et aux apprentissages des enfants qui les fréquentent (Bigras *et al.*, 2020), il s'avère essentiel qu'ils aient accès à un SGÉE de qualité. Cette qualité est au cœur des préoccupations actuelles au Québec, celles des parents, des professionnels et professionnelles de la petite enfance, des décideurs, mais aussi celles de plusieurs chercheurs et chercheuses (Bigras et Japel, 2007; Bigras *et al.*, 2017, 2020; Lehrer *et al.*, 2021; Lemay *et al.*, 2021). D'ailleurs, les deux enquêtes *Grandir en qualité* réalisées en 2003 et 2014 ont démontré de manière générale un niveau de qualité éducative plus élevé dans les CPE. À cet effet, l'enquête *Grandir en qualité* (Lavoie *et al.*, 2015) révèle que 45 % des CPE offrent des services de qualité bonne à excellente, alors que dans les garderies non subventionnées, la qualité d'ensemble des services offerts tant aux poupons qu'aux enfants de 18 mois à 5 ans les fréquentant est jugée acceptable. Bien que ces deux enquêtes aient fourni un portrait national de la qualité éducative globale dans les CPE et autres SGÉE du Québec pour soutenir l'amélioration des pratiques éducatives, elles n'ont toutefois pas apporté de données spécifiques à la mesure de la qualité des interactions selon une évaluation dimensionnelle.

En effet, Bigras *et al.*, (2017) rapportent dans leur étude comparative de trois instruments d'observation de la qualité des processus que l'Échelle d'observation de la qualité éducative (EOQE ; Bourgon et Lavallée, 2004) utilisée dans le cadre des Enquêtes *Grandir en qualité* de 2003 et 2014 (Institut de la statistique du Québec, 2004; Lavoie *et al.*, 2015) et l'*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised edition* (ECERS-R ; Harms *et al.*, 1998, 2005) fournissent une mesure globale des processus. Alors que le *Classroom Assessment Scoring System Pre-K* (CLASS Pre-K; Pianta *et al.*, 2008a) est un type d'instrument apportant plutôt une mesure spécifique des processus interactifs en CPE dans les groupes d'enfants de 3 à 5 ans.

Depuis plusieurs années, des chercheurs émettent l'hypothèse que les mesures de qualité éducative globale expliquent possiblement les résultats limités entre la qualité éducative et les mesures prises chez les enfants et suggèrent de favoriser plutôt des mesures témoignant de la qualité de chacune

des dimensions de la qualité éducative pour parvenir à des résultats plus concluants (Vandell *et al.*, 2010; Pianta *et al.*, 2011). En outre, le pouvoir prédictif des scores au CLASS Pre-K sur le développement et l'apprentissage du jeune enfant est depuis confirmé (Sabol *et al.*, 2013; Slot, 2018).

En effet, les écrits récents suggèrent que la fréquentation d'un SGÉE au cours de la petite enfance joue un rôle important dans le développement et les apprentissages des enfants, surtout si les interactions quotidiennes avec la personne éducatrice sont de qualité élevée (Dickinson et Porche, 2011; Sabol *et al.*, 2013; Slot, 2018).

1.2 Différences des niveaux de la qualité des interactions

Lorsqu'il est question d'évaluer et d'améliorer la qualité des interactions entre les personnes éducatrices et les enfants en SGÉE, la dimension la plus cruciale pour le développement et les apprentissages des enfants, le CLASS Pre-K constitue un outil de mesure régulièrement utilisé dans les recherches sur la qualité des interactions menées auprès des enfants âgés de 3 à 5 ans, et ce, dans différents contextes éducatifs de la petite enfance (Lemay *et al.*, 2017). Cet outil propose que le développement et l'apprentissage de l'enfant soient directement influencés par les interactions partagées quotidiennement avec la personne éducatrice et les pairs (Pianta *et al.*, 2008b). Il subdivise la qualité des interactions en 3 grands domaines : 1) le Soutien émotionnel ; 2) l'Organisation du groupe ; et 3) le Soutien à l'apprentissage. Ces trois domaines se divisent ensuite en dix dimensions et celles-ci permettent de rendre compte de la qualité des interactions.

Plusieurs études menées à travers le monde démontrent des tendances similaires quant aux niveaux de qualité des interactions observés en contexte éducatifs de la petite enfance. En effet, celles-ci se traduisent par un niveau moyen de qualité obtenu pour les domaines Soutien émotionnel et Organisation du groupe, mais un niveau faible pour le domaine Soutien à l'apprentissage (Akgündüz et Plantenga, 2014; Araujo *et al.*, 2016; Hu *et al.*, 2016; La Paro *et al.*, 2004; Pianta *et al.*, 2008b). Cette tendance est constatée tant dans les SGÉE qu'à l'éducation préscolaire qui concerne les enfants âgés de 4 à 6 ans aux États-Unis, ainsi qu'ailleurs dans le monde. En ce qui a trait à la cotation avec l'outil CLASS Pre-K, en fonction des observations relatives aux indicateurs comportementaux découlant des dix dimensions des trois domaines réalisées pendant un cycle de

20 minutes, un observateur/une observatrice formé.e et certifié.e doit se référer à son manuel de cotation pour octroyer un niveau de qualité faible, moyen ou élevé à chacun des indicateurs de manière à pouvoir attribuer un score situé entre 1 au plus faible à 7 au plus élevé pour chacune des dimensions (N =10). À titre d'exemple, aux États-Unis, dans l'étude My Teaching Partner (N = 164 classes de maternelle 4 ans) de Pianta *et al.* (2008b), les scores moyens obtenus se situent à 5,07 pour le Soutien émotionnel, 4,97 pour l'Organisation du groupe et 2,8 pour le Soutien à l'apprentissage. Dans une étude de La Paro *et al.* (2004), les résultats indiquent la même tendance. Le bilan tend à être similaire au Québec (Canada); d'ailleurs, l'étude de Duval *et al.* (2016) réalisée en maternelle 5 ans à l'aide du CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008a) le confirme. L'échantillon était constitué de 12 classes de maternelle 5 ans réparties dans 7 écoles de la région de Québec. Après les observations, l'analyse des données a fait ressortir des scores moyens de 4,92 au domaine du Soutien émotionnel, de 5,12 à celui de l'Organisation du groupe et de 3,27 à celui du Soutien à l'apprentissage. De plus, une étude de validation du CLASS menée au Québec dans 70 classes de maternelle 4 ans à mi-temps a mis en lumière une qualité du SA se situant dans le niveau moyen-faible (Bouchard *et al.*, 2017). Le constat est semblable dans les SGÉE, les résultats de l'étude de Lemay *et al.* (2021) indiquant un score de 5,82 pour le Soutien émotionnel, de 5,75 pour l'Organisation du groupe et 2,64 pour le Soutien à l'apprentissage (Lemay *et al.*, 2021). Les résultats de l'étude de Roy-Vallières *et al.* (2024) indiquent un niveau de qualité similaire dans les interactions adulte-enfants entre les classes de maternelles 4 ans et les groupes de CPE. Cette étude montre un niveau de qualité moyennement élevé pour le Soutien émotionnel et l'Organisation du groupe, et faible pour le Soutien à l'apprentissage (Roy-Vallières *et al.*, 2024). De manière générale, tant aux États-Unis qu'au Québec, les scores pour le domaine du SA se situent généralement en moyenne entre 2,5 et 3,0 (Hamre, 2014; Pianta *et al.*, 2008b).

Diverses hypothèses ont été évoquées pour expliquer ce faible niveau de qualité dans le domaine du SA tel que mesuré à l'aide du CLASS. À ce sujet, des auteurs ont notamment relevé la difficulté à définir ce domaine de la qualité et à mettre en place des pratiques y étant associées, la méconnaissance des personnes éducatrices sur le sujet du SA, mais aussi le sous financement des milieux éducatifs et le niveau de formation exigé pour le personnel éducateur (Cantin *et al.*, 2012; Bigras *et al.*, 2020). Selon Bigras *et al.* (2020), pour que les SGÉE puissent jouer pleinement leur rôle et assurer un niveau de qualité des interactions élevé, il faut s'assurer que les personnes qui

interviennent auprès des enfants soient suffisamment outillées pour mettre en place des interactions chaleureuses, sensibles et stimulantes. Cela ne peut se faire sans avoir des personnes éducatrices qualifiées qui disposent des compétences pour accompagner l'enfant dans une diversité d'expériences et d'explorations favorisant ainsi son développement et ses apprentissages (Bigras *et al.*, 2020).

Ce serait précisément ce que fait la personne éducatrice en offrant un soutien à l'apprentissage ajusté aux besoins développementaux des enfants. Elle y parviendrait entre autres par l'entremise de nombreuses techniques de modelage langagier, de rétroactions précises et individualisées et d'interactions favorisant un développement approfondi des concepts. De surcroît, son influence serait plus grande lorsqu'elle offrirait aux enfants des occasions d'apprentissage variées et riches se situant dans leur zone proximale de développement (ZPD). Rappelons que la ZPD fait référence à la capacité de l'enfant à mener à bien des tâches avec l'aide de l'adulte ou d'autres pairs plus compétents, et c'est pour cette raison qu'elle est souvent abordée en relation avec l'apprentissage accompagné ou étayé (Burchinal *et al.*, 2010). Or, les données issues des recherches indiquent que ce domaine de la qualité des interactions constitue un défi important pour les personnes éducatrices (Bigras *et al.*, 2020; Lemay *et al.*, 2021).

Pour rehausser le niveau de la qualité des interactions, certains dispositifs de DP sont démontrés comme étant efficaces, tels que MyTeachingPartnerTM (Pianta *et al.*, 2008c), A Good Start (Yoshikawa *et al.*, 2015), Exceptional Coaching for Early Language and Literacy (ExCell) program (Hindman et Wasik, 2011), Making the Most of Classroom Interactions (MMCI; Early *et al.*, 2017). Ces dispositifs visent à accompagner le personnel éducatif dans leur DP et permettent de rehausser la qualité des interactions dans les SGÉE. Toutefois, aucun d'entre eux ne mise spécifiquement sur le domaine du SA. Pourtant, c'est le domaine qui obtient le niveau de qualité le plus faible offert aux enfants à travers le monde.

En ce sens, il semble essentiel de s'y intéresser, car les dispositifs de formation destinés aux personnes éducatrices sont susceptibles d'agir tel un levier permettant d'augmenter la qualité éducative (Bigras *et al.*, 2020). Dans le même ordre d'idées, plusieurs recherches indiquent que la formation (initiale et continue) est une variable de la qualité structurelle associée à la qualité des

interactions, d'où l'intérêt de la considérer. À titre illustratif, l'étude de Bigras *et al.* (2020), qui visait à comparer les niveaux de qualité des interactions de services éducatifs accueillant les enfants de 3 ans au Québec et en France et à identifier les composantes de la qualité structurelle pouvant expliquer les scores de qualité des interactions dans les deux contextes, a montré d'une part que, la qualité des interactions pourrait être accrue si les enseignantes de maternelle en France étaient mieux formées en petite enfance. D'autre part, les résultats de leurs travaux ont montré que les niveaux de qualité observés en France et au Québec pourraient être rehaussés en embauchant du personnel éducateur formé possédant des savoirs récents au sujet d'approches pédagogiques favorisant la qualité des interactions (Bigras *et al.*, 2020). De surcroît, Cantin *et al.* (2017) mentionnent qu'en plus de la formation initiale, des activités de DP seraient primordiales pour amener les personnes éducatrices à réfléchir à leurs pratiques professionnelles de manière à contribuer activement à mettre en place un contexte éducatif de qualité.

1.2.1 Effets des dispositifs de développement professionnel sur la qualité des interactions

Bien que des travaux aient souligné l'importance de la formation initiale et continue, il semble que les dispositifs de DP plus systématiques soient pertinents à implanter dans les milieux de manière à rehausser la qualité des interactions (Pianta *et al.*, 2008b). En ce sens, Duval *et al.* (2020) font ressortir l'importance d'axer sur la mise en place de DP en misant sur l'amélioration de la qualité des interactions dans les services éducatifs préscolaires, et plus particulièrement en ce qui concerne le SA (Duval *et al.*, 2020). En effet, il a été démontré que le soutien au DP des personnes qui interviennent auprès des jeunes enfants est souvent présenté comme un moyen efficace contribuant à la qualité des services offerts (Burchinal *et al.*, 2002; Domitrovich *et al.*, 2009; Howes, James et Ritchie, 2003; Pianta *et al.*, 2008b).

Plusieurs travaux ont porté sur la mise en place de dispositif de DP en éducation à la petite enfance (Mashburn *et al.*, 2010; Peters-Burton *et al.*, 2015; Schachter *et al.*, 2019; Zaslow *et al.*, 2010), dont certains visant spécifiquement à en évaluer les effets sur la qualité des interactions, telle que mesurée par le CLASS Pre-K. Parmi ces travaux, certains ont démontré que les intervenants et intervenantes qui reçoivent une formation et un encadrement sur la qualité des interactions améliorent leurs pratiques, ce qui amène alors des gains sur les apprentissages des enfants dans

leurs groupes, notamment sur les aspects cognitif et social de leur développement (Mashburn *et al.*, 2010; Raver *et al.*, 2011).

Par ailleurs, certains écrits scientifiques (Fox *et al.*, 2011; Hamre et Pianta, 2007) soulèvent la présence d'approches plus efficaces que d'autres pour améliorer la qualité des interactions. Les programmes combinant systématiquement l'accompagnement (*coaching*) et des cours ou formations s'avèrent particulièrement efficaces. En outre, les concepteurs du CLASS Pre-K proposent de miser sur un dispositif de DP s'intitulant MyTeachingPartner™ (MTP) (Pianta *et al.*, 2008c), intégrant comme contenu les pratiques qui soutiennent l'apprentissage selon le TTI. Le dispositif MTP (Pianta *et al.*, 2008c) est conçu sur une plateforme web et il vise à améliorer des dimensions spécifiques de la qualité des interactions.

Cette formation en ligne est composée de deux volets et s'adresse au personnel éducateur intervenant auprès d'enfants de niveau prématernelle 4 ans jusqu'au secondaire V (grade 12) âgés de 17 ans. Le premier volet de la formation présente de courtes vidéos (à partir d'une vidéothèque (MTP-Library), lesquelles sont commentées (durée = une à deux minutes par vidéo). Celles-ci présentent et ciblent des interactions jugées de qualité élevée en regard des trois domaines et dix dimensions décrites par le CLASS (Pianta *et al.*, 2008a). Le second volet réfère à un service de consultation à distance (MTP-Consultancy) auprès d'experts et expertes formé.es sur les domaines et les dimensions spécifiques des interactions entre les personnes éducatrices et les enfants. Le service de consultation se déroule en cinq étapes. À la première étape, la personne éducatrice doit enregistrer une activité éducative qu'elle a réalisée, puis la déposer sur la plateforme. Un expert commente ensuite la vidéo et identifie des pistes d'amélioration en lien avec la qualité des interactions observée durant cette activité. La personne éducatrice prend par la suite connaissance de ces recommandations afin que les deux parties discutent ensemble (par téléphone ou sur Internet) des pistes proposées.

Dans la même veine, l'étude de Pianta *et al.* (2008b) examine si l'amélioration de la qualité des interactions varie en fonction du type de soutien offert aux personnes éducatrices œuvrant en classe de prématernelle, soit auprès d'enfants âgés de 4 à 6 ans. Un groupe de personnes éducatrices accédait à la banque de vidéos seulement, alors que l'autre groupe avait droit au service de

consultation en plus de l'accès à la vidéothèque. Les personnes éducatrices appartenant au deuxième groupe se sont davantage améliorées sur le plan de la qualité des interactions offerte aux enfants, plus précisément aux dimensions de la sensibilité de l'adulte (Soutien émotionnel), des modalités d'apprentissage (Organisation du groupe) et du modelage langagier (SA), en comparaison avec leurs collègues du premier groupe (Pianta *et al.*, 2008b). De façon générale, ces chercheurs affirment que le niveau de qualité accru observé dans le deuxième groupe se justifie par la rétroaction individualisée fournie par l'expert à la personne éducatrice (Pianta *et al.*, 2008b).

De plus, les résultats de l'étude de Duval *et al.* (2020) visant à décrire la qualité des interactions observée avec le CLASS Pre-K, de même que celle rapportée par des personnes éducatrices de groupe d'enfants de 5 ans en CPE au cours d'entrevues individuelles montrent que la qualité du Soutien émotionnel et de l'Organisation du groupe se situait à des niveaux moyens à élevés. Ces domaines sont également mentionnés dans les propos des participantes durant leurs entrevues. Quant à la qualité du SA, elle se situe à des niveaux de qualité de moyen à faible. En contrepartie, les participantes en font moins souvent mention lors des entrevues. Ces autrices concluent que la manière dont les personnes éducatrices perçoivent et définissent leurs pratiques contribuerait à expliquer les données d'observation concernant la qualité des interactions entre elles et les enfants (Duval *et al.*, 2020).

En somme, les résultats qui viennent d'être présentés dévoilent l'importance de déployer un dispositif de DP visant l'amélioration de la qualité des interactions, et plus particulièrement en ce qui a trait au soutien aux apprentissages, en alimentant la perception et la définition des concepts entourant la qualité des interactions favorables à l'apprentissage (Duval *et al.*, 2020). Puisqu'il est rare que les dispositifs de DP prévoient de miser spécifiquement sur ce domaine du CLASS, il apparaît pertinent de miser sur le DP axé sur la qualité des interactions, particulièrement sur le plan du SA tel que le prévoit ce projet de recherche-intervention.

1.3 Question de recherche

Plusieurs recherches reconnaissent l'importance et le rôle déterminant de la qualité des interactions sur le développement et les apprentissages des enfants et indiquent que le SA est préoccupant par son niveau de qualité faible à moyen (Bigras *et al.*, 2020 ; Bouchard *et al.*, 2017 ; Cantin *et al.*,

2014 ; Duval *et al.*, 2020 ; Lemay *et al.*, 2021). Alors que les dispositifs de DP semblent faire leurs preuves pour rehausser les niveaux de qualité des interactions offerts aux enfants, peu d'entre eux semblent se concentrer sur le domaine du SA qui apparaît pourtant comme un défi (Fox *et al.*, 2011 ; Hamre et Pianta, 2007). Ce projet de recherche-intervention vise ainsi à contribuer à l'amélioration des interactions soutenant ce domaine en particulier et cherche à répondre à la question de recherche suivante :

Quels sont les effets perçus par les personnes éducatrices d'un dispositif de développement professionnel sur la qualité du Soutien à l'apprentissage dans les groupes de 3 à 5 ans en CPE ?

1.4 Pertinence sociale et scientifique

Sur le plan social, cette recherche en éducation se soucie de son impact pour les pratiques éducatives. Certes, les résultats pourront contribuer à guider les actions futures visant l'amélioration de la qualité du SA. Les résultats pourront aussi être réinvestis dans la formation initiale et continue des personnes éducatrices. En s'intéressant à une des dimensions de la qualité issue du programme éducatif, celle de la qualité des interactions entre la personne éducatrice et les enfants, ce projet est approprié et congruent avec la vision du ministère de la Famille, contribuant à la pertinence sociale à cette recherche. De plus, l'influence positive des interactions de qualité sur le développement et les apprentissages des enfants a été plusieurs fois démontrée, ce qui constitue un autre aspect crucial à la pertinence sociale de cette recherche.

Sur le plan de la pertinence scientifique, plusieurs recherches ont démontré l'efficacité de dispositifs de DP en lien avec le CLASS pour améliorer la qualité des interactions dans les classes de maternelle 4 et 5 ans et dans les SGÉE, alors que l'angle de cette recherche misant sur le DP au regard du SA a été peu abordé au Québec auprès des personnes éducatrices dans les groupes d'enfants âgés de 3 à 5 ans.

De possibles retombées pourront découler de ce projet de recherche-intervention, comme le fait de se questionner sur les façons d'améliorer le SA, domaine dont le niveau de qualité est le plus faible, pouvant contribuer à l'avancement de la recherche dans le domaine de l'éducation à la petite enfance. De plus, d'un point de vue empirique, cette recherche met au jour des données provenant

d'un angle de recherche peu étudié jusqu'à maintenant au Québec. De même, des recherches ultérieures pourraient cibler le DP en petite enfance afin d'améliorer le niveau de la qualité des interactions surtout sur le plan du SA.

Puisque la qualité des interactions entre la personne éducatrice et les enfants constitue un des meilleurs prédicteurs du développement et des apprentissages des enfants, cette recherche-intervention pourrait amener un apport significatif tant pour les milieux de pratique, de recherche que du politique.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre permet de définir les concepts abordés dans cette recherche-intervention qui porte sur les effets d'un dispositif de développement professionnel (DP) sur le niveau de qualité du Soutien à l'apprentissage (SA) perçu par les personnes éducatrices œuvrant auprès d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. D'abord, le concept de la qualité des interactions est présenté selon trois grands domaines d'interactions et les assises théoriques et empiriques qui sous-tendent chacun d'eux sont exposées. Ensuite, le concept de DP en éducation à la petite enfance est défini en recensant les caractéristiques qu'il devrait présenter et les dispositifs de DP ciblant la qualité des interactions existant en éducation à la petite enfance. Sur cette base, le contenu du dispositif de DP proposé dans la présente recherche-intervention, y compris les formes et modalités, ainsi que le plan de l'intervention et les outils utilisés, est précisé. Pour terminer, les objectifs de recherche sont révélés en fin de chapitre.

2.1 Qualité des interactions en éducation à la petite enfance

Le concept de la qualité des interactions est composé de deux termes significatifs : qualité et interactions. Le terme « qualité » est l'objet de discussions au regard de sa définition dans le champ de l'éducation à la petite enfance. Plusieurs auteurs (Dahlberg *et al.*, 2012) considèrent la qualité comme un concept polysémique, car de nombreuses définitions existent et indiquent que la qualité est un terme ambigu. Les travaux de Dahlberg *et al.* (2012) soulignent la nécessité de contester ce concept de la qualité. Ils ouvrent la voie à considérer plusieurs paradigmes pour réfléchir aux pratiques favorables au développement et à l'apprentissage des enfants en éducation à la petite enfance en considérant que la qualité serait plutôt un choix et non une nécessité (Dahlberg *et al.*, 2012). Ils évoquent la subjectivité et la complexité dans la conception de ces pratiques à favoriser pour assurer le développement harmonieux des enfants et soulèvent les limites des recherches considérant la qualité dans une perspective objective, mesurable et contrôlable (Dahlberg *et al.*, 2012).

Pour ces auteurs, les pratiques que certains conçoivent sous la notion de qualité ne seraient pas systématiquement favorables pour tous les enfants dans tous les contextes et mesurables avec un

même instrument. Au contraire, les pratiques favorables au développement et à l'apprentissage des enfants pourraient aussi être subjectives, évolutives et contextualisées. De plus, un approfondissement de la compréhension sur ces pratiques s'avère essentiel pour être en mesure de mettre en perspective la qualité de celles-ci. Ces auteurs incitent à prendre du recul et à analyser les messages implicites véhiculés dans les démarches d'évaluation de qualité (Dahlberg *et al.*, 2012). D'ailleurs, le livre de Dahlberg *et al.* (2012) intitulé *Au-delà de la qualité* amène à réfléchir au concept de « qualité » et à la pertinence de disposer d'une vision commune de la qualité afin d'améliorer les pratiques assurant le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants (Dahlberg *et al.*, 2012). Parmi les travaux incontournables de Dahlberg *et al.* (2012) traitant de la complexité des pratiques adoptées auprès des enfants dans les contextes éducatifs de la petite enfance, il apparaît important de retenir que la qualité est un concept chargé de valeurs, sous-tendu par une perspective épistémologique particulière et qu'il ne s'agit pas de l'unique langage pour concevoir les pratiques favorables au développement global des enfants.

En ce qui concerne la notion des « interactions » en contexte éducatif de la petite enfance, elles correspondent à un échange bidirectionnel d'expériences et d'informations entre les personnes éducatrices et les enfants qui visent à favoriser le bien-être, le développement et les apprentissages de ceux-ci (Hamre, 2014). Les interactions dans cet angle ne concernent pas la présence de matériel, la qualité ou la sécurité de l'environnement physique, ou l'adoption d'un curriculum en particulier (Pianta *et al.*, 2008a). Elles sont plutôt comprises comme la réciprocité, les échanges mutuels qui ont cours entre les individus qui composent le groupe.

En combinant les termes « qualité » et « interactions », il est possible de situer le concept de qualité des interactions comme une description des différents échanges et relations soutenant le développement et les apprentissages des enfants pouvant être observés dans les groupes en contextes éducatifs de la petite enfance (Pianta *et al.*, 2008b). Ceux-ci peuvent être décrits soit en référence à des standards universels d'interaction à promouvoir auprès des enfants de même qu'en relevant les réalités subjectives, dynamiques et contextualisées des milieux prédéfinis (Dahlberg *et al.*, 2012).

La qualité des interactions ressort comme étant considérablement importante pour le développement et l'apprentissage des enfants en contexte éducatif de la petite enfance, tant sur le plan théorique (Bronfenbrenner et Morris, 1998 ; Vygotsky, 1978) que d'un point de vue empirique (Howes *et al.*, 2008; Lemay *et al.*, 2014; Mashburn, 2008; Sabol *et al.*, 2013, cités dans Lemay *et al.*, 2014). Selon Vygotsky (1978), l'interaction sociale reste une condition essentielle de l'apprentissage et du développement cognitif de l'enfant. En effet, les interactions sociales qui ont lieu entre la personne éducatrice et l'enfant et celles entre les pairs suscitent des apprentissages significatifs et, sans ces interactions, il est impossible pour l'enfant d'apprendre, voire de se développer (Vygotsky, 1978).

Le concept de qualité des interactions, ainsi que les interactions favorables au développement et à l'apprentissage des enfants sont notamment explicités dans le cadre de référence Teaching Through Interactions (TTI) (Hamre et Pianta, 2007) qui est largement répandu en éducation à la petite enfance. Le TTI propose que le développement de l'enfant soit directement influencé par les interactions partagées quotidiennement avec la personne éducatrice et les pairs (Hamre et Pianta, 2007). C'est dans ses premières interactions avec ses proches et avec le monde qui l'entoure que l'enfant apprend à différencier les personnes des objets (Thommen et Guidoux, 2011). En effet, ces interactions constituent le principal mécanisme par lequel l'enfant se développe et réalise des apprentissages (Sabol *et al.*, 2013).

Les interactions intégrées dans le cadre de référence TTI sont issues de théories majeures sur le développement des enfants, par exemple : la théorie socioconstructiviste qui est centrée sur les processus proximaux observés en contexte éducatif, soit les interactions qui ont lieu entre la personne éducatrice et les enfants sur une base quotidienne (Hamre et Pianta, 2007). De plus, le modèle initial de la qualité des interactions de Pianta (1999) s'est inspiré de la théorie de l'attachement et des découvertes empiriques qui y sont liées afin de développer un modèle de relation personne éducatrice-enfants soutenant le développement et les apprentissages (Pianta, 1999). Qui plus est, le TTI a été validé empiriquement et seules les interactions les plus prédictives du développement et de l'apprentissage des enfants ont été conservées (Hamre et Pianta, 2007).

Ce cadre de référence basé sur des appuis théoriques solides et des résultats de recherches rigoureuses a été rapidement adopté dans la communauté scientifique, dès le début des années 2000. Il apparaît maintenant comme un outil d'évaluation incontournable lorsqu'il est question de rehausser la qualité des interactions en contexte éducatif. Pour cette raison, ce cadre de référence est pertinent pour la présente recherche. C'est ainsi que, selon le cadre de référence TTI, le concept de qualité des interactions est considéré dans cette étude, à partir des trois grands domaines d'interactions distincts tels que présentés à la figure 2.1 ci-dessous.

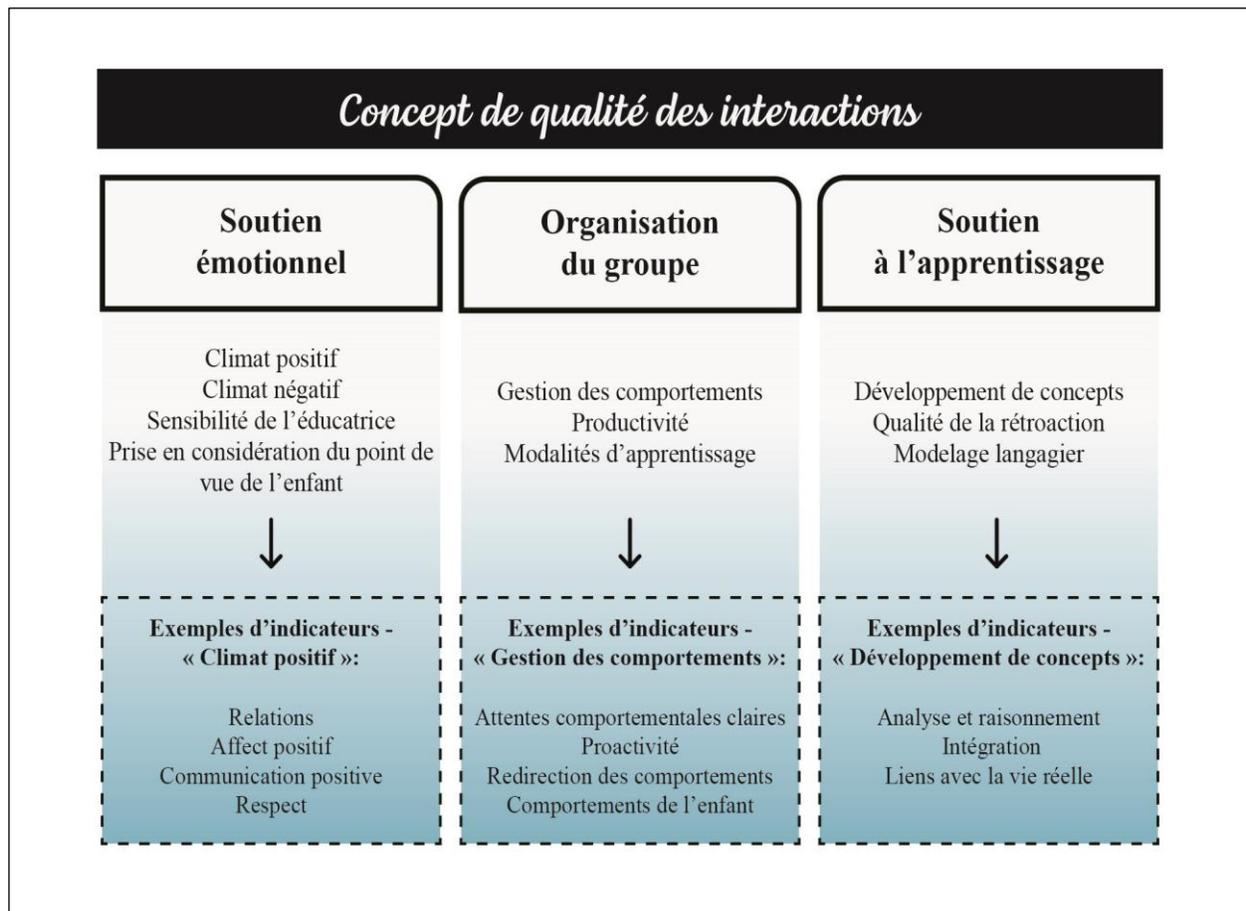


Figure 2.1 : Domaines et dimensions de la qualité des interactions selon le CLASS Pre-K

La figure 2.1 permet d'illustrer le concept de qualité des interactions selon le cadre de référence TTI et l'outil CLASS Pre-K qui se compose en trois grands domaines: Soutien émotionnel, Organisation du groupe et Soutien à l'apprentissage. Chaque domaine est subdivisé en plusieurs dimensions sous lesquelles se trouvent des exemples d'indicateurs comportementaux. Par exemple,

le Soutien à l'apprentissage (SA) comporte trois dimensions: développement de concepts, qualité de la rétroaction et modelage langagier (Hamre et Pianta, 2007; Pianta *et al.*, 2008a).

2.1.1 Domaine du Soutien émotionnel

Le premier domaine de la qualité des interactions, le Soutien émotionnel, se définit comme la capacité de la personne éducatrice à soutenir le fonctionnement émotionnel et social des enfants dans le groupe (Pianta *et al.*, 2008a). Plusieurs chercheurs affirment que les enfants qui sont motivés et engagés avec d'autres dès leurs premières années sont susceptibles de se développer plus harmonieusement, sur le plan tant social que scolaire (Pianta *et al.*, 2008a). Le Soutien émotionnel comprend les quatre dimensions suivantes : 1) climat positif ; 2) climat négatif ; 3) sensibilité de la personne éducatrice ; et 4) considération pour le point de vue de l'enfant.

Principalement, la dimension du climat positif reflète le climat émotionnel général dans le groupe et les liens affectifs créés entre la personne éducatrice et les enfants et entre les enfants eux-mêmes (Hamre *et al.*, 2013). Le climat positif est caractérisé par des interactions chaleureuses et attentives les uns envers les autres, la manifestation de sentiments positifs tels que les sourires, les rires et l'enthousiasme, l'utilisation d'une communication positive verbale et non verbale et la démonstration de respect mutuel entre les adultes et les enfants. L'environnement est propice aux relations chaleureuses et agréables où la personne éducatrice et les enfants ont un plaisir à être ensemble (Pianta *et al.*, 2008a).

À l'inverse, le climat négatif montre le degré de négativité qui se dégage dans le groupe (Hamre *et al.*, 2013). Il prend en compte les manifestations de sentiments négatifs comme le ton de voix dure, la colère, l'irritabilité et les agressions entre les pairs. De plus, il considère les cris, les menaces et le contrôle corporel et les punitions sévères comme indicateurs au contrôle punitif. Le sarcasme et le niveau d'irrespect et la forte négativité représentent d'autres éléments clés de cette dimension (Pianta *et al.*, 2008a). Dans les groupes où un climat négatif est présent, l'adulte et les enfants peuvent paraître impatients et ennuyés, ce qui peut nuire au développement et aux apprentissages des enfants (Pianta *et al.*, 2008a). La dimension du climat négatif est inversée comparativement aux autres dimensions de l'outil CLASS. Un niveau élevé indique une faible qualité (Pianta *et al.*, 2008a).

La troisième dimension du Soutien émotionnel est la sensibilité de la personne éducatrice : elle s'attarde au degré auquel l'adulte se montre sensible à l'égard des besoins émotionnels et d'apprentissage des enfants (Pianta *et al.*, 2008a). La personne éducatrice qui démontre un niveau élevé de sensibilité mise sur l'expérimentation au travers des explorations diversifiées et adaptées aux besoins et au niveau développemental favorisant l'apprentissage actif chez les enfants. Elle est consciente et réceptive en remarquant les enfants ayant besoin de réconfort en offrant des encouragements et un soutien adapté et approprié aux capacités et aux besoins individuels (Pianta *et al.*, 2008a). Cette dimension tient également compte de l'efficacité de la personne éducatrice à répondre aux problèmes et aux préoccupations des enfants. Les personnes éducatrices sensibles créent ainsi un environnement dans lequel les enfants se sentent en sécurité et libres d'explorer et de partager leurs idées, ce qui favorise leur réussite sur les plans socioaffectif et leurs apprentissages (Pianta *et al.*, 2008a).

La dernière dimension du Soutien émotionnel est la considération pour le point de vue de l'enfant, qui se traduit par le niveau d'intérêt que la personne éducatrice démontre, par les interactions dans le groupe et le déroulement des activités, face aux champs d'intérêt des enfants, à leurs idées et à ce qui les motive. Elle fait en sorte de leur confier des responsabilités respectant leurs capacités et les encourage à développer leur autonomie (Hamre *et al.*, 2013). La personne éducatrice qui prend en considération le point de vue de l'enfant démontre une souplesse dans sa planification, intègre les idées des enfants dans les activités offertes au groupe, soutient leur autonomie et leurs initiatives et leur permet de s'exprimer tout en leur laissant une liberté de mouvement dans le local (p. ex., laisser place aux initiatives des enfants lors d'un parcours moteur) (Pianta *et al.*, 2008a).

Hamre et Pianta (2007) rapportent que des interactions affectueuses et chaleureuses entre la personne éducatrice et l'enfant constituent la base d'une relation positive. Ce type d'interaction, caractérisé par une communication positive et une approche centrée sur l'enfant, favorise l'autonomie. Ces interactions permettent également à l'enfant de développer une relation de confiance envers l'adulte, qui l'amène à s'engager activement dans ses apprentissages. Hamre et Pianta (2007) qui sont à l'origine du modèle TTI se fondent sur la théorie de l'attachement pour leurs travaux et rappellent que, lorsque les adultes apportent un niveau de Soutien émotionnel élevé et mettent en place un environnement sécurisant, les enfants deviennent plus autonomes et sont

capables de prendre des risques lors de leurs explorations, car ils savent qu'un adulte sera là pour les aider s'ils en ont besoin (Cassidy, 2000). Ces travaux sont également basés sur la théorie de l'autodétermination qui stipule que si des besoins psychologiques de base, tels que l'autonomie, l'affiliation et la compétence, sont satisfaits, l'individu est plus motivé à se mettre en action et cela assure son bien-être psychologique (Ryan et Deci, 2000).

2.1.2 Domaine de l'Organisation du groupe

L'Organisation du groupe constitue le second domaine de la qualité des interactions (Pianta *et al.*, 2008a). Il comporte trois dimensions : 1) la gestion des comportements ; 2) la productivité ; et 3) les modalités d'apprentissage. Ce domaine s'attarde au fait que la vie en groupe offre davantage de possibilités d'apprentissage lorsque les enfants manifestent des comportements répondant aux attentes, sont constamment actifs dans leurs apprentissages et sont engagés avec intérêt dans les activités qui leur sont offertes (Pianta *et al.*, 2008a). En ce sens, la personne éducatrice aide les enfants à réguler leurs comportements, à profiter des activités offertes, ainsi qu'à maintenir leur intérêt (Pianta *et al.*, 2008a).

La dimension de la gestion des comportements réfère à la capacité de la personne éducatrice à privilégier des méthodes proactives et efficaces pour favoriser les comportements positifs, prévenir les comportements inappropriés et les rediriger au besoin (Hamre et Pianta, 2007). Ces méthodes se résument à la formulation d'attentes et de consignes claires, la rétroaction positive constante (p. ex. : « J'aime quand Simon et Jade nous aident à ranger les autos »), la supervision constante des enfants et la redirection des comportements à l'aide d'indices subtils (Pianta *et al.*, 2008a). Les personnes éducatrices qui utilisent ces méthodes diminuent les comportements inappropriés et réduisent le temps passé sur les interventions liées aux comportements, favorisant l'engagement des enfants dans les activités du groupe (Pianta *et al.*, 2008a).

La deuxième dimension de l'Organisation du groupe, la productivité, porte sur les occasions d'apprentissages et l'organisation des routines. Cette dimension se caractérise par les opportunités offertes à l'enfant de participer à des activités et la maximisation du temps à l'apprentissage. Pour ce faire, la personne éducatrice met en place des routines bien établies, des transitions fluides et prévisibles et se prépare au préalable pour les activités (p. ex., matériel prêt et accessible) (Pianta

et al., 2008a). Selon Hamre et Pianta (2007), le groupe ressemble à une « machine bien huilée », tous savent ce qui est attendu d'eux et comment y parvenir.

La dernière dimension de ce domaine, les modalités d'apprentissage, se concentre sur les stratégies mises en place par la personne éducatrice pour optimiser la participation des enfants dans les activités offertes au groupe (Pianta *et al.*, 2008a). C'est par un accompagnement actif que la personne éducatrice encourage les enfants à participer et à s'engager dans leurs activités (p. ex., en s'engageant elle-même et en posant des questions ouvertes). Elle met à la disposition des enfants du matériel varié et diversifie les modalités d'apprentissage (p. ex., pendant l'heure du conte, l'enfant manipule une figurine représentée dans le contenu de l'histoire) (Pianta *et al.*, 2008a). En mettant en place des stratégies pour attirer l'attention des enfants sur les objectifs d'apprentissage dans les différentes activités offertes au groupe (p. ex., pictogrammes, démonstration, rappels), cela permet à l'enfant de s'engager avec intérêt dans les différents contextes d'activité (p. ex., périodes d'ateliers, de jeux libres), soutenant ainsi son développement et ses apprentissages (Hamre et Pianta, 2007). Les enfants apprennent également davantage dans les groupes où les personnes éducatrices gèrent mieux le comportement, le temps et l'attention des enfants, en partie en raison du développement d'une meilleure maîtrise de soi comportementale et cognitive chez les enfants (Hamre *et al.*, 2013).

Les fondements théoriques rattachés à ce domaine proviennent de travaux de psychologues du développement ayant étudié les capacités de l'enfant à s'autoréguler (Blair, 2003 et Raver 2004, cités dans Pianta *et al.*, 2008a), ainsi que d'écopsychologues qui ont exploré les facteurs environnementaux influençant le développement de cette autorégulation (Kounin, 1970, cité dans Pianta *et al.*, 2008a). Ces auteurs s'entendent sur le fait que les enfants réussissent davantage à faire preuve d'autorégulation dans un environnement éducatif bien organisé. D'ailleurs, en ce qui concerne la gestion des comportements, des études ont démontré que les apprentissages des enfants se font de manière plus optimale dans les groupes où les adultes démontrent des stratégies efficaces de redirection de comportements inadéquats et adoptent des stratégies visant à en prévenir la manifestation (Good et Grouws, 1977 et Soar, 1979, cités dans Pianta *et al.*, 2008a).

De plus, les théories constructivistes ont exposé les conditions propices à l'engagement des enfants dans leurs apprentissages (Bowman et Stott, 1994, Bruner, 1996, Rogoff, 1990 et Vygotsky, 1978, cités dans Pianta *et al.*, 2008a). Yair (2000, cité dans Pianta *et al.*, 2008a) soutient en outre que, lorsque les enfants ont de l'intérêt et sont engagés dans les activités proposées, ils apprennent mieux. Comme le confirment ces nombreux théoriciens constructivistes dont les travaux orientent les pratiques éducatives dans le domaine de l'éducation à la petite enfance, les personnes éducatrices qui favorisent une diversité des modalités d'apprentissage invitent les enfants à participer de façon active dans les expériences d'apprentissage au lieu d'y assister de manière passive.

2.1.3 Domaine du Soutien à l'apprentissage

Le Soutien à l'apprentissage (SA) représente le troisième et dernier domaine de la qualité des interactions telle que conceptualisée dans le modèle TTI. Il comporte trois dimensions : 1) développement de concepts ; 2) qualité de la rétroaction ; et 3) modelage langagier. Ce domaine considère la façon dont les personnes éducatrices soutiennent le développement cognitif et langagier des enfants (Pianta *et al.*, 2008a).

En premier lieu, la dimension du développement de concepts considère le soutien offert par la personne éducatrice aux habiletés d'analyse et de raisonnement des enfants (Pianta *et al.*, 2008a). La personne éducatrice saisit les opportunités pour favoriser le raisonnement des enfants en les plongeant dans un processus de réflexion et de résolution de problèmes (Hamre et Pianta, 2007). Pour ce faire, elle privilégie une approche axée sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation de contenus (p. ex., en posant des questions de type « Pourquoi ? » et « Comment ? »). Elle favorise la créativité en offrant des occasions aux enfants de produire leurs propres idées ou réalisations. La personne éducatrice a recours aux connaissances antérieures des enfants pour les aider à établir des liens entre les concepts et elle les soutient dans l'application concrète et la transférabilité avec leurs expériences personnelles (Pianta *et al.*, 2008a). Cela contribue à solliciter la cognition générale de l'enfant et évidemment à soutenir son développement et ses apprentissages (Hamre et Pianta, 2007).

La qualité de la rétroaction représente la deuxième dimension du SA. Elle porte sur le retour offert par la personne éducatrice aux propos, questions et actions des enfants qui élargit leur compréhension et leur apprentissage. En effet, cette rétroaction les encourage à s'engager et à persister dans les activités et tâches proposées même si elles sont difficiles (Pianta *et al.*, 2008a). Pour ce faire, la personne éducatrice a notamment recours à l'étayage (p. ex., en donnant des indices à l'enfant ou en posant une question supplémentaire pour le guider) (Pianta *et al.*, 2008a). De plus, elle s'engage intentionnellement dans des échanges aller-retour avec les enfants, en faisant de la rétroaction en boucle, de manière à amener l'enfant à réfléchir aux processus et à expliquer sa pensée. Elle persiste dans les conversations et dépasse l'étiquetage, en lui fournissant plus d'information, ainsi qu'en l'encourageant et en soulignant ses réussites (Pianta *et al.*, 2008a).

Enfin, la dernière dimension du SA, le modelage langagier, renvoie à l'application régulière de stratégies pour stimuler et faciliter le langage et à la constance de leur utilisation (Pianta *et al.*, 2008a). Cette dimension considère la fréquence des conversations dans le groupe, entre les enfants et les personnes éducatrices, de même que les stratégies mises en place pour les favoriser (Pianta *et al.*, 2008a). Le modelage langagier s'effectue lorsque la personne éducatrice entame et encourage les discussions, tout en s'impliquant dans les échanges soutenus, en répondant et en ajoutant des informations à partir du discours des enfants (Pianta *et al.*, 2008a). Elle mise sur les conversations fréquentes et favorise les questions ouvertes plutôt que les questions fermées dont les réponses se résument à oui ou non (Duval et Bouchard, 2013). La personne éducatrice a recours à la reformulation ou précise les propos des enfants, et elle décrit à voix haute ses propres actions (p. ex., « je coupe les fruits pour la collation ») et celles des enfants (p. ex., « je vois Arthur rouler le ballon ») (Pianta *et al.*, 2008a). Selon Hamre et Pianta (2007), les enfants exposés à un tel modelage langagier démontrent un développement étendu de leur langage, ce qui est associé à leur développement et à leurs apprentissages.

Le domaine du SA est élaboré sur la base d'assises empiriques. Les travaux réalisés par des chercheurs s'intéressant au développement cognitif et langagier des enfants (Catts *et al.*, 1999; Fujiki *et al.*, 2002; Taylor *et al.*, 2003; Vygotsky, 1991) mettent en lumière une différence majeure entre la façon de mémoriser des faits, d'acquérir des connaissances et de concrétiser un apprentissage permettant de comprendre l'interrelation et l'organisation de ces faits. Il s'agit

d'informations utilisables qui comptent le plus sur le plan du développement cognitif. Dans la progression de l'enfant, il est important pour lui de prendre conscience de ses propres processus de réflexion qui entrent en jeu dans ses apprentissages et de les comprendre (Williams *et al.*, 2002). Le développement de cette capacité évolue selon les opportunités que l'adulte propose à l'enfant dès la petite enfance pour qu'il puisse se servir de ses habiletés actuelles et progresser à son rythme vers des habiletés potentielles grâce à l'étayage lui étant offert (Davis et Miyake, 2004; Skibbe *et al.*, 2004; Vygotsky, 1991).

En somme, le SA comprend les façons dont les personnes éducatrices sollicitent les habiletés cognitives et langagières des enfants pour favoriser leurs apprentissages en les accompagnant vers la réflexion, la résolution de problème, la création et l'évaluation de leurs expériences. Il renvoie aussi au fait de leur fournir des informations pour approfondir leur compréhension du monde qui les entoure et étayer le développement de leur langage. Les enfants exposés à ce type d'interactions démontrent des forces dans les domaines langagier et cognitif de leur développement (Hamre, 2014; Howes *et al.*, 2008). Ainsi, les interactions constituent un mécanisme de soutien à l'apprentissage fondamental dont l'enfant bénéficie dès sa petite enfance (Pianta *et al.*, 2008a).

D'ailleurs, des interactions riches soutenant l'apprentissage peuvent se produire tout au long de la journée et encouragent les enfants à converser entre eux et sollicitent leur développement cognitif et langagier (Cabell *et al.*, 2013). Selon Pianta *et al.*, (2008a), les personnes éducatrices les plus efficaces ont un répertoire de diverses stratégies qui soutiennent l'apprentissage. Par exemple, les enfants apprennent et développent davantage leurs habiletés relatives à la littératie lorsqu'elles attirent explicitement leur attention sur les caractéristiques de l'imprimé (Pianta *et al.*, 2008a). Alors qu'elles lisent un livre de littérature jeunesse aux enfants, les personnes éducatrices peuvent en profiter pour pointer aux enfants un élément de l'histoire, leur poser une question ouverte sur le contenu du livre, les amener à prédire ce qui va arriver et leur demander ce qu'ils ont remarqué sur l'image. En somme, la perspective socioconstructiviste du développement et de l'apprentissage qui ressort du cadre de référence TTI de Pianta *et al.*, (2008a) semble propice à répondre aux besoins de l'enfant, car elle est centrée sur le développement de son plein potentiel. De plus, elle place l'enfant au cœur de son développement et de ses apprentissages, tout en misant sur l'importance du rôle de la personne éducatrice et la qualité des échanges (Pianta *et al.*, 2008a). Dans cette même

perspective, ce projet repose sur la vision que les interactions qui surviennent dans un groupe entre la personne éducatrice et les enfants sont déterminantes pour leur développement et les apprentissages qu'ils pourront réaliser (Vygotsky, 1978).

2.1.4 Niveaux de qualité des interactions en éducation à la petite enfance

Depuis 2008, le cadre de référence TTI (Hamre et Pianta, 2007) est opérationnalisé dans le CLASS Pre-K (Pianta *et al.*, 2008a), un outil qui permet d'évaluer la qualité des interactions et qui est utilisé dans de nombreuses recherches menées auprès des enfants âgés de 3 à 5 ans dans les contextes de la petite enfance (p. ex. Lemay *et al.*, 2017). Il importe de rappeler les nombreuses études évoquées dans la problématique qui indiquent des tendances similaires à travers le monde quant aux niveaux de qualité observés. En effet, celles-ci se traduisent par un niveau moyen de qualité des domaines Soutien émotionnel et Organisation du groupe et un niveau faible de qualité pour le domaine SA (Bouchard *et al.*, 2017 ; Duval *et al.*, 2016 ; Lemay *et al.*, 2021 ; La Paro *et al.*, 2004, 2008 ; Hamre, 2014 ; Akgündüz et Plantenga, 2014 ; Araujo *et al.*, 2016 ; Hu *et al.*, 2016). Plus précisément, les scores pour le SA se situent généralement en moyenne entre 2,5 et 3,0 sur une échelle en 7 points (Hamre, 2014).

De façon générale, des chercheurs ont montré que les enfants tendent à passer peu de temps à interagir avec les adultes (Early *et al.*, 2007). Par exemple, dans les prématernelles subventionnées de dix États américains, les enfants seraient en interaction avec un adulte seulement 27 % du temps au cours d'une journée type (Early *et al.*, 2007). Il en est de même pour les enfants fréquentant des garderies privées et des services de garde en milieu familial (Fuligni *et al.*, 2012). Selon Hamre *et al.* (2012), les personnes éducatrices interagissent plus rarement pour soutenir les apprentissages des enfants, car elles croient que le matériel et les pairs sont plus significatifs pour les apprentissages que l'interaction avec les adultes (Hamre *et al.*, 2012). Les enfants apprennent évidemment lorsqu'ils ne sont pas engagés avec les adultes, mais sachant que les interactions contribuent de façon importante au développement de l'enfant dans plusieurs domaines (Dickinson et Porche, 2011 ; Sabol *et al.*, 2013 ; Slot, 2018), ces résultats se révèlent préoccupants.

Sur la base des constats concernant le niveau de qualité observé à l'égard du SA à partir du CLASS Pre-K, de même que des croyances émises par le personnel éducateur, il paraît pertinent de se

pencher sur les stratégies visant à améliorer le soutien à l'apprentissage offert aux enfants de 3 à 5 ans en contextes éducatifs de la petite enfance. Pour ce faire, il semble approprié de s'intéresser à la mise en place de dispositifs de DP, lesquels sont susceptibles de contribuer à rehausser ce niveau de qualité comme indiqué dans la méta-analyse d'Egert *et al.* (2020), qui conclut que les programmes de formation continue de haute qualité ont la capacité d'améliorer les interactions dans tous les domaines du CLASS (Egert *et al.*, 2020). Il s'avère également important de réfléchir à un dispositif dans lequel seraient investies des personnes éducatrices bénéficiant d'un accompagnement et d'autres non. En effet, certaines études affirment que les personnes participantes du groupe expérimental qui adoptent des pratiques proactives à la suite d'une formation sont plus enclines que celles du groupe témoin à soutenir les enfants dans leur engagement et dans la progression de leur apprentissage (Evertson *et al.*, 1983; Evertson et Harris, 1999). Ainsi, il semble congruent de miser sur le DP des personnes éducatrices afin de rehausser les niveaux plus faibles de qualité observés dans le domaine du SA.

2.2 Développement professionnel en éducation à la petite enfance

Le développement professionnel (DP) se définit par des activités de formation organisées pour les personnes éducatrices en emploi qui surviennent à la suite de la formation initiale, telles que le Diplôme d'études collégiales (DEC) en Techniques d'éducation à l'enfance offert au Québec pour les personnes éducatrices. Elles visent à permettre aux professionnels et professionnelles de développer diverses connaissances et habiletés à transférer ensuite dans leurs pratiques éducatives (Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry et Hewson, 2003, cités dans Peters-Burton *et al.*, 2015). Pour Charlier et Dejean (2010, cités dans Gaudreau *et al.*, 2021), le DP est un « processus général par lequel l'acquisition, l'élargissement, l'affinement et le maintien des connaissances utiles à la mobilisation des compétences et des qualifications mènent à la professionnalisation » (p. 27). Ces définitions renvoient donc au fait que le DP permet aux intervenants et intervenantes de réaliser des apprentissages variés et orientés vers une transférabilité dans la pratique et qu'il contribue à la construction de leur identité professionnelle (Gaudreau *et al.*, 2021).

Les dispositifs de DP peuvent prendre diverses formes selon des modalités variées. Par exemple, l'accompagnement qui correspond à établir une collaboration entre deux personnes professionnelles, l'une développant de nouvelles connaissances et habiletés avec le soutien de

l'autre, représente une forme de dispositif reconnue comme étant efficace pour amener un changement dans les pratiques (Hanft *et al.*, 2004, cités dans Cantin *et al.*, 2017). Comme une recension des écrits en fait état, certains chercheurs démontrent que des formats de dispositifs qui combinent plusieurs modalités, tels que l'apprentissage de nouveaux contenus ainsi que le transfert de connaissances et de compétences dans la pratique à l'aide d'accompagnement et de réflexion, se révèlent plus efficaces que d'offrir une seule modalité comme une formation. En ce sens, la formation continue approfondie comprenant l'autoréflexion, le retour sur le contenu et l'action et la modélisation semble être aussi efficace pour les personnes éducatrices dont les qualifications de base varient (Slot, 2018).

Dans le cadre de ce projet de recherche-intervention, une recension des dispositifs de DP qui ont été mis sur pied pour soutenir l'amélioration de la qualité des interactions a permis de faire ressortir trois thèmes: 1) les caractéristiques des dispositifs, 2) les formes et modalités et 3) les contenus. Le tableau 2.1 présenté ci-dessous, conçu à partir de la documentation recensée pour le concept de DP, expose les différents dispositifs implantés en éducation à la petite enfance.

Tableau 2.1 Synthèse des dispositifs de développement professionnel en éducation

DISPOSITIFS	CARACTÉRISTIQUES	FORMES ET MODALITÉS	CONTENUS
MyTeachingPartner™ (MTP) (Pianta <i>et al.</i> , 2008c)	Dispositif de DP offert en ligne Composé de deux volets, combinant théorie et pratique et s'adressant au personnel éducatif intervenant auprès des enfants de prématernelle à secondaire V (grade 12).	Conçu sur une plateforme web Vidéotheque (MTP-Library) Service de consultation à distance (MTP-Consultancy) contenant 5 étapes : 1) enregistrement de vidéo 2) dépôt de la vidéo sur la plateforme 3) commentaire de l'expert sur la vidéo 4) prise de connaissance des commentaires par le participant(e) 5) discussions entre l'expert et le participant(e)	Contenu sur les pratiques liées au soutien du développement et des apprentissages des enfants selon le TTI. Vidéos comportant des interactions jugées de qualité élevée en regard des domaines et dimensions décrites dans le CLASS.
ExCELL (Hindman et Wasik, 2011)	S'adresse au personnel éducatif intervenant auprès d'enfants de 4 ans et plus. Se caractérise par un volet conceptuel et un volet procédural	Volet conceptuel : Formation théorique Volet procédural : mise en pratique et activités spécifiques à partir de matériel accessible : livres, idées d'activités et références. Cinq modules sur diverses thématiques divisés en quatre demi-journées de formation en groupe. Un suivi sur 9 mois par l'accompagnement d'un expert.	Stratégies et pratiques soutenant les habiletés langagières et en littératie : La lecture partagée Les conversations des enfants La conscience phonologique Les connaissances alphabétiques et l'écriture.
MMCI (Early <i>et al.</i> , 2017)	Composé de deux volets combinant théorie et pratique, s'adressant au personnel éducatif intervenant auprès des enfants de prématernelle à secondaire V (grade 12). Se distingue de MTP en privilégiant des rencontres (ateliers) de groupes plutôt qu'en individuel.	Dix ateliers avec un expert à raison d'une demi-journée par rencontre. Accès à du matériel didactique en ligne et en papier. Entre les rencontres : Tâches effectuées par le personnel éducatif : activités d'autoapprentissage qui réfèrent à de l'analyse de vidéos.	Pratiques soutenant la qualité des interactions. Contenu du matériel didactique : aborde les domaines et dimensions du CLASS. Vidéo : Interactions efficaces et les moyens pour favoriser le développement et les apprentissages des enfants en lien avec le contenu du CLASS.
A Good Start (Yoshikawa <i>et al.</i> , 2015)	S'adresse au personnel éducatif intervenant auprès d'enfants vulnérables de niveau préscolaire.	Six modules abordés dans une formule hybride : atelier de formation d'une demi-journée en présentiel. Collaboration à distance entre l'expert et l'intervenant en passant par la pratique réflexive et la possibilité d'implanter conjointement une activité éducative reliée à une thématique discutée.	Pratiques soutenant la qualité des interactions. Contenu du matériel didactique : domaines et dimensions du CLASS. Vidéo : Interactions efficaces et les moyens pour favoriser le développement et les apprentissages des enfants en lien avec le contenu du CLASS.

Plus précisément, le tableau 2.1 synthétise les caractéristiques, les formes et modalités ainsi que les contenus de chacun des dispositifs mis en place à partir des travaux menés en contexte de petite enfance, lesquels ont démontré des effets sur la qualité des interactions. Cette recension vise à faire des choix éclairés dans la conception du dispositif de DP de la présente recherche-intervention qui est élaboré dans les sections suivantes.

En somme, afin d'éclairer l'élaboration d'un dispositif de DP, il apparaît d'abord nécessaire de se pencher sur les caractéristiques reconnues qui se révèlent utiles lors du développement de tout dispositif de DP de manière à en cibler les grandes orientations. Puis, il est essentiel de présenter les formes et modalités de dispositifs qui sont reconnues favorables pour changer les pratiques des personnes éducatrices, et ce, toujours pour parvenir à préciser l'élaboration du dispositif de DP dans la présente étude. Enfin, il importe de préciser le type de contenu en lien avec les pratiques soutenant l'apprentissage des enfants à intégrer dans un tel dispositif. C'est ce dont il sera question dans les prochaines sections, au terme desquels seront présentés les paramètres du dispositif de DP envisagés pour cette recherche-intervention.

2.2.1 Caractéristiques du développement professionnel

Le DP est un processus d'apprentissage professionnel qui engendre la construction de nouvelles connaissances et d'habiletés au terme d'activités réalisées selon diverses modalités comme mentionné précédemment (Gaudreau *et al.*, 2021). Ce processus expose individuellement ou collectivement les personnes éducatrices à une interprétation des pratiques étudiées, de manière à les amener à reconnaître et expliquer les actions éducatives et les stratégies pédagogiques de même qu'à les ajuster ou les modifier dans leur propre pratique professionnelle (Savoie-Zajc, 2010).

Le tableau 2.2 ci-dessous, adapté de l'ouvrage de Gaudreau *et al.* (2021), définit six caractéristiques du DP identifiées par Donnay et Charlier (2006) présentant des conditions favorables au changement. Ces caractéristiques révèlent en outre un aspect multidimensionnel et évolutif dans le temps du DP, aidant à faire des choix éclairés pour les personnes professionnelles en fonction de leurs besoins.

Tableau 2.2 Définition de six caractéristiques du développement professionnel selon Donnay et Charlier (2006)

CARACTÉRISTIQUES	DÉFINITIONS ET EXEMPLES
Orienté	« Orienté vers un objectif, un projet, un progrès qui peut être personnel (ses pratiques) ou plus large (le projet de l'institution) » (Gaudreau <i>et al.</i> , 2021, p. 30). Par exemple, la direction d'un CPE souhaite améliorer les pratiques éducatives soutenant les apprentissages des enfants dans les deux installations (projet plus large). Dans ce contexte, une personne éducatrice de ce CPE souhaite améliorer et consolider ses pratiques pour soutenir les apprentissages (projet personnel).
Situé	« Ancré dans un contexte spécifique composé de situations de travail, de relations avec des collègues, d'une histoire institutionnelle, d'un fonctionnement et d'une organisation qui lui est propre » (Gaudreau <i>et al.</i> , 2021, p. 30). Par exemple, un CPE qui a connu plusieurs changements au cours des dernières années dus à la pandémie de la COVID-19 a adapté ses pratiques selon le contexte sanitaire.
Planifié ou non	« Le processus peut être planifié (par l'individu ou le gestionnaire) ou non (un problème survient et un besoin émerge) » (Gaudreau <i>et al.</i> , 2021, p. 30). Par exemple, la direction du CPE organise des moments de formation au cours de l'année portant sur la qualité des interactions selon le CLASS (Planifié par le gestionnaire). En marge, une personne éducatrice s'inscrit dans une formation continue à l'université sur ce sujet (Planifié par l'individu).

Dynamique et continu	« Les apprentissages réalisés sont réutilisés dans de nouvelles situations professionnelles quotidiennes et améliorent en permanence les pratiques professionnelles » (Gaudreau <i>et al.</i> , 2021, p. 31). Par exemple, la direction du CPE met en place une communauté de pratiques où les rencontres mensuelles permettent aux membres de l'équipe d'échanger et de se soutenir dans leur réalité commune.
Soutenu par une éthique professionnelle	« Le DP se fonde sur un agir responsable dans le but d'améliorer un service, une intervention, un produit, ou la qualité des services ou des interventions. Dans certains domaines professionnels, le DP suit un code d'éthique ou de déontologie professionnelle » (Gaudreau <i>et al.</i> , 2021, p. 31). Par exemple, au Québec, le Code d'éthique pour le personnel éducateur des CPE les soutient dans leurs pratiques en regard des diverses responsabilités qu'ils ont envers les enfants, les parents, l'équipe de travail et la société ainsi qu'envers eux-mêmes et leur rôle professionnel (RCPEM, 2000).
Responsabilité partagée	« Tout individu est responsable de son DP, et son environnement organisationnel doit lui fournir des occasions de développement. Ainsi, le travail collaboratif et la participation à une communauté professionnelle apparaissent comme des actions importantes au processus de DP, en particulier pour confronter et améliorer ses pratiques » (Gaudreau <i>et al.</i> , 2021, p. 31). Par exemple, la direction s'assure que le personnel reçoit du soutien, de la formation et les outils nécessaires pour tenir compte des recommandations issues du rapport d'évaluation de la qualité.

Gaudreau *et al.* (2021) mentionnent que lors de la réflexion et de la planification du DP individuel ou collectif, chacune de ces six caractéristiques doit être considérée afin de cibler et décrire le

processus d'apprentissage et la construction des savoirs décrits plus haut (Gaudreau *et al.*, 2021). D'une part, le DP individuel ou collectif vise à contribuer à l'amélioration des pratiques, mais aussi à effectuer des changements dans les comportements, les attitudes ou à acquérir de nouveaux savoirs qui auront un effet souhaité sur les pratiques (Gaudreau *et al.*, 2021). D'ailleurs, des écrits scientifiques démontrent que le fait de concrétiser ces changements peut s'avérer difficile si les personnes ne sont pas motivées ou soutenues de façon adéquate dans la démarche de DP. Le temps restreint et la rareté des ressources sont notamment des limites identifiées par Colet et Lanarès (2013, cité dans Gaudreau *et al.*, 2021), lesquelles peuvent freiner le DP tel que décrit et adapté dans l'ouvrage de Gaudreau *et al.* (2021).

2.2.2 Formats et modalités de dispositifs de développement professionnel en éducation à la petite enfance

Une recension de plusieurs études sur le DP des personnes éducatrices auprès d'enfants de 3 à 5 ans (entre autres Zaslow *et al.*, 2010 ; Peters-Burton *et al.*, 2015 ; Schachter *et al.*, 2019) parvient à la conclusion que le fait de fournir un soutien aux personnes éducatrices a des effets positifs, à la fois sur la qualité des services éducatifs observée et sur le développement et les apprentissages des enfants. Pour ce faire, il semble particulièrement essentiel de fonder le dispositif sur leurs besoins et leur participation, en plus de combiner différentes modalités, comme des séances de formation, un accompagnement individualisé et des discussions de groupe (Cantin *et al.*, 2017). En ce sens, il apparaît pertinent d'élaborer et mettre en œuvre une forme de dispositif de DP qui inclut des modalités variées.

Lorsqu'il est question des modalités qui semblent prometteuses pour soutenir le changement de pratiques, trois paraissent se démarquer du lot: 1) l'accompagnement, 2) l'atelier de formation et 3) la réflexion sur le contenu entourant le visionnement de vidéos. D'abord, l'accompagnement, qui correspond à établir une collaboration entre deux personnes professionnelles, l'une d'entre elles développant de nouvelles connaissances et habiletés avec le soutien de l'autre, est une forme de modalité reconnue efficace pour amener un changement dans les pratiques (Hanft *et al.*, 2004). L'accompagnement serait particulièrement prometteur lorsqu'il se fait individuellement, offrant un moment à chaque volontaire d'effectuer l'analyse de ses pratiques soutenant les apprentissages par l'auto-observation à l'aide de vidéo. Le recours à l'accompagnement représente un moyen puissant

pour soutenir le DP des personnes intervenantes en milieu éducatif (Gagnon *et al.*, 2011). Il faut toutefois que la personne qui accompagne adopte une attitude d'ouverture et favorise un accompagnement qui repose sur l'autonomie de la personne accompagnée en le guidant et en l'outillant plutôt que de transmettre ce qu'il devrait faire pour soutenir les changements de pratiques (Serreau, 2013).

Par ailleurs, l'atelier de formation, soit la 2^e modalité, est celle la plus couramment utilisée dans les dispositifs de DP (Darensbourg *et al.*, 2010). L'atelier de formation peut inclure plusieurs types d'activités et pratiques alternatives, par exemple l'enseignement explicite, le partage d'expérience en grand groupe ou petit groupe, l'analyse des pratiques, des études de cas et des mises en situation (Gaudreau *et al.*, 2021).

Enfin, Schachter *et al.* (2019) considèrent que l'accent mis sur le contenu d'une formation constitue la première décision critique lors de la planification du DP, car il est crucial qu'il soit cohérent avec les nouvelles connaissances escomptées. Ces chercheurs (Chard, 2004 ; Schachter *et al.*, 2019), qui ont étudié la documentation sur le DP, concluent qu'il est avantageux de fournir des contenus spécifiques dans le DP plutôt que d'élaborer un cadre d'orientation général. Par exemple, pour améliorer les compétences en littératie des enfants, Chard (2004) recommande que le DP soit axé sur un contenu qui permet d'acquérir des connaissances approfondies sur la structure de la langue et qu'il soit dispensé à l'ensemble du personnel éducateur afin d'encourager la collaboration et la cohérence dans les pratiques (Chard, 2004). D'ailleurs, Chard (2004) et Schachter *et al.* (2019) conseillent aux planificateurs de DP de tenir compte des croyances et des connaissances des personnes apprenantes et indiquent explicitement que le DP soit individualisé, en matière de type, de quantité et d'intensité. De plus, Schachter *et al.* (2019) recommandent de créer une culture de l'apprentissage alignée sur les travaux de Desimone (2009, 2011). Par conséquent, plusieurs chercheurs (Darling-Hammond, 2017; Markussen-Brown *et al.*, 2017) retiennent quatre critères d'efficacité reconnus à considérer dans l'élaboration du dispositif de DP : l'accent sur le contenu, l'apprentissage actif, la participation collaborative ou collective et la durée-le temps consacré à la formation continue.

Enfin, la troisième modalité recensée est la réflexion sur le contenu entre autres à partir du visionnement de vidéos qui est reconnue comme étant efficace dans de nombreuses études (p. ex. Collins, Cook-Cottone, Robinson et Sullivan, 2004, Griswold, 2004, puis Miller, 2009, Pailliotet, 1995, et finalement Schmidt et McCutcheon, 1994, citées dans Tripp et Rich, 2012). Sur la base des résultats de ces études effectuées auprès de personnes enseignantes, les auteurs estiment que le visionnement des vidéos et les discussions entourant ceux-ci représentaient des aspects les plus importants et significatifs de leur DP (Tripp et Rich, 2012). La majorité des études (Borko *et al.*, 2008) ont indiqué que les tâches effectuées qui accompagnent le visionnement des vidéos facilitent la réflexion, car elles aident les personnes participantes à voir littéralement leurs pratiques d'un autre point de vue, en remarquant ce qu'ils n'avaient pas remarqué auparavant (Tripp et Rich, 2012).

En ce sens, les activités visant la pensée réflexive des volontaires sollicités tout au long du DP gagnent à s'inspirer du modèle proposé par Korthagen *et al.* (2001), qui est composé de quatre phases. La première phase du processus réflexif met l'accent sur l'action, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une pratique éducative. Ensuite, un retour sur l'action et le développement de la compréhension correspondent aux phases deux et trois dans lesquelles la personne apprenante prend conscience de ses pratiques. La dernière phase suggère une recherche de pistes concrètes pour améliorer les éléments identifiés dans les phases précédentes (Korthagen *et al.*, 2001).

2.2.3 Contenu des pratiques soutenant les apprentissages

En ce qui a trait aux dispositifs de DP intégrant le SA, nommons le MTP (Pianta *et al.*, 2008c), qui cible comme contenu les pratiques qui soutiennent la qualité des interactions subdivisée en trois domaines selon le TTI (tel que défini plus tôt). Rappelons que ce dispositif ne concerne pas seulement le SA. Cependant, d'autres travaux s'y sont davantage consacrés, tels que Hindman et Wasik (2011) ainsi que Yoshikawa *et al.* (2015).

En effet, Hindman et Wasik (2011) et Yoshikawa *et al.* (2015) ont élaboré du contenu de formation se focalisant sur le SA, notamment en ciblant spécifiquement les habiletés langagières et en littératie. Dans leur programme ExCELL, Hindman et Wasik (2011) ciblent du contenu spécifique sur les pratiques et stratégies stimulant la lecture partagée, les conversations des enfants, la

conscience phonologique, les connaissances alphabétiques et l'écriture. Pour leur part, Yoshikawa *et al.* (2015), avec leur programme A Good Start, se concentrent sur les pratiques et stratégies soutenant la compréhension orale d'histoires, l'enrichissement du vocabulaire et l'émergence de l'écrit. Or, bien que ces dispositifs (Hindman et Wasik, 2011; Yoshikawa *et al.*, 2015) concernent quelques aspects de la qualité des interactions (p. ex. Modelage langagier), ils ne se concentrent pas entièrement sur le contenu spécifique associé aux trois dimensions du SA tel que défini par le cadre de référence TTI.

Cette recension éclaire la conception de notre dispositif de DP, notamment en ciblant du contenu en lien avec les pratiques relevant du domaine du SA selon le TTI, et ce, au regard des trois dimensions qui le composent. D'abord, le développement de concepts, qui amène à aborder comme contenu les habiletés d'analyse et de raisonnement, de créativité, d'intégration des concepts et de transférabilité des concepts dans la vie réelle des enfants, puis la qualité de la rétroaction, qui renvoie à l'intégration de contenu sur l'étayage, la rétroaction en boucle, le processus de réflexion et les stratégies pour fournir de l'information et des encouragements à l'enfant. Enfin, le modelage langagier, qui contient les questions ouvertes, la répétition et l'extension, l'autoverbalisation et la verbalisation parallèle des personnes éducatrices, ainsi que les pratiques soutenant les conversations fréquentes et un niveau de langage avancé avec les enfants.

Il est proposé, dans le cadre de cette recherche-intervention, de concevoir un atelier de formation axé sur ce contenu spécifique (développement de concepts, qualité de la rétroaction, modelage langagier) afin de mettre en lumière les concepts du domaine du SA tels qu'explicités dans le cadre de référence TTI (Hamre et Pianta, 2007).

2.3 Objectifs de recherche

De la problématique et du cadre conceptuel découle l'objectif général d'étudier les effets d'un dispositif de DP sur le niveau de qualité du SA perçu par les personnes éducatrices œuvrant auprès d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. Pour atteindre cet objectif, le présent projet de recherche-intervention vise plus spécifiquement à :

1. Élaborer et mettre en place un dispositif de DP portant sur le SA auprès de personnes éducatrices titulaires d'un groupe d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE.
2. Étudier les effets perçus du dispositif sur le SA, tel que rapportés dans les propos des personnes éducatrices qui y ont pris part.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Le présent chapitre concerne la méthodologie de ce projet de recherche-intervention qui a été mise en œuvre et les stratégies utilisées. La méthodologie choisie s'inspire du modèle de recherche-intervention proposé par Paillé (2007), lequel prône un regard pluraliste et reflète une posture épistémologique phénoménologique dans un paradigme interprétatif avec une description des effets tels que perçus par les personnes participantes. Cette méthodologie a été adaptée au présent projet de recherche-intervention en utilisant des méthodes d'analyse qualitative des données récoltées pour les décrire. Ce chapitre expose plus précisément l'approche méthodologique choisie, le type de la recherche, l'élaboration et la mise en place du dispositif de développement professionnel (DP), les personnes participantes et le recrutement, les instruments de collecte de données et la procédure décrivant le déroulement des étapes de l'intervention.

3.1 Posture épistémologique et approche méthodologique

La recherche-intervention est un type de recherche empirique qui vise à intervenir sur le réel dans une situation problématique en vue de modifier une pratique existante (Paillé, 2007). Elle permet l'avancement des connaissances théoriques et pratiques et l'action dans le milieu. L'aspect pratique vient renforcer l'aspect théorique et apporte une meilleure connaissance de l'action menée pour une intervention réussie (Paillé, 2007). Dans cette optique, outre le fait d'être observateur ou observatrice d'un phénomène, le chercheur ou la chercheuse intervient dans la recherche, dans l'action et dans la formation des personnes participantes (Prud'Homme *et al.*, 2011). Chaque étape du projet de recherche-intervention qui suit s'inspire de cette approche méthodologique qui est privilégiée afin de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs visés en souhaitant contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives reliées à la qualité du Soutien à l'apprentissage (SA).

Dans cette recherche, une combinaison des deux visions des pratiques favorables au développement et à l'apprentissage est favorisée. D'abord, de manière objective, un outil standardisé (CLASS Pre-K) reconnu dans le domaine de l'éducation à la petite enfance (Pianta *et al.*, 2008a) est utilisé comme appui théorique pour l'élaboration et la mise en place du dispositif de

DP portant sur la qualité du SA. D'autre part, en s'intéressant aux propos des personnes éducatrices sur leurs pratiques en matière de SA et sur les effets perçus du dispositif, la recherche s'inscrit dans une approche de « faire sens » en s'intéressant à la manière dont elles donnent du sens à leur vécu (Dahlberg *et al.*, 2012).

Dans ce projet de recherche-intervention, l'analyse descriptive qualitative a été privilégiée comme approche de recherche. Cette analyse qualitative a été utilisée pour explorer le phénomène étudié à l'aide d'analyse de contenu avec appui théorique afin d'en décrire les résultats selon des thèmes ciblés (Sandelowski, 2000). L'analyse de contenu est la technique qui a été employée dans le but d'étudier les perceptions des personnes éducatrices de leurs propres expériences et ensuite, de permettre à la chercheuse de les mettre en lumière. Dans cette recherche-intervention, la principale source de la connaissance se situe dans les expériences des personnes participantes. La chercheuse souhaitait susciter un dialogue significatif qui encourage les personnes éducatrices à partager et à réfléchir à leurs pratiques soutenant les apprentissages des enfants et aux effets perçus du dispositif de DP sur celles-ci. La recherche descriptive qualitative représente l'approche idéale pour décrire les expériences vécues par les personnes participantes à un événement ou à une situation, dans ce cas-ci une recherche-intervention. Les personnes participantes aux recherches descriptives qualitatives disent se sentir écoutées, valorisées et respectées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). De plus, cette approche de recherche permet de témoigner la complexité des pratiques. En outre, elle génère des résultats cohérents avec les réalités du milieu et du contexte. Elle permet aux intervenants d'ajuster leurs pratiques de façon éclairée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.2 Élaboration du dispositif de développement professionnel de la recherche-intervention

Dans le cadre de ce projet de recherche-intervention, le dispositif de DP a été élaboré pour des personnes éducatrices qui ont volontairement accepté de participer à l'étude. Celles-ci se sont donc montrées ouvertes à la démarche afin d'entrevoir possiblement des changements dans leurs pratiques professionnelles.

En cohérence avec les six principales caractéristiques explicitées dans la section précédente (Gaudreau *et al.*, 2021), le dispositif de DP était d'abord « orienté » par des objectifs spécifiques afin de répondre au problème de recherche. Il était aussi « situé » dans un contexte précis de perfectionnement puisqu'il poursuivait l'objectif général d'étudier les effets d'un dispositif de DP sur le niveau de qualité du SA perçus par les personnes éducatrices œuvrant auprès d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. Pour atteindre cet objectif de recherche, le présent projet visait plus spécifiquement à élaborer et mettre en place un dispositif de DP portant sur le SA et d'en étudier les effets perçus, tels que rapportés dans les propos des personnes éducatrices qui y ont pris part. Pour résumer, l'objectif était à la fois individuel et collectif et il visait à contribuer à l'amélioration des pratiques associées à la qualité du SA.

Par ailleurs, le dispositif de DP a été « planifié » par la chercheuse, tout en considérant les besoins des personnes éducatrices du milieu qui se sont portées volontaires pour ledit projet de recherche-intervention au moment d'organiser leur participation et l'horaire des rencontres. La chercheuse a planifié le dispositif en réfléchissant à la composition et la dynamique du groupe, qui met l'importance sur la participation volontaire des personnes éducatrices. Il a été démontré que la participation active des membres d'un groupe est habituellement plus élevée lorsque celle-ci est volontaire (Vangrieken *et al.*, 2017). Dans le cadre de ce projet, la chercheuse a animé les rencontres individuelles avec les personnes éducatrices, en plus de leur avoir offert une formation visant à définir le SA. Cette formation a été donnée à l'ensemble de l'équipe éducative du CPE, sur une base volontaire. Des travaux ont montré qu'il ne semble pas y avoir d'influence sur la dynamique du groupe selon que la personne animatrice soit choisie ou non par les participants. Cependant, il s'avère essentiel que la personne animatrice possède l'expertise du contenu abordé (Vangrieken *et al.*, 2017).

Comme quatrième caractéristique, le dispositif était « dynamique et continu », car il impliquait les personnes volontaires apprenantes dans les différentes phases du projet de recherche-intervention. Cette caractéristique, appuyée sur le fondement théorique de l'apprentissage expérientiel selon la conception de Dewey (1859-1952), explicité dans l'ouvrage de Gaudreau *et al.* (2021) qui définit l'apprentissage comme la réflexion sur l'expérience, visait à ce que les apprentissages soient

transférables dans les pratiques quotidiennes des personnes éducatrices. La construction des savoirs se fait par l'entremise d'expériences plaçant l'apprenant ou l'apprenante au cœur de ses apprentissages (Ménard et St-Pierre, 2014). Ainsi, tout au long du projet de recherche-intervention, les quatre phases de l'apprentissage expérientiel ont été sollicitées. La première phase consistait à exposer la personne à une situation concrète vécue, alors que la deuxième phase l'amenait à réfléchir sur cette situation. La troisième phase visait la compréhension de l'expérience vécue des personnes apprenantes en ayant des référents théoriques et pratiques et se nomme la conceptualisation abstraite. La quatrième et dernière phase, nommée expérimentation active ou extension, encourageait la transférabilité des apprentissages dans des situations nouvelles (Ménard et St-Pierre, 2014).

Cinquièmement, la caractéristique du « soutien éthique » a été appliquée tout au long du projet de recherche par la chercheuse et le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM. En ce sens, tous les acteurs du projet ont pris en compte les considérations éthiques prévues et s'assuraient du respect de celles-ci tout au long du processus. De plus, les personnes participantes étaient assujetties au Code d'éthique du personnel éducateur des centres de la petite enfance qui les soutient dans leurs pratiques quotidiennes en regard des diverses responsabilités qu'elles ont envers les enfants, les parents, l'équipe de travail et la société ainsi qu'envers elles-mêmes et leur rôle professionnel (RCPEM, 2000).

En dernier lieu, la « responsabilité était partagée » tout au long du projet de recherche, car les personnes éducatrices participaient volontairement au projet de recherche et étaient responsables de s'engager dans leur propre DP. Parallèlement, la chercheuse était responsable de s'engager dans l'élaboration et la mise en place de toutes les étapes du dispositif de DP et de s'assurer que ce dernier soit adapté et réponde aux besoins des personnes éducatrices et aux objectifs de la recherche.

À partir des trois principales modalités de DP présentées dans la section précédente (Schachter *et al.*, 2019), ce dispositif de DP prévoyait précisément un accompagnement tout au long de l'intervention. D'une part, lors des entretiens individuels réalisés à l'aide des canevas d'entretien

(voir annexes A et B) qui ont été élaborés à partir des thèmes du CLASS tirés de la recension des écrits (voir le chapitre abordant le cadre conceptuel) et la formulation des questions s'inspiraient de celles proposées dans le document *CLASS Video Library Companion for facilitators* (Pianta *et al.*, 2008c). D'autre part, lors du visionnement des vidéos, de l'atelier de formation et de la réflexion sur le contenu qui est intégrée dans les différentes parties du dispositif. Ces modalités répondaient à plusieurs critères d'efficacité en ce qui a trait au DP telles que le contenu spécifique du dispositif, les connaissances et perceptions des personnes éducatrices recueillies dans les entretiens et durant la formation ainsi que l'apprentissage actif des personnes volontaires sollicitées tout au long du dispositif, ce que des formations classiques ne favorisent pas nécessairement (Chard, 2004, Desimone, 2009; Darling-Hammond, 2017, Markussen-Brown *et al.*, 2017; Schachter *et al.*, 2019).

Les contenus spécifiques du dispositif étaient axés précisément sur les thèmes du SA tel que conceptualisé dans le TTI (Hamre et Pianta, 2007). Durant les rencontres individuelles, le protocole élaboré visait à ce que les personnes éducatrices puissent s'auto-observer, à partir d'extraits vidéo captés dans leurs groupes, afin d'identifier et réfléchir à leurs forces et défis en ce qui concerne leurs pratiques de soutien à l'apprentissage. En effet, il est reconnu que l'auto-observation par la vidéo favorise le processus de réflexion comme mentionné précédemment (Tripp et Rich, 2012).

Lors des diverses activités contenues dans l'atelier de formation, telles que les discussions en sous-groupe et l'analyse des pratiques dans divers moments de vie, le protocole visait à ce que les personnes éducatrices établissent des liens entre les composantes du développement cognitif et langagier des enfants et leurs pratiques favorisant le SA. Par exemple, l'écriture spontanée faisant partie d'une composante du domaine langagier s'observe lorsque l'enfant trace des lignes qui évoquent l'écriture, l'adulte saisit l'occasion d'encourager les tentatives d'écriture spontanée et fournir un étayage adapté, par exemple en fournissant à l'enfant des indices sur les lettres qu'il semble tracer, ou en accompagnant ce dernier dans son intérêt pour celles-ci en le questionnant sur ses tentatives.

Tout au long de l'intervention, les personnes éducatrices ont expérimenté les quatre phases de l'apprentissage expérientiel. Lors de la première, comme point de départ, elles ont été exposées à une situation concrète dans laquelle elles soutenaient l'apprentissage des enfants. Dans la seconde phase, la chercheuse a invité les personnes éducatrices à réfléchir et à expliquer les différents moments où elles soutiennent les apprentissages des enfants dans leur vidéo. La troisième phase de conceptualisation abstraite a été vécue lors de l'atelier de formation, laquelle visait la compréhension des expériences vécues par les personnes apprenantes en ayant des référents théoriques et pratiques. La quatrième phase, nommée expérimentation active ou extension, avait pour objectif d'assurer la transférabilité des apprentissages dans des situations nouvelles (Ménard et St-Pierre, 2014).

Ce modèle d'apprentissage expérientiel, sollicitant la réflexion, a été privilégié tout au long du projet de recherche-intervention, d'une part durant l'atelier de formation et des périodes de réflexion en sous-groupe ciblant l'analyse des pratiques éducatives soutenant les apprentissages. D'autre part, pendant les rencontres individuelles et le visionnement des vidéos lorsque la chercheuse orientait son dialogue et celui de la personne éducatrice vers la réflexion. En ce sens, cette dernière a accru sa capacité à identifier les moments où elle soutenait les apprentissages des enfants et réfléchir à sa pratique en faisant des liens entre les concepts du SA et les interventions observées dans les extraits vidéo. En effet, ces rencontres visaient à solliciter la réflexion des personnes éducatrices en identifiant les effets perçus du dispositif de DP sur leurs pratiques de soutien à l'apprentissage (Guillemette, 2017).

Pour terminer, le protocole prévoyait aussi d'inviter les personnes participantes à remplir un formulaire (électronique) d'appréciation à la fin de l'atelier de formation. Ces dernières ont eu l'occasion de commenter leur appréciation en répondant à cinq questions à l'aide de leur cellulaire (quatre permettant des réponses ouvertes et une question visant à déterminer leur niveau de satisfaction de l'atelier de formation sur une échelle d'appréciation, 1 = faible niveau d'appréciation, 2 = et 3 = niveau élevé d'appréciation).

3.3 Personnes participantes recherchées et recrutement

Selon Savoie-Zajc (2007), dans une recherche qualitative descriptive, le choix des personnes participantes est intentionnel et établi par un certain nombre de critères découlant des objectifs de recherche afin d'avoir accès à des personnes avec des caractéristiques similaires. Les volontaires recherchés pour ce projet de recherche sont des personnes éducatrices œuvrant en CPE auprès d'un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans. Le projet de recherche-intervention nécessitait ainsi le recrutement d'un CPE souhaitant vivre l'atelier de formation portant sur les concepts de la qualité du SA et la participation de trois personnes éducatrices volontaires pour l'intervention complète visant la bonification de leurs pratiques en matière de SA.

Trois critères de recrutement concernant les personnes volontaires permettaient d'encadrer le processus de recrutement :

- 1) La formation initiale, qui doit être minimalement de niveau collégial, tel qu'une AEC ou un DEC en Techniques d'éducation à l'enfance.
- 2) Les personnes éducatrices participantes doivent être titulaires d'un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans en CPE en guise de deuxième critère.
- 3) Les personnes éducatrices doivent parler français.

Tout le personnel éducateur et la direction du CPE pouvaient participer volontairement à l'atelier de formation prévu dans le dispositif de DP. Cependant, les étapes d'accompagnement durant l'intervention (avant et après l'atelier de formation) ont été spécifiquement vécues avec un échantillon de trois personnes éducatrices par souci de faisabilité. Un petit échantillon intentionnel a été privilégié en fonction des objectifs et méthodes poursuivis dans ce projet de recherche-intervention (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Enfin, le nombre de personnes éducatrices (3) assurait la faisabilité de poursuivre la recherche advenant qu'une personne se désiste.

Pour recruter les personnes participantes, la chercheuse a obtenu d'abord l'approbation du Comité éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM.

Ensuite, il a été possible de recruter le CPE et les personnes éducatrices pour participer au projet de recherche-intervention en publicisant une vidéo conçue par la chercheuse sur les différentes plateformes de communication (ex. Facebook, Infolettre) de l'équipe de la *Qualité des contextes éducatifs à la petite enfance* dans laquelle la directrice et la co-directrice sont chercheuses régulières, et par conséquent, l'étudiante chercheuse est aussi membre. L'invitation précisait les critères mentionnés ci-haut auxquels les personnes volontaires recherchées devaient répondre. Ce sont cinq CPE qui ont manifesté leur intérêt à participer au projet de recherche-intervention; une pige au sort a permis de sélectionner aléatoirement un seul CPE participant. Les autres CPE ont été informés par courriel du fait qu'ils n'ont pas été sélectionnés et ont été remerciés de l'intérêt démontré à la présente recherche.

La chercheuse du projet de recherche-intervention a fait parvenir au CPE retenu les formulaires d'information et de consentement que les personnes éducatrices et parents ont remplis et signés. Puis, il a été question de recruter trois personnes éducatrices volontaires désirant se filmer avec leur groupe à deux reprises et participer à deux entretiens. Plus précisément, leur participation au projet impliquait dans un premier temps de se filmer avec leur groupe d'enfants, puis d'être accompagnées par la chercheuse pour le visionnement de leurs vidéos tout en répondant à ses questions dans le cadre d'un premier entretien. Ensuite, elles devaient participer avec l'ensemble du personnel éducateur du CPE à l'atelier de formation sur le SA. Enfin, elles devaient à nouveau se filmer avec leur groupe d'enfants, puis être accompagnées par la chercheuse pour le visionnement de leur deuxième vidéo tout en répondant à ses questions dans le cadre d'un second entretien. Au départ, trois éducatrices du CPE s'étaient portées volontaires pour participer aux étapes du projet de recherche-intervention. Cependant, une éducatrice parmi les trois volontaires s'est désistée avant le début de l'intervention, alors le projet s'est poursuivi avec les deux autres personnes volontaires; une éducatrice titulaire du groupe des 3 ans (pseudonyme Josée) et une autre éducatrice titulaire du groupe des 4-5 ans (pseudonyme Émilie). Les deux éducatrices participantes ont obtenu une AEC en Techniques d'éducation à l'enfance comme formation initiale et possèdent plus de 15 ans d'expérience dans le domaine.

3.4 Mise en place du dispositif de développement professionnel et déroulement de la collecte des données

En premier lieu, trois étapes ont permis de structurer le dispositif de DP, lesquelles ont d'abord été vécues *avant* l'atelier de formation, en plus d'avoir été répétées *après* celui-ci. La première étape consistait à demander aux deux éducatrices participantes de faire parvenir à la chercheuse une courte vidéo (durée = environ 20 minutes) d'une situation de leur choix (p.ex. activité proposée, ateliers, routine, jeux libres) durant laquelle elles considèrent soutenir les apprentissages des enfants. Puis, à la 2^e étape, la chercheuse a visionné une première fois les vidéos reçues afin d'observer les pratiques en se centrant sur le domaine du SA, ce qui lui a permis d'ajuster le contenu de l'atelier de formation et des entretiens au besoin. À la 3^e étape, la chercheuse a visionné avec chaque éducatrice sa vidéo et a animé un premier entretien semi-dirigé individuel avec chacune. Cet entretien contenait quelques questions ouvertes posées à la fin du visionnement afin de recueillir les propos de chacune des éducatrices en lien avec ses pratiques perçues en matière de SA, telles qu'observées durant la vidéo. D'autres questions ouvertes spontanées ont été posées durant les entretiens (p.ex. Qu'en pensez-vous?). Lors de ces entretiens semi-dirigés, la chercheuse et les personnes éducatrices se trouvaient à la fois dans une situation d'échange laissant place à la spontanéité, ainsi que dans une situation où un cadre plus contraignant était proposé, moment où des questions ouvertes préétablies ont été posées (p.ex. Comment pourriez-vous prolonger les échanges aller-retour ?). Une certaine constance était assurée par la chercheuse d'un entretien à l'autre, même si l'ordre et les types de questions, les détails abordés et le déroulement pouvaient être différents entre les participantes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Les entretiens se sont déroulés en présentiel au CPE en après-midi durant la sieste des enfants afin de faciliter la logistique pour le milieu. Les canevas d'entretien (voir annexes A et B) ont été élaborés à partir des thèmes du CLASS tirés de la recension des écrits (voir le chapitre abordant le cadre conceptuel) et la formulation des questions s'inspiraient de celles proposées dans le document *CLASS Video Library Companion for facilitators* (Pianta *et al.*, 2008c).

À la 4^e étape, la chercheuse a animé un atelier de formation d'une durée de trois heures auprès du personnel éducateur et de la direction du CPE. Avec l'accord de la direction et des membres de l'équipe, l'atelier de formation a eu lieu au CPE le 31 mai 2022 entre 18h15 et 21h15. Les deux

premiers entretiens ont eu lieu le même jour avant l'atelier de formation, soit en après-midi durant la sieste des enfants. Les deux autres entretiens se sont déroulés le 17 et le 21 juin 2022, soit trois semaines après l'atelier de formation.

L'atelier de formation proposait d'abord trois objectifs : 1) Connaître les domaines du CLASS particulièrement celui du SA et ses dimensions (développement de concepts, qualité de la rétroaction et le modelage langagier); 2) Identifier les interactions de qualité soutenant les apprentissages des enfants; 3) Appliquer des stratégies soutenant les apprentissages des enfants au quotidien. Pour atteindre ces objectifs, l'atelier de formation était organisé en cinq parties : 1) Une activité brise-glace sur le thème *Tricotés serrés*, en honneur à la semaine des services de garde éducatifs en CPE s'étalant du 29 mai au 4 juin 2022, a permis de faire connaissance. La chercheuse animatrice a posé une question ouverte pour lancer la discussion: Pourquoi s'intéresser au Soutien à l'apprentissage? La chercheuse a appuyé les réponses des participantes par des écrits récents suggérant que la fréquentation d'un SGÉE au cours de la petite enfance joue un rôle important dans le développement et les apprentissages des enfants, surtout si les interactions quotidiennes avec leur éducatrice sont d'un niveau de qualité élevée (Dickinson et Porche, 2011; Sabol *et al.*, 2013; Slot, 2018).

En deuxième partie, du contenu spécifique a été présenté au sujet des quatre dimensions de la qualité éducative présentées dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) : 1) la qualité des expériences vécues des enfants, 2) la qualité de l'aménagement des lieux, 3) la qualité des interactions entre éducatrices-enfants et 4) la qualité des interactions entre les éducatrices et les parents. Ces dimensions ont été présentées de manière magistrale en rappelant aux personnes participantes que parmi toutes les dimensions de la qualité, celle portant sur la qualité des interactions éducatrices-enfants serait la plus significative sur le développement et les apprentissages des enfants. Du contenu spécifique sur les domaines du CLASS a ensuite été appuyé à l'aide d'un schéma illustrant la qualité des interactions, particulièrement le domaine du SA qui comporte trois dimensions: 1) développement de concepts; 2) qualité de la rétroaction; et 3) modelage langagier. Ensuite, nous avons discuté à propos de la définition du SA et de ses fondements théoriques tirés de l'outil CLASS (Pianta *et al.*, 2008a) : Le Soutien à l'apprentissage

se définit par « *les possibilités qu'offrent les adultes de déployer les compétences que les enfants possèdent déjà et de l'étayage que l'adulte procure afin de lui permettre de maîtriser progressivement des compétences plus complexes* » (Davis et Miyake, 2004; Skibbe, Behnre et Justice, 2004; Vygotsky, 1991). En résumé, le domaine du SA considère la façon dont les éducatrices soutiennent le développement cognitif et langagier des enfants. En effet, il s'attarde aux façons privilégiées par l'éducatrice pour les soutenir efficacement par des interactions de qualité, un mécanisme fondamental pour favoriser les apprentissages des enfants (Pianta *et al.*, 2008a). Nous avons également abordé le portrait des niveaux de qualité des interactions dans plusieurs études qui ont démontré des tendances similaires à travers le monde. Cela se traduit par un niveau moyen élevé pour le Soutien émotionnel et l'Organisation du groupe et de niveau faible à moyen pour le SA (Akgündüz et Plantenga, 2014; Araujo *et al.*, 2016; Hu *et al.*, 2016; La Paro *et al.*, 2004; Pianta *et al.*, 2008b). Le constat est semblable au Québec (Bigras *et al.*, 2020; Lemay *et al.*, 2021; Roy-Vallières *et al.*, 2024).

En troisième partie, trois extraits vidéo provenant de la vidéothèque de Teachstone (Pianta *et al.*, 2008c) accessible pour la chercheuse vu sa certification d'observatrice CLASS ont été diffusés au groupe. Ces extraits vidéo mettent en lumière des interactions de niveau de qualité élevé pour chacune des dimensions. Entre chaque extrait vidéo, la chercheuse demandait au groupe : à quelles pratiques la vidéo fait-elle référence? Une période d'échanges avait lieu en sous-groupe afin de faire ressortir les pratiques observées en matière de soutien à l'apprentissage de l'adulte. Par exemple : dans la première vidéo du développement de concept, une éducatrice soutenait un sous-groupe d'enfants lors d'un conflit survenu pendant une construction libre avec des blocs de bois. Ensemble, nous avons remarqué que l'éducatrice a profité d'un conflit survenant entre les enfants pour le nommer, poser des questions ouvertes aux enfants pour qu'ils réfléchissent, et les soutenir pour qu'ils trouvent leurs propres solutions. Il en a été de même pour les deux autres extraits vidéo représentant la qualité de la rétroaction et le modelage langagier.

En quatrième partie, la chercheuse animatrice a proposé aux personnes participantes une mise en situation à lire en sous-groupe et des questions de réflexion à répondre en lien avec celle-ci. Une

plénière en grand groupe a permis aux personnes volontaires de partager les réponses des sous-groupes et à la chercheuse animatrice d'ajouter du contenu spécifique.

Voici les questions de réflexion associées à la mise en situation qui suit :

Lire et analyser la mise en situation en répondant aux questions suivantes:

1. De quelle dimension cette mise en situation fait le plus référence?
2. Associez des pratiques relevant de cette dimension aux extraits du dialogue de la mise en situation.

Après la collation, les enfants sont invités à aller se choisir un jeu ou une activité dans les aires de jeux du local, l'éducatrice (Johanne) aperçoit un enfant (Éliot) s'asseoir avec un jeu de triage et elle s'approche de lui.

- Éliot demande : « *Johanne, comment on joue à ça?* »
- Johanne répond : « *Il y a plusieurs façons de trier, comment aimerais-tu jouer avec le jeu?* »
- Éliot lui dit : « *Je veux préparer une collation de fruits pour tout le monde.* »
- Johanne poursuit la discussion : « *Comment vas-tu t'y prendre?* »
- Éliot réfléchit et dit: « *Je ne sais pas.* »
- Johanne le relance: « *Combien sommes-nous dans le groupe?* »
- Éliot compte ses pairs et dit : « *1,2,3,4 (...) 8.* »
- Johanne rebondit : « *Qu'aurais-tu besoin pour préparer des collations pour tout le monde ?* »
- Éliot répond : « *J'ai besoin des assiettes et des fruits.* »
- Johanne lui dit: « *Je me demande combien de fruits tu vas mettre par assiette?* »

- Éliot répond : « *Pareil pour tout le monde.* »
- Johanne mentionne: « *Voici une balance et des tasses pour peser et mesurer les quantités si tu veux.* »
- Elle observe les manipulations d'Éliot et s'exclame: « *Oh! Tu essaies plusieurs stratégies pour que tous puissent avoir de bons fruits à manger! Continu comme ça!* »

La chercheuse animatrice a complété les réponses des participantes en expliquant que dans cet exemple, par sa rétroaction de qualité (dimension), l'éducatrice répond à la question initiale de l'enfant afin d'approfondir sa compréhension et ses connaissances. Pour y arriver, elle persévère à accompagner le développement et les apprentissages de l'enfant en ajoutant à ses propos des informations et des questions de suivi pour le faire réfléchir, expliquer ses idées et ses actions, et l'amener plus loin, ainsi qu'en soulignant explicitement les actions posées par Éliot. Deux autres questions ouvertes ont été posées en grand groupe pour permettre aux participantes de réfléchir et d'échanger à propos des deux autres dimensions ; le développement de concepts et le modelage langagier (et les pratiques associées) :

1) Créez un dialogue impliquant des interactions de qualité en lien avec le développement de concepts que vous pourriez avoir avec un petit groupe d'enfants expérimentant un atelier de bac à eau avec divers objets ?

2) Dites comment vous pourriez soutenir le langage des enfants à l'heure des repas ou des collations ?

À la suite du retour en grand groupe, l'animatrice chercheuse a ajouté du contenu spécifique afin de permettre aux participantes de faire des liens entre leurs réponses et les concepts de chaque dimension (et aux pratiques associées). Dans ces exemples, il a été mentionné entre autres que l'éducatrice pouvait utiliser intentionnellement les questions ouvertes dans la discussion autour du concept de la flottaison pour favoriser la cognition et le langage des enfants, en les questionnant sur ce qu'il connait à ce sujet.

En cinquième partie de l'atelier de formation, un exercice pratique en sous-groupe a été proposé à la suite d'un court exposé magistral abordant du contenu spécifique au sujet des composantes du développement cognitif et du développement langagier se retrouvant dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* : l'attention, la mémoire, la fonction symbolique, le développement de concepts, le raisonnement, ainsi que l'éveil aux mathématiques et aux sciences. Le développement langagier aborde l'évolution du langage prélinguistique, c'est-à-dire les sons et les gestes avec lesquels les bébés s'expriment d'abord, l'apprentissage du langage oral ainsi que l'éveil à la lecture et à l'écriture. La chercheuse animatrice rappelle l'importance de considérer que les premières habiletés en lecture et écriture évoluent parallèlement aux habiletés langagières. Le développement graphique, c'est-à-dire l'évolution du dessin chez l'enfant, est aussi intégré à cette section en raison de sa valeur expressive et de sa pertinence pour préparer le jeune enfant à l'écriture. Par exemple, l'écriture spontanée, faisant partie d'une composante du domaine langagier, peut être soutenue lorsque l'enfant trace des lignes qui évoquent l'écriture. En effet, l'éducatrice peut saisir cette occasion pour encourager les tentatives d'écriture de l'enfant et lui fournir un étayage adapté en lui proposant par exemple des indices sur les lettres qu'il semble tracer, et en l'accompagnant dans son intérêt pour celles-ci, en le questionnant sur ses tentatives. Ensuite, les participantes ont été invitées à se placer en équipe par groupe d'âge d'enfants dont elles sont titulaires et faire des liens entre les dimensions du CLASS et les composantes du développement cognitif et langagier à partir de la consigne suivante : en vous référant aux pratiques relevant des trois dimensions et en vous inspirant des exemples précédents, élaborer des intentions éducatives afin de soutenir les apprentissages des enfants de votre groupe dans les diverses composantes du développement cognitif et langagier. Ensuite, en plénière, les échanges ont permis de faire ressortir l'importance d'être intentionnelles dans la mise en place des pratiques et de saisir constamment les occasions d'apprentissage issues des enfants durant les divers moments de vie au CPE. La chercheuse animatrice a conclu le retour en donnant cet exemple : un enfant s'amuse à l'extérieur et vous observez qu'il explore l'environnement, en courant derrière une feuille d'arbre qui vole au vent et en l'attrapant. À l'aide de cet exemple, la chercheuse animatrice a proposé diverses adaptations pour soutenir l'apprentissage des enfants à partir des repères développementaux des différents groupes d'âge accueillis dans un SGÉE. Avec les groupes d'enfants de 3 à 5 ans, la personne éducatrice pourrait amener l'enfant à réfléchir en lui posant une ou deux questions ouvertes :

Pourquoi la feuille volait très vite selon toi? Qu'as-tu remarqué quand tu essayais d'attraper la feuille? Alors qu'avec les poupons et les trottineurs, dans ce même exemple, la personne éducatrice pourrait saisir l'occasion pour décrire à voix haute ce qui se passe afin de stimuler le langage: *Je vois que tu tentes d'attraper une feuille d'arbre. Elle vole au vent.* Pour conclure l'atelier de formation, la chercheuse animatrice a demandé aux participantes si elles désiraient faire un retour sur leurs apprentissages en nommant un élément important qu'elles ont retenu. Ensuite, un code QR s'est affiché à l'écran et les participantes ont été en mesure de remplir le formulaire électronique d'appréciation. L'atelier de formation s'est terminé à l'heure prévue. Des remerciements sont offerts de part et d'autre.

Pour les suites au projet de recherche-intervention (après l'atelier de formation), il était prévu de ne pas dépasser un délai de trois semaines afin d'optimiser la démarche d'apprentissage des personnes participantes. Alors, les étapes 1, 2 et 3 ont été répétées comme prévu trois semaines après l'atelier de formation, auprès des deux mêmes éducatrices participantes, avec quelques différences à l'étape 3 dans le canevas du deuxième entretien. Il est démontré que soutenir la formation en assurant un suivi rapproché dans le temps afin que les apprentissages puissent être réinvestis rapidement est une des conditions favorables au dispositif de DP (Gaudreau *et al.*, 2021). Trop souvent, les milieux éducatifs sont pressés par le temps ou contraints à un manque de ressources et planifient une formation « hiérarchiquement descendante » (p. 33) sans avoir pris en compte les conditions favorables à son implantation. Selon les chercheurs, cela peut contribuer à l'impression des participants d'avoir perdu leur temps, que la formation n'était pas utile et qu'ils ont peu de pouvoir sur leur DP (Gaudreau *et al.*, 2021).

3.5 Méthodes de collecte et d'analyse des données de la recherche-intervention

Dans ce projet de recherche-intervention, comme mentionné précédemment, deux entretiens semi-dirigés ont été effectués, l'un avant l'atelier de formation et l'autre après celui-ci. Selon Van Manen (2014), les entretiens ont deux objectifs dans la recherche descriptive qualitative : d'abord, ils permettent d'explorer un phénomène, puis ils favorisent des discussions riches à propos des expériences vécues des personnes participantes. Habituellement, les études descriptives qualitatives utilisent dans les entretiens une approche semi-structurée. Ces entretiens offrent la

possibilité aux personnes participantes de revenir sur leurs expériences. Les entretiens peuvent avoir lieu une seule fois ou de façon répétée avec chaque volontaire. Pour susciter des réponses significatives et authentiques, il est important que le chercheur ou la chercheuse établisse un climat calme et rassurant (Moustakas, 1994).

Le contenu des verbatims d'entretien a été analysé à l'aide d'unités de sens (Krippendorff, 2004), c'est-à-dire que des arbres de codes ont été établis en fonction des thèmes découlant du cadre conceptuel. À cet effet, dans une méthode d'analyse de contenu, un arbre de codes a été construit à partir de la grille d'analyse élaborée selon les thèmes portant sur le SA issus des canevas d'entretien. Les codes ont été tirés directement du concept de la qualité des interactions tel que présenté dans le cadre conceptuel. D'autres thèmes ont émergé lors des lectures flottantes des verbatims. Cette méthode d'analyse de contenu a permis de décrire les propos des personnes interrogées afin de documenter leurs perceptions sur le domaine du SA avant et après l'atelier de formation. De plus, d'autres thèmes tirés du deuxième entretien ont permis d'étudier les effets perçus du dispositif de DP sur leurs pratiques de soutien à l'apprentissage.

3.6 Considérations éthiques

En ce qui concerne les considérations éthiques, une demande d'approbation éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM a été déposée et ensuite évaluée par le comité éthique. La formation des trois conseils qui est exigée par le comité d'éthique en recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a été complétée avec succès par la chercheuse. Les règles ont été respectées tout au long du processus de recherche, c'est-à-dire que des mesures ont été mises en place pour assurer une participation éclairée. La participation des personnes éducatrices s'est faite sur une base volontaire et elles pouvaient se retirer de la recherche à tout moment sans devoir se justifier. Des formulaires d'information et de consentement ont été distribués aux personnes éducatrices participantes dans le projet de recherche ainsi qu'aux parents des enfants des groupes participants les informant du déroulement du projet de recherche ainsi que recueillant leur autorisation écrite pour les enregistrements vidéo. Le formulaire de consentement pour personne majeure est en annexe D et le formulaire de consentement pour parent ou tuteur légal représentant une personne

mineure est en annexe E. Le certificat éthique se trouve dans l'annexe F. La confidentialité des données et l'anonymat des personnes participantes ont été respectés en utilisant des pseudonymes attribués à chaque personne éducatrice participante lors de la présentation des résultats.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES CHANGEMENTS ET DES CONNAISSANCES ISSUES DU PROJET ET CRITIQUE DE L'INTERVENTION

Découlant de l'atteinte des objectifs du projet de recherche, les connaissances issues de celui-ci sont abordées dans le présent chapitre. L'objectif principal consistait à étudier les effets d'un dispositif de développement professionnel (DP) sur le niveau de qualité du Soutien à l'apprentissage (SA) perçu par les personnes éducatrices œuvrant auprès d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. Deux objectifs spécifiques ont été formulés afin de faire ressortir l'influence du dispositif : 1. Élaborer et mettre en place un dispositif de DP portant sur le SA auprès de personnes éducatrices titulaires de groupe d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. 2. Étudier les effets perçus du dispositif sur le SA, tel que rapportés dans les propos des personnes éducatrices qui y ont pris part.

Afin d'atteindre ces deux objectifs spécifiques, les propos provenant des entretiens réalisés avec les personnes participantes avant et après l'atelier de formation ont été sujets à une analyse de contenu à l'aide du logiciel NVivo. En premier lieu, la relecture a permis de classer les données en fonction de nœuds liés aux thèmes découlant des indicateurs et dimensions du SA de l'instrument de mesure CLASS contenu dans la grille de codage placée à l'annexe C. Les résultats de ces analyses sont présentés dans ce chapitre en cinq sections. La première présente le contexte de réalisation et les personnes participantes. La deuxième et la troisième mettent en lumière les propos des participantes démontrant leurs perceptions au sujet du SA avant et après l'atelier de formation. Quatrièmement, une analyse critique des résultats est exposée sous forme de tableau synthèse et une cinquième section résume l'appréciation du personnel éducateur au sujet du dispositif de DP. En dernier lieu, une conclusion rapportant la portée et les limites des résultats vient clore ce rapport d'intervention.

4.1 Contexte de réalisation et présentation des personnes participantes

Afin de mener à terme ce projet de recherche, les étapes de l'intervention se sont déroulées comme prévu. Les premiers entretiens ont été réalisés au CPE à l'heure de la sieste entre 13h00 et 15h00 le 31 mai 2022. L'atelier de formation a eu lieu au CPE le même jour en soirée entre 18h15 et

21h15 auprès de l'équipe du personnel éducateur ainsi que de la direction de l'installation. Les deux autres entretiens se sont déroulés le 17 juin 2022 entre 13h et 14h et le 21 juin 2022 entre 10h et 11h, soit trois semaines après l'atelier de formation.

Par souci du respect de la confidentialité des participantes, des pseudonymes leur sont attribués afin de présenter les résultats. La personne participante A titulaire d'un groupe d'enfants de 3 ans est surnommée Josée et la personne participante B titulaire d'un groupe de 4-5 ans est surnommée Émilie. Les deux éducatrices sont qualifiées par l'obtention d'une AEC en Techniques d'éducation à l'enfance et une expérience de plus de 15 ans dans le domaine de l'éducation à la petite enfance. Afin d'atteindre notre objectif général, nous avons plus spécifiquement documenté les perceptions des éducatrices sur le SA avant et après l'intervention (l'atelier de formation), ainsi que les effets perçus du dispositif sur le SA tel que rapportés dans les propos des personnes éducatrices lors des entretiens.

4.2 Effets perçus du dispositif rapportés par les propos de la participante A

Cette section met en lumière les propos de Josée lors des entretiens au sujet du SA auprès de son groupe d'enfants de 3 ans à la suite du visionnement de sa première vidéo enregistrée avant l'atelier de formation et de sa deuxième vidéo enregistrée après celui-ci.

4.2.1 Avant l'intervention

D'abord, la chercheuse et Josée ont visionné ensemble la première vidéo dans un contexte où les enfants étaient rassemblés pour une période de causerie et chansons suivie d'un parcours moteur débuté par les enfants (extrait d'une durée de 20 minutes). Ensuite, le premier entretien semi-dirigé s'est amorcé en se concentrant sur la définition du SA et des thèmes découlant des dimensions du CLASS utilisés pour l'analyse du premier entretien. D'abord, Josée rapporte que, selon elle, c'est un terme général qui englobe beaucoup de choses qu'elle fait, mais parfois sans s'en rendre compte. Elle ajoute que le SA se traduit souvent par une parole, un geste ou un regard auprès de l'enfant qui a besoin d'aide et aussi qu'il survient lorsque l'adulte explique quelque chose à l'enfant; par exemple, la raison pour laquelle elle l'avertit lorsque son comportement est à rediriger. Elle ajoute qu'une multitude d'apprentissages se font au quotidien et que souvent, elle les soutient de façon

très intuitive, mais que d'autres fois elle le fait avec une intention en sachant ce qu'elle veut apprendre à l'enfant. Josée mentionne aussi qu'elle soutient l'apprentissage parce que c'est un peu dans nos valeurs de vouloir transmettre et elle répète que cela se fait souvent naturellement.

Ensuite, dans les propos de Josée, quelques occasions d'apprentissage ont été relevées à partir de la vidéo, telles « qu'écouter des consignes », « s'asseoir sur le tapis », « attendre son tour », « bien faire la file pour le parcours moteur ». Elle affirme que le fait de chanter les chansons et d'effectuer le parcours moteur représentait de beaux moments d'apprentissage vécus par les enfants dans l'extrait vidéo. Même si un enfant s'est blessé durant le parcours et qu'elle a eu besoin de lui appliquer de la glace, il y avait selon elle un apprentissage pour les enfants à tirer de cet incident. Dans l'extrait suivant, Josée donne un exemple indiquant comment elle a accompagné les apprentissages des enfants durant la causerie et les chansons.

Par exemple de leur demander de revenir au tapis pour participer, y'en a qui essayait de s'échapper un p'tit peu, faque là, y'a eu un moment donné j'ai dit à (nom de l'enfant) par exemple c'est toi qui m'as demandé cette chanson-là, j'aimerais ça que tu chantes avec moi, je sais que t'es capable de participer. D'aller chercher ma leader, c'en est une qui va vraiment diriger le groupe, parce que les autres y restaient, ils venaient chanter avec moi, mais elle, elle avait tendance à, elle pis (nom de l'enfant) que j'essayais de ramener.

Bref, ce verbatim fait ressortir que, pour soutenir l'apprentissage des enfants, elle rappelle la consigne de revenir sur le tapis pour participer aux chansons, ensuite elle interpelle l'enfant qu'elle qualifie de *leader* dans le groupe en lui rappelant son choix de chanson, en l'encourageant à participer aux chansons. Par la suite, Josée raconte qu'elle a suivi les initiatives des enfants dans le parcours moteur qu'ils ont amorcé, mais les a aussi accompagnés en instaurant quelques règles pour leur donner une structure, les aider à le faire chacun leur tour et qu'ils puissent profiter du moment. Durant le parcours moteur des enfants, elle a mis de l'avant la posture du chien pour leur amener une nouvelle idée, car elle remarquait qu'ils se promenaient la plupart du temps à quatre pattes en dessous des tables. Elle ajoute que son intention était que son idée se poursuive en intégrant d'autres postures que les enfants avaient apprises dans des ateliers de cirque lorsqu'elle leur a rappelé « *Ah te souviens-tu quand on a fait le cirque, on avait fait telle chose, telle chose, est-ce qu'on essaie d'imiter les animaux comme le serpent et tout ça. Ça un p'tit peu tombé à l'eau,*

j'aurais aimé ça qu'on en fasse plus, faire des liens avec des choses qui avaient déjà vues finalement. Mais là c'est ça, des fois ça va pas toujours comme on veut ». Josée affirme qu'elle a accompagné les enfants dans le plaisir et qu'elle a suivi leur « mood », mais qu'il y aurait eu la possibilité de leur en apporter plus en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage.

Par rapport à l'extrait vidéo, Josée évalue avoir un niveau d'engagement assez soutenu auprès des enfants en mentionnant qu'elle était présente et qu'elle « a embarqué » dans leur jeu : « *Ben je pense de façon générale que je suis assez engagée* ». Elle ajoute que son engagement varie selon l'intention ; par exemple, elle peut être très engagée avec les enfants lors d'une activité dirigée ou en période de jeux libres et parfois moins lorsqu'elle se met en retrait pour les observer par exemple. Lorsqu'elle est questionnée sur les concepts intégrés par les enfants durant l'extrait vidéo, Josée nomme la posture du chien qu'elle a proposée au courant du parcours moteur des enfants. Elle ajoute qu'il aurait été pertinent de faire des liens avec les autres postures d'animaux du cirque et qu'elle aurait pu les intégrer durant ce moment.

J'aurais aimé ça l'intégrer davantage, pas juste la posture du chien, pour que le parcours devienne vraiment un p'tit défi parce que là dans le fond sont restés pas mal à quatre pattes. En regardant ça après, tu dis bon y'ont eu du fun, c'était agréable comme moment, mais j'aurais pu peut-être pousser plus, peut-être ajouter un p'tit défi à chaque tour, tsé apprendre un peu plus, ben les proposer sans les imposer. On aurait pu regarder avant les postures, dire mettons avec de p'tites affiches on peut faire ça pis on peut faire ça dans notre parcours, donner des suggestions pour que quand ils seraient partis faire le parcours, ils auraient eu plus d'idées que de juste marcher à quatre pattes. On parle quand même d'un groupe de 3 ans, tsé marcher à quatre pattes c'est acquis.

À partir de l'extrait vidéo, Josée identifie certains signes d'engagement des enfants et nous en fait part dans son témoignage. Premièrement, elle mentionne qu'en général, la plupart des enfants ont bien participé au moment des chansons, leur engagement était démontré par leurs rires, leurs mimiques et leur joie de chanter. Josée ajoute que le fait qu'un enfant ait demandé une chanson est un autre signe d'engagement. Cependant, elle remarque qu'un des enfants était indifférent aux chansons, que son intérêt était davantage dirigé vers son nouveau sac à dos plutôt que sur les chansons. Elle constate que le niveau d'engagement de cet enfant s'est par ailleurs accru lorsqu'elle

lui a donné l'occasion de montrer et de présenter son sac à dos aux autres enfants comme ce verbatim en fait état.

Ben en lui demandant de présenter son sac à dos au groupe, c'est sûr qu'à ce moment-là y'était très engagée. Finalement c'est pas toujours vers ce quoi tu pointais, mais y'a d'autres apprentissages quand même pis y'a d'autres moments d'engagement qui se font naturellement. Comme je disais au début.

Selon les propos tenus par Josée, elle n'a pas eu besoin de les encourager ou d'insister pour que les enfants s'engagent dans les activités, ils s'y engageaient par eux-mêmes. Cependant, elle se rappelle qu'à certains moments, elle a senti le besoin de ramener certains enfants doucement vers les activités en se montrant encourageante et positive. Par exemple, elle a eu à dire aux enfants qu'elle comprenait que leur intérêt soit suscité par le nouveau sac à dos, le camion à poubelle passant à l'extérieur et la caméra dans le local. Lors de l'entretien, elle mentionne qu'elle n'arrive pas à nommer exactement les stratégies qu'elle a utilisées pour soutenir leur engagement et leur compréhension, mais que parfois elle a tenté de ramener certains enfants vers l'activité en cours lorsque leur attention se dirigeait vers autre chose, simplement en leur nommant ce qui les distrayait.

Lors des échanges avec Josée au sujet du soutien du langage des enfants, elle souligne que plusieurs occasions se sont présentées pour le faire. Selon elle, les chansons représentent un moyen agréable d'apprendre à s'exprimer d'une autre façon et les chanter aide les enfants plus gênés de le faire devant les autres. Elle nous fait part aussi de quelques trucs qu'elle a utilisés durant la vidéo pour stimuler le langage des enfants plus réticents à parler. Par exemple, elle mentionne avoir dit à l'enfant qui gesticulait et qui tentait de parler tout bas : « *Je t'écoute, dis-le à voix haute* » ou bien avec un autre enfant qui lui parle tout bas ou qui lui dit deux ou trois mots, elle souligne avoir prétendu ne pas l'avoir entendu pour l'inciter à répéter indirectement sa demande. Josée dit aussi qu'elle a soutenu le langage d'un enfant en lui donnant l'occasion de prendre son tour de parole et de présenter son nouveau sac à dos au groupe. Les échanges associés à cette conversation se sont révélés riches pour le langage de l'enfant qui a pu parler avec beaucoup d'enthousiasme de son nouvel intérêt. Elle s'est aussi aperçue qu'il y avait des petites conversations entre les enfants lorsqu'ils choisissaient leur place à la table. En somme, durant le moment filmé, chacun a eu l'occasion d'exposer son point de vue et de s'exprimer à sa façon.

4.2.2 Après l'intervention

À la suite de l'entretien post-intervention, les propos de Josée ont été analysés à l'aide des mêmes thèmes liés au SA tel que mesuré par le CLASS utilisés pour l'analyse du premier entretien. Toutefois, dans ce second entretien, la participante a été appelée à réfléchir et à faire des liens avec les concepts du SA vus et expérimentés durant l'atelier de formation, et de nouveaux thèmes ont été abordés.

Pour démarrer le deuxième entretien, nous avons préalablement regardé la deuxième vidéo de Josée qui se passait cette fois-ci dans un contexte de jeux de table choisis par les enfants tels que la pâte à modeler et les casse-têtes (durée 20 minutes). Dès le début de l'entretien, Josée aborde les changements dans sa compréhension du SA à la suite de l'atelier de formation comme en témoigne le verbatim suivant.

Ben au début j'avais dit que c'était quelque chose qu'on fait tout le temps de façon innée tout ça. En fait c'est un peu drôle, mais quand tu prends conscience de c'est quoi le soutien à l'apprentissage, oui c'est vrai qu'on le fait, mais on se rend compte qu'on peut le faire plus, pis qu'on peut le faire mieux, qu'on peut le faire vraiment avec une qualité éducative, pis être conscient de ce qu'on fait quand on le fait. Tsé oui on pose des questions, oui on discute avec les enfants, mais de se rendre compte que quand on parle de sa fin de semaine on est en train de faire du soutien à l'apprentissage pis c'est comme super important ce moment-là pis de le saisir.

Josée constate que le fait d'en savoir plus sur le SA l'aide à ne pas banaliser l'importance des petites conversations qu'elle a avec les enfants ici et là. Cela lui a permis aussi de réaliser comment mieux mettre en application les pratiques qui soutiennent l'apprentissage au quotidien et de mieux saisir les occasions pour le faire.

Des questions ont ensuite été posées à Josée sur les occasions d'apprentissage vécues par les enfants dans l'extrait vidéo visionné. Voici celles qu'elle identifie comme en témoigne ce verbatim.

C'est sûr qui a le casse-tête qui était vraiment très cognitif, motricité. Moi je vois surtout le côté cognitif, tsé vraiment comment faire des liens, les couleurs, les motifs, la petite patte, le p'tit trou, tout ça qui était pas encore acquis. Donc des notions comme en haut à gauche, pas à gauche à droite, mais en haut, en bas, des notions spatiales. Au niveau de la pâte à modeler, y commence à reconnaître leur nom qui est une expérience, y'avait beaucoup

d'imitation aussi, tsé quand y faisait leur pâte à modeler, y'imitait dans le fond ce qu'on peut faire avec de la pâte à modeler, on peut faire la cuisine, on peut inventer des popsicles, c'était très créatif aussi.

Dans ses propos, Josée exprime deux situations se passant en parallèle pendant le moment à la table durant lesquelles elle a accompagné les enfants dans leurs apprentissages. D'abord, pour ce qui est de l'enfant ayant terminé un casse-tête, elle dit l'avoir accompagné en lui posant des questions, en lui donnant parfois des pistes, des indices pour l'aider à persévérer. Elle ajoute qu'elle l'a encouragé à quelques reprises en lui disant : « *Bravo ! T'as réussi de trouver le bon morceau* ». Selon elle, les encouragements, les questions et les indices qu'elle lui a donnés sont une forme d'accompagnement des apprentissages. Elle ajoute que le fait d'interagir ainsi beaucoup avec l'enfant l'a aidé à terminer son casse-tête et a nourri son estime de lui.

Josée relève également avoir accompagné les autres enfants qui jouaient avec la pâte à modeler au moyen de la conversation et en leur posant des questions. Elle indique les avoir aidés à développer et faire évoluer leur jeu lorsqu'ils ont commencé de parler de « popsicle », elle a échangé avec eux au sujet des glaces en leur posant des questions en lien avec leurs propos et actions. Elle ajoute que le fait « d'embarquer dans leur jeu », de s'intéresser à leurs idées et de leur démontrer sa curiosité en leur posant des questions les rendait heureux. Parfois, elle a soutenu le partage de la pâte à modeler et des accessoires pour jouer entre les enfants. Selon elle, le climat était détendu et propice aux apprentissages, les enfants le démontraient en riant quand elle faisait des petites blagues durant leur jeu. Josée termine en disant que tout cela a fait que le moment de jeu avec la pâte à modeler ne s'est pas conclu rapidement ; au contraire, l'intérêt s'est poursuivi longtemps.

Ensuite, Josée parle de son niveau d'engagement durant le moment filmé qu'elle qualifie de soutenu, par sa présence à proximité des enfants et son implication constante dans leurs jeux. Elle mentionne avoir été engagée tout au long de la vidéo en posant des questions aux enfants, en suivant leurs intérêts et en favorisant leur imagination. Josée constate que son engagement a influencé celui des enfants, remarquant qu'ils étaient restés longtemps à la table à jouer avec la pâte à modeler et le casse-tête. Elle souligne que le fait qu'ils aient choisi par eux-mêmes le jeu avec lequel ils

voulaient jouer peut avoir eu un effet sur leur engagement et leur persévérance. Elle nomme aussi que les enfants étaient concentrés et qu'ils ont persévéré dans leur jeu.

En ce qui a trait aux concepts que les enfants auraient intégrés durant la vidéo, Josée explique qu'elle a exploré avec l'enfant faisant un casse-tête les motifs, les formes et les couleurs présents sur les morceaux. Elle a essayé d'aider l'enfant à rassembler les pièces en lui faisant remarquer des détails comme la fumée qui sort de la cheminée située tout au haut du casse-tête. Selon elle, d'autres concepts ont été abordés lors du jeu de pâte à modeler tels que la taille des boules de pâte à modeler que les enfants manipulaient. Elle poursuit en parlant de ses commentaires sur leurs propos et en révélant les avoir amenés à réfléchir sur les saveurs de « popsicle » qu'ils ont à leur maison. Elle mentionne qu'elle aurait pu aller plus loin dans l'approfondissement de ce concept en aidant les enfants à établir des liens avec les saisons, la chaleur et la baignade par exemple.

Dans le verbatim suivant, Josée explique un concept qu'elle a souvent intégré durant le jeu de pâte à modeler, mais qui ne se retrouve pas dans la vidéo visionnée, car à ce moment elle a plutôt suivi l'initiative et l'intérêt des enfants manifestés envers les glaces « popsicle ».

Souvent je fais de p'tits dessins sur des feuilles, comme l'escargot, tsé quand tu fais un long colombin pis tu l'enroules, tu peux faire un escargot. Ça j'leur ai montré plusieurs fois comment faire, des serpents aussi. Tu peux réaliser des dessins, des formes, des bonhommes, des formes géométriques avec la pâte à modeler. On aurait pu partir sur autre chose complètement.

Selon les propos tenus par Josée, d'autres concepts ont émergé du jeu de pâte à modeler par l'entremise de la littératie à la portée des enfants. Josée nous mentionne qu'en plus d'intégrer le concept des lettres par le jeu, elle a soutenu l'éveil à l'écriture avec les étiquettes personnalisées plastifiées contenant le prénom des enfants. Les enfants les utilisent librement durant la vidéo en traçant les lettres de leur prénom avec les différentes formes qu'ils confectionnent en pâte à modeler. Josée explique qu'elle a conçu les étiquettes de prénoms à la suite d'une observation de quelques enfants qui avaient remarqué la lettre A dans leur prénom.

Dans son témoignage, Josée exprime qu'à quelques occasions, elle a favorisé le processus de réflexion chez l'enfant en posant des questions contribuant au développement de leur raisonnement logique et à leur compréhension des concepts abordés en plus de développer leur créativité. Lorsque les enfants ont parlé des saveurs de « popsicles » qu'ils avaient à la maison, ils ont inventé de nouvelles saveurs en lien avec les objets les entourant, comme la saveur à la gourde d'eau trouvée par un enfant regardant la gourde d'eau qui était près de lui sur la table. Le verbatim suivant permet d'illustrer quelques questions posées par Josée favorisant la réflexion chez l'enfant :

J'ai rebondi en demandant : Est-ce que ça se peut un popsicle qui goûte la gourde d'eau ? Qu'est-ce que ça goûte la gourde d'eau ? Un peu pour qui se pose la question par eux-mêmes, oui ça goûte quoi la gourde d'eau ?

Josée pense qu'il est préférable de laisser les enfants expérimenter durant le jeu et réfléchir au lieu que l'adulte leur donne la solution : « *C'est par des expériences des fois qui vont trouver la réponse pis j pense que c'est plus significatif quand y trouvent eux-mêmes la réponse aussi. J pense que ça va être mieux mémoriser, mieux intégrer que juste le dire* ».

L'entretien s'est ensuite poursuivi avec une discussion sur les pratiques d'étayage et de son importance dans le SA. Josée explique ce qu'elle en pense dans cet extrait :

Clairement c'est important, c'est justement au niveau de l'engagement dans leur apprentissage que ça fait toute toute la différence, on dirait que je l'ai plus réalisé après la formation comment c'était important. Dans le fond, tu peux le laisser faire ses affaires tout seul pis y va rester au même niveau ou prendre plus de temps à apprendre, tandis que si t'es là pis que tu lui parles pis que tu lui suggères, pis que tu l'aides en donnant des indices, ben là y peut avancer à p'tits pas.

Durant le moment filmé, Josée constate qu'elle a eu recours à des stratégies d'étayage à quelques occasions, surtout avec l'enfant faisant un casse-tête. Elle mentionne qu'elle lui a posé des questions pour l'accompagner dans sa compréhension, puis que ses encouragements et indices l'ont aidé à choisir le bon morceau, à le placer et à poursuivre sa tâche. Ces différentes stratégies adoptées par Josée ont permis à l'enfant de persévérer et de terminer son casse-tête sans qu'elle ne le fasse à sa place. Elle constate que son accompagnement est important et qu'il favorise les apprentissages et la persévérance de l'enfant comme elle le souligne dans ce passage :

Oui, ben c'est sûr que surtout pour (nom de l'enfant) qui faisait son casse-tête y'avait vraiment une persévérance, y'est aller vraiment jusqu'au bout de sa tâche. C'est sûr que tout seul y serait pas arrivé, parce qui se serait probablement découragé, sans mon aide y serait peut-être resté comme à rien faire devant son casse-tête un petit peu à attendre.

Elle termine en mentionnant les effets de l'étayage sur le développement et les apprentissages des enfants : « *C'est sûr que ça leur fait développer leur raisonnement logique, leur capacité à trouver une réponse par eux-mêmes, ça les aide à faire des liens avec des connaissances qu'ils ont déjà* ».

Quant aux pratiques soutenant le langage des enfants, Josée expose comment elle a réussi à prolonger les échanges et à encourager les conversations par diverses stratégies telles que présentées dans ces deux verbatims :

Justement c'était de rebondir sur ce que j'entendais, sur c'que j'voyais aussi de nommer ce qui faisait, même de répéter ce qui disait pis tout ça, pour que l'échange s'arrête pas dans le fond. C'est toutes les p'tites questions, toutes les p'tites paroles échangées, le fait aussi que je regardais ce qui faisait pis que j'm'y intéressais.

En posant des questions, en posant une nouvelle question ouverte, pas des questions qui se répond par oui ou non. C'est sûr que, dans le fond répondre à une réponse par une autre question pour continuer la conversation, pis avec un peu d'humour souvent aussi ça l'aide, en faisant rire les jeunes dans le fond ça les amène à continuer l'échange.

Bref, c'est par les conversations, les commentaires et les questions posées en lien avec les actions et propos des enfants que Josée estime avoir soutenu le langage des enfants. De plus, à quelques reprises, elle rapporte qu'elle a enrichi leur vocabulaire en diversifiant les mots utilisés dans les conversations « *J'ai dit parfois le mot plasticine au lieu de pâte à modeler, glace au lieu de popsicle, on essaye d'utiliser des mots variés. C'est sûr qu'ils connaissent déjà la plasticine, mais c'est pas tous les enfants qui disent ça* ».

Pour conclure l'entretien, Josée explique l'influence du dispositif de DP mise en place dans le présent projet, et ce, à l'égard de ses pratiques de soutien à l'apprentissage et les effets sur le développement et les apprentissages des enfants. Elle constate la réaction de l'enfant lorsqu'il a réussi à aller jusqu'au bout de sa tâche, par son enthousiaste et son sourire démontrant qu'il était fier de lui d'avoir terminé son casse-tête. Par sa présence auprès des enfants et son

accompagnement constant dans leurs apprentissages, elle raconte avoir ressenti davantage la qualité du moment vécu, car elle se sentait moins dans les interventions et davantage dans le plaisir et dans le partage d'un moment durant lequel de belles conversations ont émergé. Elle spécifie que durant la vidéo d'une vingtaine de minutes, elle n'est pratiquement pas intervenue en ce qui concerne la gestion des comportements des enfants, puisqu'elle a plutôt profité du moment pour discuter avec eux afin de les soutenir dans leur jeu. Dans son témoignage, Josée compare ses pratiques avant et après sa participation au dispositif de DP. Auparavant, elle se décrit comme étant un peu plus passive, moins présente et impliquée dans les moments de jeux libres avec les enfants. Après sa participation au projet de recherche-intervention, elle se considère comme étant plus consciente de l'effet de ses pratiques de soutien à l'apprentissage sur les enfants et davantage en mesure de saisir les occasions d'être près d'eux, de jouer avec eux et de favoriser les conversations avec eux. Josée termine en racontant ce qu'elle a retenu de son expérience et les effets de sa participation sur ses pratiques de soutien à l'apprentissage, comme en témoigne le verbatim suivant.

S'approcher, s'intégrer, écouter ce qui se passe, faire des p'tits rebonds tout ça, tsé que j'aurais pas nécessairement fait avant, mais là que j'ai fait en ayant eu la formation. On dirait que la formation, les connaissances, tout ça, pis même d'avoir vu les vidéos, de me dire : ben oui c'est pas mal plus le fun et bénéfique aussi pour les enfants d'avoir une éducatrice qui est engagée, qui s'intéresse, qui joue, qui parle avec eux, plutôt qu'une éducatrice qui surveille finalement. De se rendre compte aussi que finalement mon activité qui somme toute banale, quelque chose que j'ais fait tous les jours, des casse-têtes, de la pâte à modeler, c'est le fun de réaliser que j'en ai fait des choses qui ont soutenu leurs apprentissages, comme leur parler, suivre l'intérêt et l'engagement pis tout ça, de voir la qualité de ce qu'on peut faire, c'était motivant.

4.3 Effets perçus du dispositif rapportés par les propos de la participante B

Dans cette section, les propos de la participante B surnommée Émilie sont décrits selon une analyse de contenu utilisant les mêmes thèmes entourant le SA tel que mesuré par le CLASS. Pour cette partie du chapitre, nous ferons la description des propos d'Émilie issus des entretiens au sujet du SA auprès de son groupe d'enfants de 4-5 ans à la suite du visionnement de sa première vidéo avant l'atelier de formation et de sa deuxième vidéo après celui-ci.

4.3.1 Avant l'intervention

Pour commencer, la chercheuse et l'éducatrice ont visionné ensemble la première vidéo tournée dans un contexte où les enfants étaient en période de jeux libres. Le moment filmé, d'une trentaine de minutes, montre principalement les enfants participant à un nouveau jeu de société avec l'éducatrice et la transition vers le dîner. Par la suite, le premier entretien permet à Émilie de définir (dans ses mots) ce qu'est le SA. Ce premier verbatim illustre sa compréhension du concept.

Pour moi c'est d'être présent, d'avoir un soutien pour tous les p'tits moments, les questionnements, être alerte, en observation ! Voir ce qui se passe toujours pour pouvoir soutenir dans chaque activité, dans chaque interaction entre eux, la présence, c'est beaucoup ça pour moi.

Ensuite, Émilie est appelée à se prononcer sur les occasions d'apprentissage présentes dans la vidéo et elle en identifie quelques-unes durant le jeu de société. Elle mentionne qu'être ensemble pendant le jeu, écouter et suivre ce que les autres disent et font, s'entraider et interagir les uns avec les autres représentent toutes des opportunités d'apprentissage pour les enfants.

Puis, lorsqu'il est question de son accompagnement durant ces occasions d'apprentissages, Émilie exprime qu'elle accompagne les enfants de façon naturelle. Quoiqu'elle mentionne être une personne qui se sert souvent de l'humour et de la rigolade dans ses interventions et qui utilise aussi le questionnement ou la demande de reformulation des consignes à l'enfant pour le guider où il est rendu dans le jeu de société, elle estime qu'elle n'a jamais analysé davantage son accompagnement durant les occasions d'apprentissage.

En ce qui concerne l'engagement des enfants durant le moment filmé, Émilie remarque que les enfants étaient visiblement impliqués, engagés et qu'ils démontraient beaucoup d'intérêts envers le nouveau jeu de société. Elle relève que la plupart des enfants de son groupe aiment beaucoup apprendre de nouveaux jeux et que la majorité des enfants de son groupe s'engagent dans tout ce qu'elle leur propose. Elle ajoute qu'ils sont aussi capables de jouer par eux-mêmes à des jeux de société : parfois, ils en déterminent eux-mêmes les règles et d'autres fois, ils se réfèrent à celles montrées par l'adulte. Dans cette situation, Émilie affirme qu'elle était engagée dans le jeu à 100 % et que son engagement a exercé une influence positive sur celui des enfants.

L'entretien se poursuit, alors qu'Émilie aborde comment elle a soutenu l'engagement des enfants et comment elle a soutenu leur compréhension durant le jeu de société. Émilie mentionne qu'elle ne sait pas trop comment décrire son soutien, mais elle mentionne qu'à quelques reprises elle a demandé à un enfant de répéter la consigne de la carte de jeu pour aider un autre enfant à comprendre ce qu'il devait faire. Elle a aussi donné des indices lorsque, par exemple, elle a ajouté le mot « genou » pour qu'un enfant comprenne mieux ce que signifie l'expression « à quatre pattes ». Puisque les cartes de jeu comportent des mots écrits et que les enfants ne peuvent pas lire, Émilie les aide à comprendre en les lisant pour eux au besoin. Elle termine en disant que des images sur les cartes de jeu auraient facilité la compréhension des enfants.

En ce qui a trait aux concepts intégrés durant le moment de vie filmé, Émilie mentionne que les enfants ont appris à attendre leur tour, à laisser les autres s'exprimer, à imiter les consignes sur les cartes, mais selon elle il n'y a pas d'autres concepts qui lui viennent à l'esprit pendant ce moment.

Pour terminer ce premier entretien, des questions sont posées à Emilie au regard du soutien qu'elle a apporté au langage des enfants durant l'extrait filmé. Elle fait part des mots sur les cartes de jeu qu'elle a dits et répétés durant le jeu pour s'assurer que les enfants entendent et comprennent les bons mots. À la transition du dîner, Émilie mentionne avoir formulé des consignes qui soutiennent le langage des enfants, mais qu'il aurait été possible de voir beaucoup plus de soutien apporté au langage si le moment filmé s'était poursuivi pendant tout le dîner qui compte beaucoup d'échanges. Elle raconte dans ce verbatim que la semaine dernière, les enfants et elle ont discuté de la cuisine à la maison.

Ça oui, y'en a beaucoup beaucoup au dîner, justement la semaine passée je me souviens plus exactement quelle journée, ils s'étaient mis à parler qui cuisinait le plus à la maison, si c'était plus papa, maman. Ils ont parlé de leurs repas préférés que papa pouvait faire différemment de maman... ça c'est le fun parce que là on peut avoir des causeries qui vont vraiment plus loin, pu se limiter à moi j'aime le spaghetti.

4.3.2 Après l'intervention

Sur la base de l'entretien réalisé après l'intervention, les propos d'Émilie ont été analysés à l'aide des mêmes thèmes liés au SA tel que mesuré par le CLASS utilisés pour l'analyse du premier

entretien. Toutefois, dans ce second entretien, la participante a été appelée à réfléchir et à faire des liens avec les concepts du soutien à l'apprentissage vus et expérimentés durant l'atelier de formation, de nouveaux thèmes ont aussi émergé.

Dans le cadre du deuxième entretien, nous avons débuté en regardant la deuxième vidéo d'Émilie qui se passait cette fois-ci dans un contexte d'activité de bricolage et du dîner (durée de 30 minutes).

En début d'entretien, Émilie relève des changements dans sa compréhension du SA à la suite de l'atelier de formation. « *Si j'me remets au départ, j'avais un peu plus de misère avec les termes que tu me parlais quand tu me posais des questions, c'est sûr que le soutien à l'apprentissage dans ma tête c'était vraiment d'être le plus présent possible pour chaque enfant pour l'amener à se développer dans toutes les sphères* ». Émilie ajoute qu'elle comprend maintenant davantage l'importance d'interagir avec les enfants, de les faire réfléchir en leur posant des questions pour les amener à trouver leurs propres solutions et développer leur créativité.

Dans un deuxième temps, lorsqu'il est question des occasions d'apprentissage présentes dans l'extrait vidéo, Émilie commence en identifiant le moment de la causerie lors du dîner dans laquelle les enfants ont eu des discussions. Ensuite, Émilie aborde les apprentissages des enfants durant le bricolage, alors qu'elle estime qu'ils ont appris à partager le matériel disponible et à attendre leur tour pour obtenir certains collants en particulier. Elle termine en disant que, lors du moment filmé, les enfants ont respecté les tours de parole et ils ont eu l'occasion de développer leur écoute aussi.

Durant la causerie au dîner qui a été filmée, Émilie accompagne les enfants dans leurs apprentissages en favorisant les échanges comme illustrés dans ce verbatim. « *J'y pense plus. J'étais impliquée vraiment dans les discussions, j'essayais un p'tit peu de poser des questions, aller rebondir sur les sujets* ». Elle poursuit en expliquant qu'elle les a aussi accompagnés dans le choix et le partage du matériel. En se montrant à leur écoute, elle a pu rebondir sur les idées et les actions des enfants, ce qui l'a amenée à aller chercher sa boîte de collants pour leur offrir plus de choix selon leurs goûts et intérêts.

En ce qui concerne le niveau d'engagement d'Émilie lors du bricolage, elle le qualifie de moyen. Par conséquent, son niveau d'engagement à la causerie du dîner était mieux selon elle. Elle précise notamment dans ses propos que la vidéo a été tournée lors d'une activité spéciale dans le cadre de la semaine des CPE et que cela a influencé sa journée :

J'étais moyennement engagée, quand c'est des journées de fêtes comme ça, moi ça vient un p'tit peu perturber ma tranquillité, faque j'me sens un peu des fois moins présente. Tsé on remarque que j'bouge beaucoup, j'sors beaucoup, faque j'me sentais moins présente, moins à l'écoute, même si je l'étais quand même, mais c'tait moyen.

Puis, elle rapporte que le niveau d'engagement des enfants était plus élevé que le sien, car ils étaient beaucoup en dialogue durant tout le moment filmé, ils parlaient beaucoup de sujets qui les intéressaient comme les super-héros et leurs couleurs préférées.

Ensuite, Émilie est appelée à discuter des concepts intégrés par les enfants pendant la deuxième vidéo. Elle repense au moment où ils ont parlé des couleurs de l'arc-en-ciel alors qu'elle est revenue sur le sujet des cartes au trésor dont il avait été question au CPE la journée précédant l'enregistrement vidéo. Elle mentionne aussi qu'elle a mis à la disposition des enfants des crayons de couleur lors du bricolage afin qu'ils puissent reproduire l'arc-en-ciel qu'ils avaient sur leurs cartes au trésor et faire des liens avec l'activité de la journée précédente. « *Pis de repenser à la carte parce qu'il ne l'avait pas visuellement. (Nom de l'enfant) nommait : ah oui j'me souviens d'avoir vu du rose. On l'entend bien dans la vidéo le dire* ». Émilie ajoute qu'elle aurait voulu aller plus en profondeur dans le concept en formulant plus de questions au sujet du lutin de l'arc-en-ciel par exemple et en effectuant un retour plus riche sur l'activité de la carte aux trésors pour les amener à réfléchir davantage. Cependant, elle ajoute l'avoir fait en après-midi lors de la collation.

Quant aux pratiques soutenant le langage des enfants, Émilie mentionne comment elle a favorisé les conversations à certains moments et moins à d'autres comme démontré dans ses propos par ces deux passages.

Le langage ee ben comme j'lai mentionnée en reformulant, en j'me souviens plus trop comment on dit ça, mais quand on va ressortir le sujet en posant des questions. Faire des rebondissements du sujet pis suivre l'intérêt des sujets de chacun. Des laisser libre dans

leur sujet, rien leur imposer, plus être dans l'écoute, le modelage. De prolonger les conversations et rebondir sur les sujets que j'entendais, d'aller mettre de nouveaux collants en lien avec leurs intérêts lorsque ça été le bricolage de la nappe. C'est ça ! Eee ce que j'aurais pu faire aussi, prendre le temps de questionner plus lors des sujets, m'intéresser plus aux sujets au dîner qu'à la pizza [rire] !! Être plus présente comme j'disais tantôt, j'étais moyennement impliquée.

Ensuite, Émilie aborde les choix offerts aux enfants durant l'enregistrement vidéo en remarquant qu'au dîner, il n'y avait rien d'imposé, les enfants étaient libres de s'asseoir et de discuter avec les pairs de leur choix. Ils ont mangé les ingrédients de leur pizza dans l'ordre et de la façon qu'ils préfèrent, avec la croûte ou non. Cependant, elle mentionne que les enfants ne pouvaient pas choisir la sorte de pizza de leur choix, car il n'y avait pas suffisamment de pizza des deux sortes. Elle constate aussi qu'elle aurait pu mettre une plus grande diversité de matériel de bricolage à leur disposition afin de favoriser davantage leur créativité, en leur demandant ce qu'ils auraient eu envie d'ajouter pour bricoler. Elle termine en disant qu'elle aurait souhaité leur proposer quelque chose de plus créatif que de coller des collants sur la nappe.

L'entretien aborde ensuite la question de l'étayage et de son importance dans les pratiques de soutien à l'apprentissage auprès des enfants. Dans ses propos, Émilie affirme qu'il est important de faire de l'étayage au lieu de montrer tout le temps aux enfants comment faire. Selon elle, il est primordial aussi de faire réfléchir l'enfant en lui posant des questions, en lui donnant des indices pour qu'il trouve ses propres solutions, qu'il puisse faire des liens et qu'il développe sa compréhension et ses connaissances. De plus, sur la base de la deuxième vidéo, Émilie remarque qu'elle encourage les enfants en reconnaissant leurs efforts et leurs réalisations, particulièrement lorsqu'ils font des liens avec l'activité de la journée précédente et partagent le matériel entre eux. Elle le souligne en les félicitant et en nommant ce qu'ils font. « *Oui, j'ai félicité un enfant qui a partagé des collants. Il a remarqué qui en avait plus et y'a dit : Moi j'vais y'en donné. J'ai dit à (nom de l'enfant) que j'étais fière de lui parce qu'il s'est souvenu des couleurs de l'arc-en-ciel* ».

Le dernier sujet de l'entretien se rapporte à l'influence du dispositif de DP sur les pratiques de soutien à l'apprentissage d'Émilie. Cette dernière exprime que la formation lui a permis d'approfondir les actions éducatives qui soutiennent l'apprentissage des enfants de manière à

mieux accomplir son travail auprès d'eux. Elle formule ainsi ce qu'elle remarque chez elle depuis sa participation au projet de recherche-intervention, comme en témoignent les prochains verbatims :

Ben ce que je remarque c'est que j'va être plus à l'écoute d'eux, ben pas plus, mais j'comprends plus maintenant qu'est-ce que j'dois faire quand j'entends des trucs. Avec la formation qu'on a eue là, j'pense que c'est peut-être pas la meilleure vidéo qui représente tout ça là, mais j'me rend compte que ça vraiment laisser des traces dans ma tête. Pis j'essayais même d'aller relire, mais j'ai pas eu le temps depuis la formation, mais j'trouve que j'suis plus conscientisée, mettons.

J'y pense plus. Mon approche est plus consciente. C'est fou pareil comment j'en ai appris quand même, j'm'en rend compte. Je suis capable de mettre plus de mots sur toutes les questions [rire] !! Ça m'a permis de comprendre que j'peux en faire plus encore, tsé on en posera jamais trop de questions, on sera jamais trop impliqué, on sera jamais trop dans l'étayage, c'est ça le plus beau qu'on peut faire dans notre travail. Pis ça m'a vraiment remis dedans, ça m'a motivée. J'suis plus consciente de ce que j'fais oui, de me souvenir que quand on a parlé de ça soit en individuel ou dans ta formation, là j'comprends plus mon travail sert à encore plus que qu'est-ce que j'pensais.

Elle ajoute qu'elle observe un changement sur le plan de la relation affective avec les enfants de son groupe depuis sa participation au dispositif de DP, surtout par sa présence plus consciente auprès des enfants. Elle se sent davantage impliquée et mieux outillée pour saisir davantage les occasions d'apprentissage, pour suivre les intérêts des enfants et pour discuter avec eux. Elle conclut en disant qu'elle sent que le lien affectif avec son groupe s'est renforcé depuis sa participation à l'intervention effectuée dans le cadre de ce projet de recherche.

4.4 Analyse critique des résultats

Dans cette section, une synthèse des étapes du dispositif de DP et des résultats est illustrée par la figure 4.1 ci-dessous, suivie d'une analyse critique exposant les changements dans les pratiques de soutien à l'apprentissage des deux éducatrices participantes et l'implication de l'intervention réalisée.

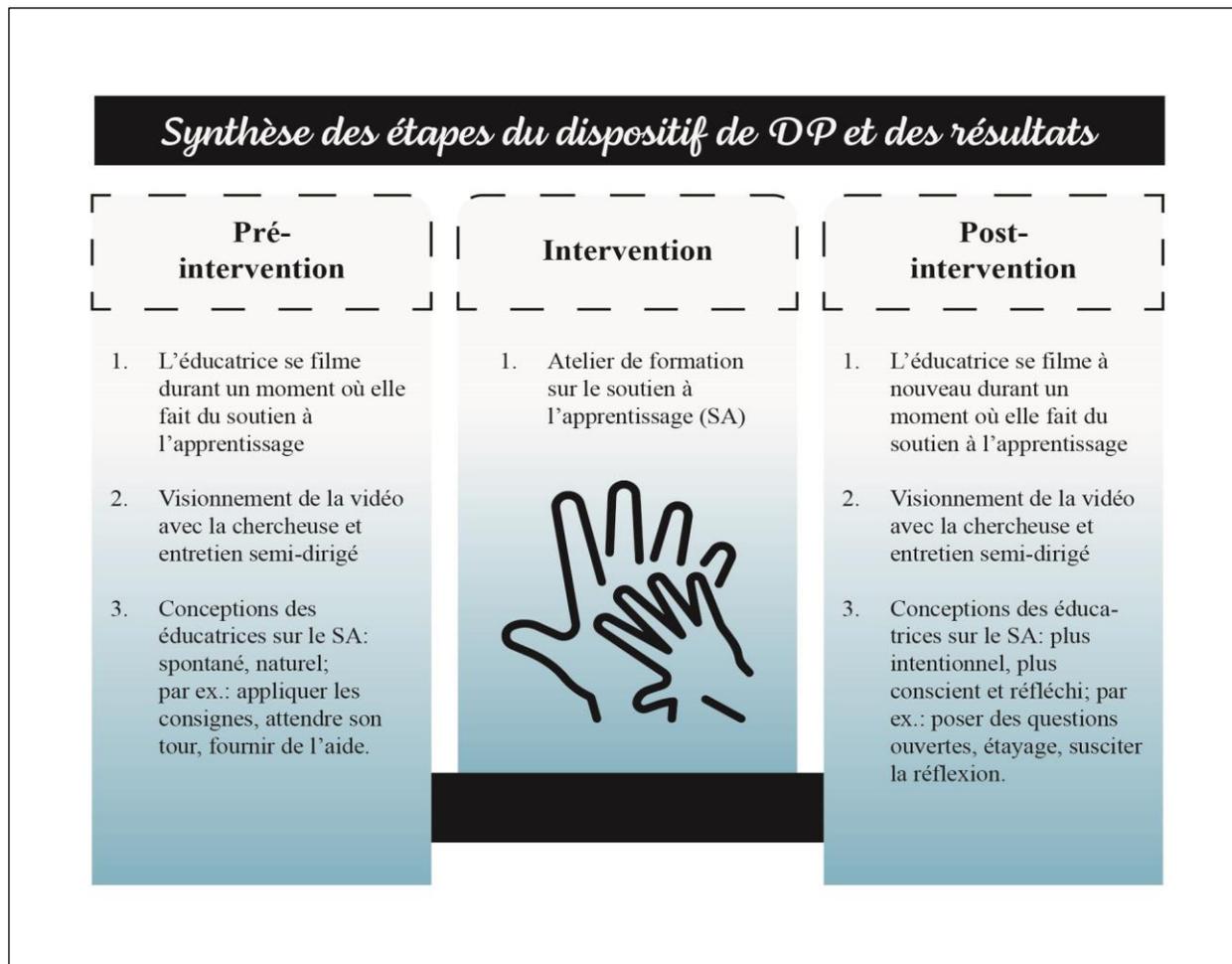


Figure 4.1 : Synthèse des étapes du dispositif de DP et des résultats

La figure 4.1 illustre une synthèse des résultats mettant en lumière les effets du dispositif de DP sur les pratiques de soutien à l'apprentissage des deux éducatrices participantes. Les résultats font ressortir l'implication positive du projet de recherche-intervention pour les deux éducatrices ainsi que pour les enfants de leur groupe qui en retirent des bénéfices. Il est remarqué que le SA pré-intervention se définit selon les propos des participantes par des pratiques spontanées et naturelles, telles qu'assurer l'application des consignes et fournir de l'aide aux enfants. Alors que, lorsqu'il est question de SA post-intervention, les propos des participantes témoignent de pratiques intentionnelles, conscientes et réfléchies, telles que poser des questions ouvertes, faire de l'étayage

et favoriser le processus de réflexion chez l'enfant. Bref, à la suite de l'intervention mise en place, les participantes révèlent qu'elles adoptent désormais des pratiques de soutien à l'apprentissage qui sollicitent davantage les habiletés cognitives et langagières des enfants, soit en les accompagnant intentionnellement vers la réflexion et en étayant le développement de leur langage. Ce type d'interactions de qualité a des bénéfices sur le développement et les apprentissages des enfants comme démontré dans le cadre conceptuel. Les enfants exposés à ce type d'interactions démontrent des forces sur le plan des domaines langagier et cognitif de leur développement (Hamre, 2014; Howes *et al.*, 2008). Ainsi, les interactions constituent un mécanisme de soutien à l'apprentissage fondamental dont l'enfant bénéficie dès sa petite enfance (Pianta *et al.*, 2008b).

Ensuite, la participation des deux éducatrices aux différentes étapes du dispositif de DP a contribué à ces retombées positives. Particulièrement, différentes modalités vécues par les deux participantes ont été explicitées comme des mécanismes d'influence, telles que l'accompagnement individualisé, l'auto-observation durant le visionnement des extraits vidéos et le processus de réflexion sollicité durant les entretiens. Comme démontré précédemment, il est reconnu que l'auto-observation favorise le processus de réflexion (Tripp et Rich, 2012). Dans le même ordre d'idées, Hanft, Rush et Shelden (2004) mentionnent que l'accompagnement permet de développer de nouvelles connaissances et habiletés et qu'il constitue une forme de modalité reconnue comme étant efficace pour amener un changement dans les pratiques (Schachter *et al.*, 2019).

Donc, il est constaté que ces dernières modalités, ainsi que l'atelier de formation ont contribué à l'amélioration des pratiques de soutien à l'apprentissage chez les deux éducatrices. Plusieurs études citées précédemment concernant le DP dans des groupes d'enfants de 3 à 5 ans (entre autres Zaslow *et al.*, 2010; Peters-Burton *et al.*, 2015; Schachter *et al.*, 2019 parviennent à la conclusion que le fait de fournir un soutien aux personnes éducatrices a des effets positifs, à la fois sur la qualité des services éducatifs observés et sur le développement et les apprentissages des enfants. De plus, il se révèle particulièrement efficace lorsqu'il est fondé sur leurs besoins, permet leur participation active et combine différentes modalités, comme des séances de formation, un accompagnement individualisé et des discussions de groupe (Cantin *et al.*, 2017; Mashburn, Downer, Hamre, Justice et Pianta, 2010; Zhai *et al.*, 2011). Ces aspects ont été considérés tout au long de l'élaboration et

de la mise en place du dispositif de DP par ses diverses modalités qui ont permis aux éducatrices participantes de s'engager dans l'amélioration de leurs pratiques soutenant les apprentissages des enfants. D'ailleurs, la portée de leur participation au dispositif de DP est évidente dans leurs propos qui témoignent qu'elles sont devenues plus conscientes et intentionnelles de leurs pratiques et ont développé une plus grande compréhension en ce qui concerne le SA. Par conséquent, la variété des modalités, les connaissances et conceptions des éducatrices recueillies lors des entretiens et durant la formation ainsi que l'apprentissage actif sollicité tout au long de celles-ci sont des caractéristiques pouvant être associées à l'efficacité du dispositif de DP dans l'amélioration des pratiques, ce que des formations classiques ne favorisent pas nécessairement (Chard, 2004, Desimone, 2009; Darling-Hammond, 2017, Markussen-Brown *et al.*, 2017; Schachter *et al.*, 2019).

Tout au long du projet de recherche-intervention, les éducatrices participantes ont expérimenté les quatre phases de l'apprentissage expérientiel mentionnées précédemment dans l'élaboration du dispositif de DP. Les résultats démontrent que ce modèle a été efficace durant l'intervention: 1) D'abord les deux éducatrices participantes ont été exposées à une situation concrète dans leurs vidéos où elles soutenaient l'apprentissage des enfants comme point de départ. 2) Ensuite, la chercheuse a invité celles-ci à identifier et à réfléchir aux diverses occasions d'apprentissages dans leurs vidéos. 3) La troisième phase de conceptualisation abstraite a été vécue par l'ensemble de l'équipe lors de l'atelier de formation, laquelle visait la compréhension des expériences vécues par les personnes apprenantes en ayant des référents théoriques et pratiques sur le SA. 4) La quatrième phase, nommée expérimentation active ou extension, avait pour objectif d'assurer la transférabilité des apprentissages dans des situations nouvelles et nous avons pu constater dans les propos des deux éducatrices participantes que leur participation à la recherche-intervention leur a permis de faire des changements positifs dans leurs pratiques de soutien à l'apprentissage au quotidien avec leur groupe d'enfants, celles-ci devenues plus intentionnelles (Ménard et St-Pierre, 2014).

4.5 Appréciation du dispositif de DP

Dans cette dernière section du chapitre, nous décrivons d'abord les commentaires recueillis dans les formulaires d'appréciation des participantes à la suite de l'atelier de formation. Deuxièmement, les commentaires des deux participantes au dispositif de DP complet sont également exposés.

4.5.1 Appréciation de l'équipe du CPE à propos de l'atelier de formation

Premièrement, sept répondantes ont rempli le formulaire d'appréciation de l'atelier de formation offert au personnel éducateur et à la direction. Les participantes rapportent avoir le plus apprécié, dans l'atelier de formation, les mises en situation, l'activité brise-glace et les diverses activités proposées. Toutes ont relevé avoir aimé le côté interactif de l'atelier de formation favorisant les discussions en sous-groupes et en plénière. Plusieurs réponses abondent dans le même sens en qualifiant la formation de conviviale, soulignant également l'énergie et le dynamisme de la chercheuse l'ayant offerte. La majorité des participantes ont mentionné que la formation offerte était utile et que la diversité des modalités leur a permis d'expérimenter et de comprendre de différentes façons les concepts entourant le SA. En dernier lieu, les répondantes ont pu noter leur niveau de satisfaction de la formation sur une échelle d'appréciation de 1, représentant le plus faible niveau d'appréciation, à 3, représentant le niveau le plus élevé. Sur sept répondantes, la moyenne récoltée est de 2,86/3, ce qui démontre un niveau de satisfaction relativement élevé. Cependant, la formation a eu lieu un mardi en soirée entre 18h15 et 21h15 et certaines ont mentionné qu'elles auraient préféré que celle-ci ait plutôt lieu de jour.

4.5.2 Appréciation des deux personnes éducatrices participantes

Les deux éducatrices participantes au dispositif de DP complet ont apprécié leur participation au projet. Selon elles, leur participation les a aidées à établir des liens entre les concepts vus dans la formation et ceux discutés lors des entretiens, tout comme le fait de se voir en action lors du visionnement des extraits vidéos tel qu'illustré dans le verbatim de Josée.

Je dois admettre que j'ai beaucoup aimé la partie filmée, tsé de revoir mes pratiques, pis de voir ce que je fais. De faire des liens avec ce que j'ai appris dans l'atelier de formation puis de comparer avec ma pratique. Surtout j'te dirais que la première vidéo encore plus parce que j'savais pas du tout ce que j'faisais, tsé dans le fond, on m'avait dit : on va regarder tes interactions avec les enfants, le soutien à l'apprentissage c'était très vague dans ma tête au début.

Émilie, pour sa part, exprime avoir moins aimé se voir dans la deuxième vidéo, soit après l'intervention, car elle a trouvé difficile de constater qu'elle était moins engagée avec les enfants qu'elle ne le pensait. Cependant, le fait de se voir en action et de discuter durant le visionnement

de la vidéo et les entretiens lui a fait prendre conscience des pratiques de soutien à l'apprentissage qu'elle a, malgré tout, adoptées et celles qui auraient été opportunes à mettre en pratique.

Les deux éducatrices partagent le même avis en disant que le dispositif de DP leur a permis de s'adonner à une introspection en prenant conscience de leurs pratiques de soutien à l'apprentissage de sorte à en mettre davantage en application. Toutes les deux terminent en mentionnant que cela leur a fait plaisir de participer et que le tout était enrichissant.

CONCLUSION

Afin de pouvoir conclure sur un bilan de cette recherche-intervention, rappelons que son objectif était d'étudier les effets d'un dispositif de développement professionnel (DP) sur le niveau de qualité du Soutien à l'apprentissage (SA) perçu par les personnes éducatrices œuvrant auprès d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE. Les résultats témoignent de changements dans les pratiques qui soutiennent l'apprentissage des enfants tels que perçus par les éducatrices participantes, se caractérisant par des pratiques spontanées et naturelles avant l'atelier de formation et, après l'intervention, par des pratiques plus intentionnelles, conscientes et réfléchies. Qui plus est, les éducatrices participantes démontrent une appréciation du processus de DP mis en place et soulignent différentes modalités contribuant à cette satisfaction. Elles relèvent en outre une appréciation toute particulière pour l'auto-observation par le visionnement des vidéos et la réflexion entourant leurs pratiques de soutien à l'apprentissage vécues durant les entretiens et l'atelier de formation. Ces étapes de l'intervention furent des occasions pour les éducatrices de s'observer et envisager de possibles changements en ce qui concerne leurs pratiques de soutien à l'apprentissage au quotidien avec les enfants. Par exemple : en saisissant davantage les occasions pour questionner, informer, et faire de l'étayage en ciblant la ZPD des enfants, afin d'offrir des interactions de qualité particulièrement dans le domaine du SA, car internationalement c'est dans ce domaine que les chercheurs observent un faible niveau de qualité des interactions (Bigras *et al.*, 2020; Bouchard *et al.*, 2017; Cantin *et al.*, 2014; Duval *et al.*, 2016 et 2021; Lemay *et al.*, 2021; Roy-Vallières *et al.*, 2024; Akgündüz et Plantenga, 2014; Araujo *et al.*, 2016; Hu *et al.*, 2016).

En guise de retour sur l'intervention, nous sommes très satisfaites du déroulement de celle-ci. L'équipe du CPE et les deux éducatrices participantes se sont montrées ouvertes et collaboratives durant toutes les étapes prévues dans le dispositif de DP. Les personnes participantes et la chercheuse retirent toutes des bénéfices de leur expérience. Tel que les résultats l'indiquent, leur participation à la recherche-intervention fut une occasion pour les éducatrices de réfléchir au domaine du SA, de le définir et en comprendre les concepts clés afin de transférer leurs connaissances dans leur pratique. Grâce aux propos des éducatrices récoltés, la chercheuse a pu analyser leur contenu et élaborer ce rapport d'intervention en mettant en lumière les connaissances issues de cette recherche-intervention, de sorte à mener à terme sa Maîtrise en éducation avec

beaucoup de gratitude envers l'équipe du CPE. L'idée de départ du projet d'intervention, soit d'élaborer et de mettre en place un dispositif de DP concernant la qualité du SA destiné aux personnes éducatrices titulaires d'un groupe d'enfants âgés entre 3 à 5 ans en CPE, abordée en avant-propos a pu être réalisée avec succès telle que souhaitée par la chercheuse. L'intérêt de la chercheuse pour l'outil CLASS, l'expertise développée durant la certification d'observatrice à l'outil et de sa participation à divers projets de recherche l'utilisant a paru dans le savoir-faire de la chercheuse tout au long de l'élaboration et de la mise en place du dispositif de DP. De plus, l'expérience de la chercheuse en tant qu'enseignante dans le programme de Techniques d'éducation à l'enfance a été un atout pour la conception de l'atelier de formation et l'animation de celui-ci.

Il est temps maintenant d'identifier les forces et limites de cette recherche-intervention, ainsi que des pistes de recommandations vers lesquelles la réflexion devrait se poursuivre dans les recherches ultérieures. La recherche-intervention réalisée comporte des forces caractérisées d'abord par les résultats positifs obtenus démontrant un changement sur le plan des pratiques de soutien à l'apprentissage des deux éducatrices participantes. Cela indique que le dispositif semble répondre aux besoins du milieu et qu'il pourrait être pertinent de déployer de tel dispositif de DP visant l'amélioration des pratiques de soutien à l'apprentissage à plus large échelle. Or, cela constitue une limite de la recherche, les résultats dont il a été question ici ne concernant qu'un CPE participant à un atelier de formation et deux éducatrices ayant accepté de se filmer avec leur groupe d'enfants et d'être interrogées avant et après l'intervention. Il est possible que l'efficacité d'un tel dispositif de DP soit similaire ou différente dans un échantillon comptant plus de CPE et d'éducatrices et éducateurs. Pour confirmer ou infirmer les résultats de ce projet d'intervention, il serait donc intéressant d'élargir la démarche auprès d'un plus grand échantillon. Bien que nous ayons tenté d'éviter les biais, les propos des personnes participantes peuvent être influencés par le biais de désirabilité sociale. Il peut se manifester par des réponses socialement désirables au détriment de l'expression sincère des croyances et des opinions.

Une autre limite est liée à la mise en œuvre d'un tel dispositif de DP auprès de tous les membres du personnel éducateur d'un CPE, surtout si ce dernier comporte plusieurs installations. Il est certain qu'une telle implantation nécessite non seulement du temps, mais également des ressources

financières qui sont parfois limitées dans les CPE. La mise en place d'un tel dispositif de DP exige un soutien pédagogique de qualité et ne représente pas nécessairement la réalité du contexte actuel des milieux.

Par conséquent, les nombreux exemples d'études abordés précédemment et les résultats de ce projet de recherche-intervention démontrant des effets positifs considérables sur la qualité des interactions peuvent servir à informer les politiciens au fur et à mesure qu'ils construisent des plans d'amélioration de la qualité pour les milieux éducatifs. Bien que les coûts du soutien pédagogique et des formations soient souvent vus comme des obstacles à l'amélioration de la qualité, Head Start et les programmes pour l'éducation à la petite enfance prévoient et consacrent des ressources au développement professionnel dans l'État. Les résultats de l'étude de Duval *et al.* (2016) indiquent que le soutien au DP pourrait contribuer à enrichir la qualité des interactions dans les trois domaines de la qualité des interactions telle que mesurée à l'aide du CLASS Pre-K. De plus, Duval *et al.* (2020) font ressortir l'importance d'axer sur le DP en misant sur l'amélioration de la qualité des interactions, et plus particulièrement en ce qui concerne le SA (Duval *et al.*, 2020).

En ce sens, quelques recommandations et pistes d'amélioration au dispositif de DP sont proposées afin d'exploiter les forces de cette recherche-intervention et pallier certaines limites. D'abord, les résultats de cette recherche-intervention peuvent être réinvestis dans la formation initiale et continue destinée au personnel éducateur, considérant la formation comme un levier efficace pour rehausser la qualité éducative (Bigras *et al.*, 2020; Cantin *et al.*, 2012). Deuxièmement, un financement supplémentaire devrait permettre aux milieux éducatifs, qui souhaitent mettre en place efficacement un dispositif de DP, d'offrir à leur personnel éducateur des périodes de libération fréquentes et prévues à leur horaire de travail. Ces périodes pourraient permettre de s'auto-observer régulièrement de façon autonome, de sorte à susciter la pratique réflexive et améliorer la qualité des interactions, des ingrédients clés ressortis de ce rapport. Faciliter l'accès à une personne-ressource en soutien pédagogique dans le milieu serait aussi primordial pour favoriser les échanges sur les pratiques de soutien à l'apprentissage de qualité, un rôle que la chercheuse a joué dans le présent projet. Il serait aussi important d'envisager une formation ciblant davantage le domaine du SA et d'y prévoir des discussions pédagogiques sur le sujet, de même qu'un suivi après la formation

afin de favoriser le transfert des connaissances dans la pratique. En dernier lieu, il apparaît pertinent de rendre accessible au personnel éducateur une banque de vidéos en français démontrant une qualité élevée dans les pratiques de soutien à l'apprentissage comme le propose la version en anglais de MTP (Pianta *et al.*, 2008c) et la vidéothèque en français sur le site web de Teachstone accessible seulement avec une certification (Pianta *et al.*, 2008c). En guise de pistes d'amélioration en lien avec les limites rencontrées, nous proposons pour de futures recherches en éducation à la petite enfance d'élargir la mise en place du dispositif de DP auprès d'un plus grand échantillon pour en tester son efficacité à plus grande échelle. De plus, pour tenter de vaincre le biais de désirabilité sociale, nous suggérons de clarifier au début de la démarche avec les personnes participantes que la chercheuse animatrice ou le chercheur animateur n'a pas d'opinion à émettre, n'est pas à la recherche du consensus et s'intéresse à tous les propos rapportés par celles-ci en lien avec leurs pratiques de soutien à l'apprentissage observées. Cette clarification encourage ainsi les personnes participantes à exprimer leur opinion franche et honnête, surtout si celle-ci ne reflète pas l'opinion dominante. Pour terminer, ces recommandations et pistes d'amélioration au dispositif de DP peuvent être envisagées afin de rehausser le niveau de qualité du SA et ainsi inspirer les milieux éducatifs dans la planification du DP de leur équipe.

Pour conclure, il est primordial de rappeler que de nombreuses études ont démontré l'influence significative et prédictive des interactions de qualité sur le développement et les apprentissages des enfants (Sabol *et al.*, 2013; Slot, 2018). Les décideurs gouvernementaux auraient avantage à alimenter leurs réflexions de ces recherches et de ce qui se fait ailleurs en investissant dans les programmes de formation initiale et continue ainsi que dans le DP en éducation à la petite enfance afin d'améliorer la qualité des interactions dans les SGÉE du Québec, particulièrement dans le domaine du SA, car c'est dans ce domaine que le niveau a tendance à être le plus faible internationalement (Bigras *et al.*, 2020; Bouchard *et al.*, 2017; Cantin *et al.*, 2014; Duval *et al.*, 2016 et 2021; Lemay *et al.*, 2021; Roy-Vallières *et al.*, 2024; Akgündüz et Plantenga, 2014; Araujo *et al.*, 2016; Hu *et al.*, 2016).

ANNEXE A
CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVANT L'INTERVENTION

- 1) Que signifie pour vous le soutien à l'apprentissage dans votre groupe ?
- 2) En regardant la vidéo, décrivez-moi comment vous avez accompagné les enfants dans leurs apprentissages à ce moment.
- 3) Quelles expériences d'apprentissage avez-vous offertes aux enfants dans cet extrait ?
- 4) Comment êtes-vous engagée auprès des enfants pour favoriser leurs apprentissages ?
- 5) Quelles sont les occasions où vous avez intégré un concept durant cette période ?
- 6) Qu'est-ce que vous voyez ou entendez dans cette vidéo qui vous parle de l'engagement des enfants dans leur apprentissage ?
- 7) Qu'avez-vous fait pour soutenir le niveau d'engagement des enfants durant la période ?
- 8) Comment avez-vous répondu aux actions ou propos des enfants pour pousser plus loin leur compréhension et favoriser leur persistance ?
- 9) Décrivez-moi comment vous avez soutenu le langage des enfants.

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ APRÈS L'INTERVENTION

Soutien à l'apprentissage (identification)

- 1) En regardant la 2^e vidéo, décrivez-moi comment vous avez accompagné les enfants dans leurs apprentissages à ce moment.
- 2) Quelles expériences d'apprentissage avez-vous offertes aux enfants dans cet extrait ?
- 3) Comment êtes-vous engagée auprès des enfants pour favoriser leurs apprentissages ?
- 4) Quelles sont les occasions où vous avez intégré un concept durant cette période ?
- 5) Qu'est-ce que vous voyez ou entendez dans cette vidéo qui vous parle de l'engagement des enfants dans leur apprentissage ?
- 6) Qu'avez-vous fait pour soutenir le niveau d'engagement des enfants durant la période ?
- 7) Comment avez-vous répondu aux actions ou propos des enfants pour pousser plus loin leur compréhension et favoriser leur persistance ?
- 8) Décrivez-moi comment vous avez soutenu le langage des enfants.

Réflexions et liens avec les thèmes du soutien à l'apprentissage

- 1) Comment pourriez-vous offrir aux enfants plus d'occasions à réfléchir et développer leur compréhension ?
- 2) Comment pourriez-vous offrir d'autres choix à l'enfant ?
- 3) Comment feriez-vous pour aider les enfants à intégrer et lier des concepts ?
- 4) Pourquoi privilégier l'étayage pour l'apprentissage des enfants plutôt que de leur donner la bonne réponse ou de leur montrer comment faire ?
- 5) Comment pourriez-vous prolonger les échanges aller-retour ?
- 6) Quel effet la reconnaissance des efforts et des réalisations des enfants a-t-elle sur leur apprentissage et leur participation ?
- 7) Pourquoi est-il important de créer des occasions d'apprentissage et d'encourager la conversation ?

Effets perçus du dispositif

- 1) Comment votre compréhension du soutien à l'apprentissage se compare-t-elle avant et après l'atelier de formation ?
- 2) Quelle a été l'influence du dispositif sur vos pratiques de soutien à l'apprentissage ?
- 3) Que pouvez-vous constater du côté du développement et de l'apprentissage des enfants ?
- 4) Qu'avez-vous apprécié du dispositif de DP ?
- 5) Avez-vous d'autres choses à ajouter ? Des questions ou commentaires ?

ANNEXE C
GRILLE DE CODAGE

Liste de thèmes avant l'intervention (entretien 1)

- Le soutien à l'apprentissage selon elles
- L'identification des occasions d'apprentissage
- Leur accompagnement durant les apprentissages des enfants
- Le niveau d'engagement de l'adulte
- Les concepts intégrés
- L'identification de l'engagement des enfants
- Le soutien de l'engagement et de la compréhension des enfants
- Le soutien du langage des enfants
- Autres commentaires

Liste de thèmes après l'intervention (entretien 2)

Soutien à l'apprentissage (Identification)

- L'identification des occasions d'apprentissage
- Leur accompagnement durant les apprentissages des enfants
- Le niveau d'engagement de l'adulte
- Les concepts intégrés
- L'identification de l'engagement des enfants
- Le soutien de l'engagement et de la compréhension des enfants
- Le soutien du langage

Réflexions et liens avec les thèmes du soutien à l'apprentissage

- Les occasions pour développer la réflexion et la compréhension
- Les choix offerts aux enfants
- L'intégration des concepts
- L'importance de l'étayage
- La prolongation des échanges
- La reconnaissance des efforts et des réalisations des enfants
- L'encouragement des conversations
- Les questions ouvertes et autre soutien du langage

Effets perçus du dispositif de DP

- La comparaison entre leur compréhension du soutien à l'apprentissage avant et après l'atelier de formation
- L'influence du dispositif dans leurs pratiques de soutien à l'apprentissage
- Les effets du dispositif sur le développement et les apprentissages des enfants
- L'appréciation du dispositif
- Autres commentaires

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-PERSONNES PARTICIPANTES

Titre du projet de recherche : effets perçus et vécus par les éducatrices\éducateurs œuvrant en CPE auprès des groupes d'enfants de 3 à 5 ans à l'égard d'un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité du soutien à l'apprentissage.

Étudiante-chercheuse : Annie Martineau, Étudiante à la Maîtrise en Éducation, concentration Didactique, courriel : martineau.annie.4@courrier.uqam.ca

Direction de recherche : Lise Lemay, Ph. D. Directrice, programmes de certificat en éducation à la petite enfance, UQAM, Facultés des sciences de l'éducation, département de didactique. Courriel : lemay.lise@uqam.ca

Codirection de recherche : Stéphanie Duval, Ph. D., Professeur agrégée, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Courriel : stephanie.duval@fse.ulaval.ca

Préambule : Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique la mise en œuvre d'un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité du Soutien à l'apprentissage. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

- **Brève description du projet :** En résumé, le présent projet se penche sur la qualité des interactions éducatrice\teur-enfants dans les groupes de 3 à 5 ans en CPE. Les recherches reconnaissent l'importance et le rôle déterminant de la qualité des interactions sur le développement et les apprentissages des enfants et indiquent que le Soutien à l'apprentissage est préoccupant par son niveau de qualité faible à moyen. Alors que les

dispositifs de DP semblent faire leurs preuves pour rehausser les niveaux de qualité des interactions offerts aux enfants, peu semblent s'être concentrés sur le domaine du Soutien à l'apprentissage qui est plus faible que les autres. Ainsi ce projet de recherche vise à contribuer à l'amélioration des pratiques soutenant ce domaine en particulier et cherche à répondre à la question de recherche suivante :

- Quels sont les effets perçus par les éducatrices\éducateurs à l'égard d'un dispositif de DP sur la qualité du Soutien à l'apprentissage dans les groupes de 3 à 5 ans en CPE ?
- **Durée prévue du déroulement du projet** : 6 à 8 semaines
- **Nombre de participants impliqués et critères de recrutement** : Le projet nécessite le recrutement d'un CPE souhaitant vivre l'intervention (Atelier de formation) dans lequel trois éducatrices\éducateurs veulent participer à un processus de recherche sur leurs pratiques soutenant l'apprentissage des enfants. Les trois éducatrices\éducateurs recherché(e)s doivent avoir une formation initiale minimalement de niveau collégial, tel qu'une Attestation d'Études Collégiales (AEC) ou un Diplôme d'Études Collégiales (DEC) en Éducation à l'enfance ou l'équivalent. Elles\ils doivent être titulaires d'un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans en guise de deuxième critère et parler français comme dernier critère.
- **Population ciblée** : Les éducatrices\éducateurs œuvrant en CPE
- **Objectifs poursuivis** : L'objectif général du projet de recherche est d'étudier l'influence d'un dispositif de développement professionnel (DP) sur la qualité du Soutien à l'apprentissage (SA) destiné aux éducatrices\éducateurs de groupes d'enfants de 3 à 5 ans en CPE. Pour atteindre cet objectif de recherche, le présent projet vise plus spécifiquement à :
 1. Concevoir et expérimenter un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité du Soutien à l'apprentissage.
 2. Recueillir les effets perçus des éducatrices\éducateurs sur les pratiques soutenant l'apprentissage des enfants avant et après l'intervention.
 3. Documenter le vécu des éducatrices\éducateurs à l'égard du dispositif de développement professionnel.

Nature et durée de votre participation

- **Rencontres (nombre et durée)** : Deux rencontres individuelles par éducatrice/teur sont prévues, la durée estimée des rencontres est de 30 minutes pour la 1^{re} rencontre et d'environ 45 minutes à 1 heure pour la 2^e rencontre. Lors des rencontres individuelles, un entretien semi-dirigé sera effectué à l'aide de diverses questions ouvertes. L'atelier de formation est une rencontre de groupe d'une durée de 3 heures.
- **Le lieu où se déroulera chacune des étapes de la recherche où la participation est demandée** : L'atelier de formation se donnera en présentiel au CPE un soir de semaine

entre 18h30 et 21h30 ou un samedi entre 9h00 et 12h00. Les rencontres individuelles avec les trois candidat(e)s auront lieu en présentiel au CPE sur rendez-vous. Cependant, selon le contexte et la préférence des participant(e)s, les rencontres peuvent se faire à distance avec une des plateformes suivantes : Teams ou Zoom.

- **Enregistrement audio et vidéo :** Durant le projet de recherche, la chercheuse utilisera l'enregistrement audio lors des deux rencontres individuelles pour récolter les données des entretiens avec chacune des éducatrices\éducateurs. Les participant(e)s utiliseront l'enregistrement vidéo à deux occasions et devront les transférer à la chercheuse par un lien sécurisé.

Avantages liés à la participation : La participation au projet de recherche comporte des avantages pour les participant(e)s, tels que l'atelier de formation et les diverses activités prévues portant sur le Soutien à l'apprentissage qui seront donnés gratuitement par la chercheuse sont des ressources de développement professionnel pour les éducatrices\éducateurs du CPE. Les trois candidat(e)s qui participeront volontairement au processus de recherche auront l'occasion durant les rencontres individuelles de s'auto-observer dans leurs vidéos et identifier et réfléchir à leurs forces et défis au niveau de leurs pratiques soutenant l'apprentissage. La participation au projet pourrait contribuer à l'amélioration des pratiques des éducatrices\éducateurs.

Risques liés à la participation : La présente recherche ne présente aucun risque pour les participant(e)s puisque l'intervention et les entretiens se déroulent dans le cadre des activités habituelles du CPE. Les participant(e)s demeurent libres de se retirer en tout temps et de ne pas répondre à une question qui serait jugée non pertinente. Il n'y a pas d'impact ou de risque pour les enfants puisqu'ils ne sont pas impliqués dans la recherche.

Confidentialité : Des mesures seront respectées tout au long du processus de recherche afin d'assurer la confidentialité. Vos informations personnelles ne seront connues que par la chercheuse et son comité de direction de la recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entretiens transcrits seront numérotés et seule la chercheuse aura la liste des participant(e)s et du code alphanumérique qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à vos entretiens seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données : Il y a une possibilité que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine. Dans le cas échéant, acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation.

Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Participation volontaire et retrait : Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Annie Martineau (Responsable de la recherche) verbalement ou par courriel ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire : Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Questions sur le projet : Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet: Annie Martineau, courriel : martineau.annie.4@courrier.uqam.ca

Questions sur vos droits: Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : CERPÉ de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca — 514-987-3000 poste 3642. CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca — 514 987-3000, poste 6188 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion)

Remerciements : Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement : Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom, Nom

Signature

Date : _____

Engagement du chercheur : Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom, Nom

Signature

Date : _____

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT — PARENT/REPRÉSENTANT LÉGAL D'UNE
PERSONNE MINEURE

Titre du projet de recherche : Effets perçus par les éducatrices\éducateurs œuvrant en CPE auprès des groupes d'enfants de 3 à 5 ans à l'égard d'un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité du Soutien à l'apprentissage.

Étudiant-chercheur : Annie Martineau, Étudiante à la Maîtrise en Éducation concentration Didactique. Courriel : martineau.annie.4@courrier.uqam.ca

Direction de recherche : Lise Lemay, Ph. D. Directrice, programmes de certificat en éducation à la petite enfance, UQAM, Facultés des sciences de l'éducation, département de didactique. Courriel : lemay.lise@uqam.ca **Codirection de recherche :** Stéphanie Duval, Ph. D., Professeur agrégée, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Courriel : stephanie.duval@fse.ulaval.ca

Préambule : Dans ce formulaire, nous vous informons de la tenue d'une recherche dans le milieu de garde de votre enfant qui nécessite votre autorisation parentale pour la captation audiovisuelle de votre enfant lorsque celui-ci interagit avec l'éducatrice. Avant d'autoriser la captation audiovisuelle à titre de parent/représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire d'information vous explique le but de cette étude, les procédures, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire d'information peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

- **Brève description du projet :** En résumé, le présent projet se penche sur la qualité des interactions éducatrice\teur-enfants dans les groupes de 3 à 5 ans en CPE. Les recherches reconnaissent l'importance et le rôle déterminant de la qualité des interactions sur le développement et les apprentissages des enfants et indiquent que le Soutien à l'apprentissage est préoccupant par son niveau de qualité faible à moyen. Alors que les dispositifs de développement professionnel semblent faire leurs preuves pour rehausser les niveaux de qualité des interactions offerts aux enfants, peu semblent s'être concentrés spécifiquement sur le domaine du Soutien à l'apprentissage qui est plus faible que les autres. Ainsi ce projet de recherche vise à contribuer à l'amélioration des pratiques

soutenant ce domaine en particulier et cherche à répondre à la question de recherche suivante :

- Quels les effets perçus par les éducatrices\éducateurs à l'égard d'un dispositif de développement professionnel sur la qualité du Soutien à l'apprentissage dans les groupes de 3 à 5 ans en CPE ?
- **Durée prévue du déroulement du projet** : 6 à 8 semaines
- **Nombre de participants impliqués et critères de recrutement** : Le projet nécessite le recrutement d'un CPE souhaitant vivre l'intervention (Atelier de formation) dans lequel trois éducatrices\éducateurs veulent participer à un processus de recherche sur leurs pratiques soutenant l'apprentissage des enfants. Les trois éducatrices\éducateurs recherché(e)s doivent avoir une formation initiale minimalement de niveau collégial, tel qu'une Attestation d'Études Collégiales (AEC) ou un Diplôme d'Études Collégiales (DEC) en Éducation à l'enfance ou l'équivalent. Elles\ils doivent être titulaires d'un groupe d'enfants âgés de 3 à 5 ans en guise de deuxième critère et parler français comme dernier critère.
- **Population ciblée** : Les éducatrices\éducateurs œuvrant en CPE
- **Objectifs poursuivis** : L'objectif général du projet de recherche est d'étudier l'influence d'un dispositif de développement professionnel (DP) sur la qualité du Soutien à l'apprentissage (SA) destiné aux éducatrices\éducateurs de groupes d'enfants de 3 à 5 ans en CPE. Pour atteindre cet objectif de recherche, le présent projet vise plus spécifiquement à :

1. Concevoir et expérimenter un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité du soutien à l'apprentissage.

2. Recueillir les effets perçus des éducatrices\éducateurs sur les pratiques soutenant l'apprentissage des enfants avant et après l'intervention.

3. Documenter le vécu des éducatrices\éducateurs à l'égard du dispositif de développement professionnel.

Nature du projet de recherche : Dans le cadre de la recherche, deux captations audiovisuelles seront exécutées d'une durée de 20 minutes chacun, durant une activité faisant partie de la routine quotidienne habituelle dans leur local d'appartenance. Les captations audiovisuelles seront visionnées seulement par l'éducatrice de votre enfant et la chercheuse et de son comité de direction au besoin durant le projet de recherche.

Possibilité de retrait : Vous pouvez décider de ne pas autoriser la captation audiovisuelle et que votre enfant soit retiré de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision verbalement ou par courriel à la chercheuse responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce nonobstant votre consentement. Dans le cas où

vous ne donniez pas l'autorisation, la chercheuse et l'éducatrice de votre enfant s'assureront que votre enfant ne soit pas dans le champ de vision de la caméra aux moments des captations audiovisuelles.

Confidentialité : Des mesures seront respectées tout au long du processus de recherche afin d'assurer la confidentialité. Vos informations personnelles ne seront connues que par la chercheuse et son comité de direction de la recherche et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les enregistrements audiovisuels seront détruits dès qu'ils auront été transmis à la chercheuse par un lien sécurisé de l'UQAM. Ils seront conservés dans l'ordinateur personnel de la chercheuse qui est protégé par un mot de passe et ensuite détruits dès que le projet de recherche sera terminé. Tous les documents relatifs à ceux-ci seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 5 ans après la dernière communication scientifique.

Indemnité compensatoire : Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Questions sur le projet : Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Annie Martineau, courriel : martineau.annie.4@courrier.uqam.ca

Questions sur vos droits : Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE: CERPE de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca — 514-987-3000 poste 3642. CERPE plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca — 514 987-3000, poste 6188 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion).

Remerciements : Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Autorisation : Je déclare avoir lu et compris le présent projet, et j'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Veillez répondre à la question suivante :

Acceptez-vous la captation audiovisuelle de votre enfant dans le cadre de ce projet de recherche :

Oui Non

Une copie signée de ce formulaire d'information et d'autorisation à la captation audiovisuelle doit m'être remise.

Prénom, Nom du représentant légal

Prénom, Nom de l'enfant

Signature du représentant légal de l'enfant

Date _____

Engagement du chercheur : Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à la participation de son enfant au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom, Nom

Signature

Date : _____

ANNEXE F

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAM | **Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains**

No. de certificat : 2022-4766

Date : 2022-04-26

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 : Effets perçus par les éducatrices\éducateurs œuvrant en CPE auprès des groupes d'enfants de 3 à 5 ans à l'égard d'un dispositif de développement professionnel portant sur la qualité du Soutien à l'apprentissage.

Nom de l'étudiant : Annie Martineau — **Programme d'études :** Maîtrise en éducation (didactique)

Direction(s) de recherche : Lise Lemay ; Stéphanie Duval

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 (**2023-04-26**) de

votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Raoul Graf**, M.A., Ph. D.

Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing



Approbation du projet par le comité d'éthique suite à l'approbation conditionnelle

1 / 2

Exporté le 2023-11-17 12:04 par Martineau, Annie — CODE DE VALIDATION NAGANO : uqam-13254540-1a6a-4779-bc76-5a778b95df04 <https://uqam.nagano.ca/verification/uqam-13254540-1a6a-4779-bc76-5a778b95df04>

Signé le 2022-04-26 à 14:03

BIBLIOGRAPHIE

- Aguiar, A. L. et Aguiar, C. (2020). Classroom composition and quality in early childhood education: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 115, Article 105086. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105086>
- Akgündüz, Y. E. et Plantenga, J. (2014). Equal access to high-quality childcare in the Netherlands. Dans L. Gambaro, K. Stewart et J. Waldfogel (dir.), *An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children* (p. 101-120). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447310518.001.0001>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E. et Ruzek, E. A. (2019). Starting early: The benefits of attending early childhood education programs at age 3. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1495-1523. <https://doi.org/10.3102/0002831218817737>
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. et Schady, N. (2016). *Teacher quality and learning outcomes in kindergarten* (IDB-WP-665). Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/en/publications/english/viewer/Teacher-Quality-and-Learning-Outcomes-in-Kindergarten.pdf>
- Bigras, N. et Japel, C. (dir.). (2007). *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir*. Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances, Familles, Générations*, (35). <https://doi.org/10.7202/1077681ar>
- Bigras, N., Lemire, J. et Eryasa, J. (2017). Comparaison d'instruments d'observation de la qualité de services éducatifs de la petite enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 35-51. <https://doi.org/10.4000/dse.1680>
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. et Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012>
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549/2445>
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004). *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus*. Québec. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_echelle_observation_installation.pdf

- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5^e éd., vol. 1, p. 993-1028). Wiley.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. et Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M. Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). 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>
- Cantin, G., Charron, A., Bouchard, C. et Lemire, J. (2014, 15 mai). *Démarche de développement professionnel d'enseignantes de maternelle 4 ans à l'aide du CLASS* [Présentation PowerPoint]. 82^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/8-ACFAS2014_Cantin_et_al.pdf
- Cantin, G., Charron, A., Lemire, J. et Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 69-86. <https://doi.org/10.4000/dse.1831>
- Cassidy, J. (2000). The complexity of the caregiving system: A perspective from attachment theory. *Psychological Inquiry*, 11(2), 86-91. <http://www.jstor.org/stable/1449019>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. et Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- Chard, D. J. (2004). Toward a science of professional development in early reading instruction. *Exceptionality*, 12(3), 175-191. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_5
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2008). *La politique familiale au Québec : visée, portée, durée et rayonnement*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_Document_reflexion_Politique_familiale%20.pdf

- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. éditions érès.
- Darensbourg, A., Perez, E. et Blake, J. J. (2010). Overrepresentation of African American males in exclusionary discipline: The role of school-based mental health professionals in dismantling the school to prison pipeline. *Journal of African American Males in Education (JAAME)*, (3), 196-211. <https://www.isbe.net/Documents/ovr-rep-afr-amer-males.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Davis, E. A. et Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 265-272. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1303_1
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Dickinson, D. K. et Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <http://www.jstor.org/stable/29782878>
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A. et Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567-597. <https://doi.org/10.3102/0002831208328089>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur et Éditions du CPR.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1029145ar>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286/1875>
- Duval, S., Bouchard, C., Lemay, L. et Cantin, G. (2020). Examination of the quality of interactions as observed in childcare centers and reported by early childhood educators. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020932914>

- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., Iriondo-Perez, J., Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Alva, S., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Griffin, J. A., Howes, C., Jeon, H.-J., Peisner-Feinberg, E., Vandergrift, N. et Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. et Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Egert, F., Dederer, V. et Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, Article 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Evertson, C. M. et Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. Dans H. J. Freiberg et J. E. Brophy (dir.), *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm* (p. 59-74). Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P. et Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188. <https://doi.org/10.1086/461354>
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P. et Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 178-192. <https://doi.org/10.1177/0271121411404440>
- Fujiki, M., Brinton, B. et Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102-111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/008))
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S. et Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17, 90-111. <https://doi.org/10.7202/1005234ar>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.

- Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle S. (dir.). (2021) *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presse de l'Université du Québec.
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (10), 119-132. <https://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230. <https://doi.org/10.1111/cdep.12090>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 49-83). Brookes Publishing.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. et Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. et Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hanft, B. E., Rush, D. D. et Shelden, M. L. (2004). *Coaching families and colleagues in early childhood*. Brookes Publishing.
- Harms, T., Cryer, D. et Clifford, R. M. (1998). Early childhood environment rating scale – revised edition, Teachers College Press.
- Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2011). Exploring Head Start teachers' early language and literacy knowledge: Lessons from the ExCELL professional development intervention. *NHSA Dialog*, 14(4), 293-315. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.617528>
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Howes, C., James, J. et Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104-120. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00008-5)

- Hu, B. Y., Dieker, L., Yang, Y. et Yang, N. (2016). The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 57, 39-50.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.001>
- Institut de la statistique du Québec. (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs : Grandir en qualité 2003*. Gouvernement du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.). Les presses de l'Université de Montréal.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2^e éd.). Sage
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
<https://doi.org/10.1086/499760>
- Lavoie, A., Gingras, L. et Audet, N. (2015). *La qualité éducative dans les garderies non subventionnées. Faits saillants, Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs 2014*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-qualite-educative-dans-les-garderies-non-subventionnees-faits-saillants.pdf>
- Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A. et Laurin, I. (dir.). (2021). *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2014). Relating childcare during infancy to externalizing and internalizing behaviors during toddlerhood: How specific features of child care quality matter depending on a child's gender and temperament. *International Journal of Early Childhood*, 46, 43-170. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0107-8>
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J. et Bouchard, C. (2021). 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>
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 15-34.
<https://doi.org/10.4000/dse.1663>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy- focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>

- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113-127. <https://doi.org/10.1080/10888690802199392>
- Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L. M. et Pianta, R. C. (2010). Consultation for teachers and children's language and literacy development during pre-kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14(4), 179-196. <https://doi.org/10.1080/10888691.2010.516187>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (dir.). (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Publications du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Publications du Québec.
- Ministère de la Famille. (2021). *Statistiques sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille. (2023). *Faits saillants - Règles budgétaires 2023-2024 - Garderies subventionnées*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/23-605-FS-RB-GS-2023-2024-2023-05-24VF-REV-NS.pdf>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- 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>
- Peters-Burton, E. E., Merz, S. A., Ramirez, E. M. et Saroughi, M. (2015). The effect of cognitive apprenticeship-based professional development on teacher self-efficacy of science teaching, motivation, knowledge calibration, and perceptions of inquiry-based teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 26(6), 525-548. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9436-1>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Downer, J. (2011). Aligning measures of quality with professional development goals and goals for children's development. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (p. 297-315). Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008a). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. et Justice, L. (2008b). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. et Justice, L. (2008c). *CLASS Video Library Companion*. CLASS. <https://store.teachstone.com/class-video-library-companion/>
- Prud'Homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Raver, C. C. (2012). Low-income children's self-regulation in the classroom: Scientific inquiry for social change. *American Psychologist*, 67(8), 681-689. <https://doi.org/10.1037/a0030085>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. et Pressler, E. (2011) CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Regroupement des CPE de la Montérégie. (2000). *Code d'éthique pour les éducatrices et le personnel éducatif des centres de la petite enfance*.
- Roy-Vallières, M., Charron, A., Bigras, N. et Lemay, L. (2024). Measuring quality in two early childhood education contexts: Centre-based childcare and four-year-old preschool. *Journal of Education and Learning*, 13(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p32>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Sandelowski, M. (2000), Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)

- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans les communautés d'apprentissage. *Revue Éducation et Formation*, 293, 9-20.
<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=9&idRes=60>
- Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596. <https://doi.org/10.1080/09650790701664013>
- Schachter, R. E. (2015). An analytic study of the professional development research in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(8), 1057-1085.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009335>
- Schachter, R. E., Gerde, H. K. et Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early Childhood Education Journal*, 47, 395-408. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Serreau, Y. (2013). *Accompagner la personne en formation. De l'orientation à l'insertion professionnelle*. Dunod.
- Skibbe, L., Behnke, M. et Justice, L. M. (2004). Parental scaffolding of children's phonological awareness skills: Interactions between mothers and their preschoolers with language difficulties. *Communication Disorders Quarterly*, 25(4), 189-203.
<https://doi.org/10.1177/15257401040250040401>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review* [Rapport n° 176]. OECD Education Working Papers.
<https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S. et Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104, 3-28.
<https://doi.org/10.1086/499740>
- Thommen, É. et Guidoux, A. (2011). De l'interaction sociale à la théorie de l'esprit : aspects du développement typique et atypique. *Enfance*, 49-68.
<https://doi.org/10.3917/enf1.111.0049>
- Tripp, T. et Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Université du Québec (2021). *Guide de communication inclusive : Pour des communications qui mobilisent, transforment et ont du style!* https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/23/2021/11/22154820/guide-communication-inclusive_uq-2021.pdf

- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. et Vandergrift, N. et NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes* (dirigé par M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner et E. Souberman). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Vygotsky, L. S. (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29, 73-88. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405290173>
- Williams, W. M., Blythe, T., White, N., Li, J., Gardner, H. et Sternberg, R. J. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental review*, 22(2), 162-210. <https://doi.org/10.1006/drev.2002.0544>
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M. C., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. et Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. et Lavelle, B. (2010, août). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature review [Rapport]*. U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527140.pdf>
- Zhai, F., Raver, C. C. et Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 442-452, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.003>